



OBRAZI PISMENOSTI

Spoznanja o razvoju pismenosti odraslih

2011

Monografija *Obrazi pismenosti* prinaša razmislek o različnih vidikih pismenosti, ki jo avtorji in avtorice pogosto povezujejo s konceptom družbene (ne)pravičnosti in družbeno ranljivih skupin. Teoretična ozadja prispevkov so različna, saj avtorji in avtorice razmišljajo s konceptualnimi aparati različnih strok (andragogike, sociologije, psihologije, socialnega dela, književnosti, jezikoslovja...), kar jasno izriše pismenost kot kompleksen pojav; probleme, ki nastajajo na področju pismenosti, pa kot probleme, ki jih je potrebno obravnavati in reševati interdisciplinarno.

Besedila, četudi zelo raznolika, tvorijo celoto, sestavljeno iz teoretičnih pogledov, prikaza vplivov političnih usmeritev, različnih pogledov na koncept pismenosti in analize primerov dobre prakse. Sklenejo se z ugotovitvijo o pomenu nenehnega kritičnega spremljanja prakse in evalvacijskih pristopov, ki naj zastavljajo tudi vprašanja, ali so izobraževalne prakse le pomoč, ki ohranja razmerja med skupinami, ali pa so prostor opolnomočenja skupin na družbenem robu, kar postaja še poseben izziv v času gospodarske krize.

Monografija je pomemben prispevek k razvoju strokovnega dela na področju pismenosti in bo v veliko pomoč pri pripravi, izboljšavi in inovacijah neformalnih izobraževalnih programov za mlajše odrasle, odrasle in starejše.

Doc. dr. Nives Ličen, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

Obrazi pismenosti povezujejo avtorje različnih strok v prepričljivem, argumentiranem zavzemanju za večjo družbeno in strokovno angažiranost vseh dejavnikov razvijanja vseživljenjske pismenosti, za pomoč pri usvajanju zmožnosti sporazumevanja v maternem in v tujih jezikih, razvijanju matematične in digitalne pismenosti in rabe informacijske in komunikacijske tehnologije za pridobivanje in predelavo informacij kot temeljnih zmožnosti za vseživljenjsko učenje, za razreševanje osebnih problemov in dejavno vključevanje v družbeno dogajanje.

Široko in poglobljeno poznavanje problematike razvijanja pismenosti, najnovejših znanstvenih dognanj, spodbuja pripravo in izvedbo izobraževalnih oblik, ki tudi odrasle z nizko razvitimi zmožnostmi nagovarjajo k njihovem razvijanju, še zlasti v sodelovalnih oblikah razvoja pismenosti, v situacijskem učenju, ki je socialno-kulturno določeno in v praksi osredotočeno na skupno reševanje problemov z izkušnjami udeležencev.

Delo je za strokovno javnost spodbuda in pomoč, širši javnosti pa ponuja premislek tudi o tem, kaj posameznik in družba pridobita z razvitostjo ključnih zmožnosti in kaj izgubljata, če jih posameznik ne more razvijati ali uporabiti; če je izločen.

Doc. dr. Silva Novljan

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

374.7(082)

OBRAZI pismenosti : spoznanja o razvoju pismenosti odraslih /
uredila Petra Javrh. - 1. natis. - Ljubljana : Andragoški center
Slovenije, 2011

ISBN 978-961-6851-08-4

1. Javrh, Petra
258368768



ANDRAGOŠKI CENTER SLOVENIJE • LJUBLJANA, SEPTEMBER 2011

OBRAZI PISMENOSTI

Spoznanja o razvoju pismenosti odraslih

Uredila Petra Javrh

OBRAZI PISMENOSTI

Spoznanja o razvoju pismenosti odraslih

Izdal:

Andragoški center Republike Slovenije

Zanj:

mag. Andrej Sotošek

Uredila:

dr. Petra Javrh

Jezikovni pregled:

Vlasta Kunej

Korektorka:

mag. Marija Velikonja

Recenzentki:

dr. Nives Ličen, dr. Silva Novljan

Oblikovanje in DTP:

Ksenija Konvalinka

Tiskarna:

Grafex agencija | tiskarna

Naklada:

500 izvodov

Prvi natis

Ljubljana 2011

Prispevki v tej knjigi so izvirno nastali kot strokovne podlage za prenovu programov Usposabljanje za življenjsko uspešnost (UŽU), Projektno učenje za mlade (PUM) in Računalniška pismenost odraslih (RPO) v okviru projekta Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2009 do 2011, ki ga je Andragoškem centru Slovenije naročilo Ministrstvo za šolstvo in šport, financirala pa sta ga Ministrstvo za šolstvo in šport in Evropski socialni sklad. Prispevki so avtorsko delo.

Urednica

VSEBINA

Beseda urednice IZOBRAŽEVANJE ZA PISMENOST	8
Estera Možina MEJNIKI V RAZVOJU PODROČJA PISMENOSTI ODRASLIH V SLOVENIJI	15
Sabina Jelenc Krašovec SODOBNE ANDRAGOŠKE TEORIJE IN IZHODIŠČA PRI DELU Z RANLJIVIMI CILJNIMI SKUPINAMI	36
Meta Grosman BOLJŠE BRANJE ZA BOLJŠE SPORAZUMEVANJE	67
Mieke van Groenestijn MATEMATIČNA PISMENOST V DRŽAVAH EVROPSKE SKUPNOSTI	88
Olga Drofenik TEMELJNE ZMOŽNOSTI	102
Mirjana Ule SPREMENJENE PODOBE MLADOSTI IN PREHODOV V ODRASLOST	136
Natalija Vrečer POSLEDICE IZKLJUČEVANJA IZ IZOBRAŽEVANJA ZA ZAPOSLOVANJE, ZDRAVJE, STANOVANJSKO PODROČJE IN POLITIČNO PARTICIPACIJO	151
Marko Radovan MOTIVACIJSKE ZNAČILNOSTI RANLJIVIH ODRASLIH	161
Manuel Kuran RAZUMEVANJE UČENJA ODRASLIH IZ RANLJIVIH SKUPIN V OKVIRU KOGNITIVNIH TEORIJ UČENJA	179
Milko Poštrak PRISPEVEK SOCIALNEGA DELA PRI PREPREČEVANJU OPUŠČANJA ŠOLANJA	202
Natalija Žalec ZNAČILNOSTI UČENJA V PROGRAMIH PROJEKTO NO UČENJE ZA MLADE IN USPOSABLJANJE ZA ŽIVLJENJSKO USPEŠNOST	219
Petra Javrh SPOZNANJA IZ PRAKSE IZOBRAŽEVANJA ZA PISMENOST	241
Viri in literatura	266
Stvarno in imensko kazalo	283
Povzetki prispevkov	286
Abstracts	293
O avtorjih	300

BESEDA UREDNICE: IZOBRAŽEVANJE ZA PISMENOST

Pred bralcem je niz avtorskih prispevkov, s katerimi želimo zapolniti vrzel na področju razvoja pismenosti odraslih. V uvodnem prispevku lahko prvič strnjeno na enem mestu spremljamo opis razvoja raziskovalnih in razvojnih prizadevanj na področju pismenosti odraslih v Sloveniji v zadnjih dvajsetih letih, za katere so značilne kontinuiteta in izvirna konceptualizacija pa tudi določena mera odrinjenosti. Strokovnjakinja na tem področju, E. Možina, pokaže na obdobja živahnega raziskovalnega in posledično razvojnega dela, prav tako pa tudi na obdobja stagnacije in ukinitve nekaterih izobraževalnih programov v praksi.

Avtorica opiše dve obdobji, začetno poimenuje s funkcionalnim modelom razvoja pismenosti odraslih, poznejše, z modelom pismenosti družbenih skupin. Pismenost v obdobju kompetenčnih modelov postaja le ena od temeljnih zmožnosti. Opozarja na širše dimenzije področja, saj je razvoj pismenosti odraslih vedno povezan s socialno pravičnostjo, enakostjo in opolnomočenjem posameznikov za dostop do materialnih in kulturnih dobrin, s tem pa posledično z demokratizacijo družbe.

Izključenost in obrobnost nista zgolj neugodno naključje. V družbi delujoči mehanizmi in zakonitosti so večkrat prikriti, vendar na drugi strani prisotni celo bolj, kot si želimo priznati. S. Jelenc Krašovec se upravičeno sprašuje, kako se bodo ranljive skupine, »utišane s socialnimi, kulturnimi in ekonomskimi odnosi moči«, sploh lahko postavile za svojo pravico »biti slišane«. Navaja optimistični odgovor sodobnih analitikov in izobraževalcev, da je s kritičnim in emancipacijskim izobraževanjem to mogoče doseči. V tej povezavi se spet pokaže, kako pomembna progresivna sila družbe je lahko izobraževanje ranljivih. Na drugi strani pa poziva k odgovornemu razmisleku o posledicah, ki jih v družbi kot celoti pušča izobraževanje, oženjeno s prikritimi ekonomskimi interesi.

Kritično opozori na tri sodobne poglede, ki dodobra zaznamujejo prakso odnosov med izobraževanjem odraslih in aktualno politiko. Ocenjuje, da je danes prevladujoč praktični pogled, ki se osredotoča na vprašanja, kako ranljive skupine zadovoljivo izobraziti o ključnih kompetencah. Redkejši, kritično emancipacijski pogled pa gre dlje – izhajajoč iz Freirejevega razumevanja vloge izobraževanja odraslih v družbi, se ukvarja z vprašanji o distribuciji moči v družbi, vprašanji vzrokov za neenakost ter išče mogoče ukrepe prav v izobraževanju

odraslih. Tako delovanje med odraslimi je družbenokritično, angažirano in vsebuje jasen naboj družbenih sprememb. Ob tem se takoj postavlja skrb in vprašanje, ali bo sloj družbe, ki ima v rokah večino moči, tako delovanje sploh dopustil. Bo namesto ogrožajočih prevratov v napovedujočih se spremembah videl potencial razvoja?!

S. Jelenc Krašovec ob pomoči analize različnih avtorjev in filozofskih izhodišč pokaže, da je stanje nasploh polno vprašanj in skrbi. Vendar pa je prav izobraževanje za pismenost področje, kjer je sociokulturno in državljansko prosvetiteljsko delo najobetavnejše.

V nadaljevanju beremo o pomenu sporazumevalnih zmožnosti, še posebno o pomenu branja kot tradicionalne spretnosti, ki nam ne glede na tehnološke spremembe omogoča zanesljiv vstop v neizčrpen svet znanja, kulture, jezikov – skratka v svetovno zakladnico vednosti. Ob tem pa nas avtorica M. Grosman prepričljivo opozori na pojav novih zmožnosti, o katerih v resnici vemo razmeroma malo: na medkulturno kompetenco oziroma zmožnost sporazumevanja v tujih jezikih, kot to zahteva sodobni čas, ter digitalno pismenost, ki postavlja pred strokovnjake bistveno več vprašanj in dilem kot katera koli druga zmožnost. Avtorica nas vodi od stanja v politiki in praksi v evropskih izobraževalnih sistemih k bistvenim vprašanjem, na katera zaradi pomanjkanja ustreznih raziskav in empiričnih podatkov resnici na ljubo še nimamo zadovoljivih odgovorov.

Tudi kompetenca, ki bi jo lahko imenovali »matematična pismenost v kombinaciji z reševanjem problemov«, je ena od ključnih za to, da je človek uspešen v družbi, čeprav se v javnosti temu področju še vedno ne pripisuje pravega pomena za preživetje v družbi. M. Gronestijn navaja izsledke mednarodnih študij, ki kažejo, da bo v tehnološko vse razvitejši družbi matematična pismenost postala čedalje pomembnejša. V prispevku poudarja potrebo po matematični pismenosti v procesu vseživljenjskega učenja in opisuje, kako se je koncept matematične pismenosti v Evropi razvil.

Izobraževalci lahko samo slutimo, kakšne izzive prinašajo v pedagoško in andragoško prakso procesi in posledice, ki jih bomo šele postopno razumeli s proučevanjem učinkov, ki jih imajo na ljudi sodobni mediji. Ti na več ravneh že usodno spreminjajo tudi klasične bralne navade in s tem tudi ključne kompetence. Ali bodo dosedanja spoznanja, kateri vplivi novih tehnologij so pozitivni kateri pa negativni, dovolj hitro upoštevana v izobraževalnih prijemih, je precej tudi odgovornost izobraževalcev. Izobraževalci v vlogi prosvetiteljev bi morali sami sproti razvijati kritičnorefleksivno prakso do vseh teh novosti pa tudi do tradicionalnih prijemov in izobraževalnih oblik.

N. Vrečer opozarja, da gornje ni zgolj akademsko vprašanje – izraža se v resničnih življenjskih okoliščinah odraslih ljudi, in sicer kot posledica prepletenih dejavnikov, ki učinkujejo tudi v izobraževalnem sistemu. Slab začetni položaj v izobraževanju, še slabše napredovanje v tem sistemu in morebitni »izpad« ali osip iz sistema – posledica bo »večkratna izključenost« odraslih, so empirično pokazale zadnje primerjalne študije. Obrobnost, večkratna izključenost je zelo neugoden družben proces in pogostejše velja za nekatere »ranljivejš« skupine ljudi, pomeni pa bistveno osiromašenje resničnih pogojev za dostop in izrabo možnosti, ki so navidezno široko in demokratično na voljo vsem. V resnici so nekatere dobri ne tako rekoč nedosegljive prav za posameznika, ki mu manjka temeljnega znanja in spretnosti, kot je na primer tako šibka bralna sposobnost, da s težavo prebere in razume sestavljeno poved v navodilih na upravni enoti, se ne znajde v obrazcih pri najemanju posojila, ne zna izračunati površine svojega stanovanja in podobno. N. Vrečer nazorno pokaže, kako vse se kažejo posledice izključenosti, na primer z vplivom na ohranjanje posameznikovega zdravja, izgubo zaposlitvenih priložnosti, padec stanovanjskega standarda ter udeležbe v socialnih in političnih zadevah pa tudi siceršnjega vključevanja v družbeno življenje.

Posebno ranljiva skupina, ki jo avtorji izpostavljamo tudi v naših prispevkih, so danes mladi, zato so se prav razmisleku o tej družbeni skupini eksplicitno posvetili trije avtorji, dejstvo pa je, da lahko večino ugotovitev, ki veljajo za to ciljno skupino, učinkovito prenesemo tudi na druge ranljive skupine, ki jih sestavljajo precej starejši odrasli. M. Ule naniza vrsto podatkov, kje vse so nekatere skupine mladih v resnici danes onemogočene, čeprav na prvi pogled to ni tako očitno. Govorimo lahko celo o celotni generaciji, seveda pa je izraziteje ogrožen določen ožji del populacije mladih. Kot enega največjih problemov celotne generacije avtorica izpostavlja nejasne, zamegljene poti in prehode iz mladosti v polno odraslost z vsemi obveznostmi in pravicami, ki sodijo zraven. Ožjo skupino, t. i. »mlade na vzporedni poti« M. Ule vidi kot tiste, ki jim je kultura učiteljev ali šolska kultura tuja, celo nesmiselna, saj ne vidijo povezave z lastnim preživetjem. Pomembna je njena ugotovitev, da je postal eden bistvenih dejavnikov selekcije za posamezne družbene položaje, ki intenzivno poteka prav ob prehodu iz mladosti v odraslost, predvsem izobraževalni in vzgojni proces ter s tem posledično stopnja uspešnosti posameznikov v tem procesu. Vsak, ki se je kot izobraževalec srečal s posledicami tega dogajanja, je lahko zaznal, da govorimo o globokem in mnogoplastnem problemu, ki bo imel dolgoročne družbene posledice.

Posebno pomembno je v skrbi za reševanje problematike mladih osipnikov upoštevati dejstvo, da je izstop iz šole kumulativen proces, ne impulzivno dejanje.

Razveseljivo pa je, kar avtorica navaja v sklepu svojega razmišljanja: obstajajo mladi, ki so kljub težavam razvili »življenjsko prožnost«. Iz slabo prilagojenih mladit so se posamezniki razvili v verodostojne mlade osebe s posebno odpornostjo do stresov in sposobnostjo preživetja v izrednih okoliščinah ter zmožnostjo sprejeti tveganje. Kot se je pokazalo tudi v izsledkih evalvacije programa Projektno učenje za mlade 2009–2010, je prav takih primerov v slovenski praksi dovolj. Individualne zgodbe mladih dokazujejo, da so izobraževalci odraslih pri nas razvili izviren program, ki sistematično omogoča prav to: pridobitev nove življenjske vizije in osnovnega orodja za njeno uresničitev za tiste mlade, za katere se je zdelo, da so nad družbo popolnoma obupali ali je družba obupala nad njimi. Prispevek N. Žalec se pridružuje tej temi, hkrati pa je usmerjen nekoliko drugače – iz perspektive praktika in snovalke programa Projektno učenje za mlade v bistvu nazorno opiše najpomembnejše komponente neodvisne spremenljivke evalvacije – »značilnosti programa«. Z neposrednimi primeri pojasnjuje, zakaj v tem programu (podobno pa tudi v programih UŽU) nastane ugodna sprememba izobraževalne izkušnje ter zakaj je to tako pomembno za prakso izvajanja. Zanimivo pa je, da njene poudarke z lahko primerjamo in potrjujemo z ugotovitvami, ki jih na podlagi najnovejših kognitivnih dognanj in drugih novejših študij navaja M. Kuran.

Tretji prispevek o problemih mladih se loteva vprašanja, kaj lahko socialno delo in izvedenci tega področja prispevajo v preventivnem pomenu za mlade, ki so najbolj ogroženi. Izkušnje strokovnjakov s področja socialnega dela, poudarja M. Poštrak, so, da so to mladostniki iz gmotno ogroženih družin, z malo ali nič strokovnega znanja in s pomanjkljivo podporno mrežo sorodnikov in prijateljev (ali celo brez nje). Izboljšanje njihove samopodobe je mogoče »z dodajanjem moči«. Avtor v prispevku tudi pokaže nastavke za postopno oblikovanje formalne socialne mreže ustanov, ki naj bi mlade, kolikor je mogoče, varovala pred večkratno socialno izključenostjo. Strokovnjaki različnih disciplin ob dobrem medsebojnem sodelovanju lahko pomagajo, da ogrožen mladostnik v svoj življenjski svet postopno dodaja ali v njem obnavlja najpomembnejše vire moči s tem, da bo nabiral novo znanje in spretnosti, izboljševal gmotni položaj in povečal nabor ljudi, ki mu bodo lahko stali ob strani.

Druga skupina prispevkov se osredotoča na vprašanja izobraževanja odraslih v srednjih, zrelih letih in v tretjem življenjskem obdobju. M. Kuran analizira vrsto novejših dognanj o tem, kako in koliko se odrasli, starejši in stari še učijo, in pokaže, kakšne izzive izobraževalcem odraslih postavljajo posodobitev sheme kognitivnega razvoja posameznika po Piagetu v dobi odraslosti ali na primer koncepta »kognitivna zrelost« in »socialna dednost«. Poenostavljeno povedano – odrasli v

zrelih letih lahko dosegajo enake rezultate kot bistveno mlajši (prim. Pečjak, 2007, v Kuran, tu), vendar za te dosežke potrebujejo več časa. Za prakso izobraževanja za pismenost pa je zelo pomembna še ena ugotovitev. Mladi lahko dalj časa in koncentrirano obdržijo veliko količino informacij, saj sproti odbirajo bistvene informacije in jih organizirajo v dolgoročno znanje. Kasneje, v odraslosti se zmožnost urejanja in pomnjenja novih informacij sicer zmanjšuje, zato nastaja »mentalna navlaka«, a to starejši skoraj spontano ovrednotijo v socialnih stikih, kjer se odbrane informacije, tudi čustveno obarvane, vgradijo v bogato mrežo izkušenj in že pridobljenega znanja. Avtor M. Kuran predstavi, kakšne konkretne didaktične posledice to in druga nova dognanja prinašajo v prakso izobraževanja odraslih.

M. Radovan pa odrasle z negativno samopodobo glede izobraževanja opiše kot tiste, ki »ne verjamejo, da bi bili lahko uspešni učenci, njihova prepričanja pa lahko postanejo celo samoizpolnjujoča«. To z drugimi besedami pomeni sklenjen krog, ki ga je težko presekati. Razmisleka vreden je podatek, da odrasli najpogosteje opustijo izobraževanje v prvih treh tednih, pri čemer imajo odločilno vlogo dispozicijski dejavniki, in ne situacijski, kot je bilo prevladujoče prepričanje. M. Radovan preverja tudi več drugih ključnih predpostavk, ki so se v izobraževanju odraslih morda preveč zlahka udomačile. Ali so doslej znane ovire za udeležbo v izobraževanju tisti dejavniki, ki preprečujejo vključevanje ranljivih, ki se že tako želijo vključiti, in nasprotno, ali je pomanjkanje motivacije že ovira sama na sebi. Postavlja manj prijetno vprašanje o tem, ali so ranljivi odrasli res potrebni posebne pomoči, neke vrste rehabilitacije, da bi se lahko vključili v družbo, ali ne gre morda za konflikt med subkulturami, ko predstavniki prevladujoče drugo, manjšinsko, zaznavajo in opisujejo kot pomanjkljivo.

Odgovor je mogoče iskati tudi v analizi programov, ki so namenjeni izobraževanju ranljivih skupin. Programi za zvišanje pismenosti ranljivih skupin odraslih so se v dosednji praksi izkazali za koristne in kakovostne, tako so ocenili učitelji in udeleženci. Z njimi je ključne cilje mogoče dosegati, morda tudi zato, ker izhajajo iz ideje opolnomočenja, »dodajanja moči«, ne pa kakršne koli prevzgoje ali potrebe po uniformiranju ranljivih po meri večine. Pokazalo se je, da je preнове potrebno prav usposabljanje učiteljev in mentorjev, ki te programe izvajajo, hkrati pa je treba veliko več storiti za ozaveščanje vodilnih v izvajalskih ustanovah ter odgovornih na ravni načrtovanja politike. Podatki, zbrani v evalvaciji 2009–2010, ponavljajo in potrjujejo staro ugotovitev: Ranljivi odrasli s hvaležnostjo sprejmejo dobre programe, če ti »prodrejo« do njih. Učitelji so tisti, ki opolnomočijo, oni so tisti, ki zgradijo ali pa ne krhek most med subkulturama večine in obrobnih. Izredno pomembna je učiteljeva naravnost, ki se, kot vsak iz svojega zornega kota opozorita S. Jelenc Krašovec in

M. Radovan, kaže v njegovih prepričanjih o odraslih kot udeležencih izobraževanja, njegovem načinu motiviranja ljudi za udeležbo v programih, v stališčih glede ciljev in vsebin učenja, odnosu do izvajanja programov ali učnega procesa ter lastnega položaja v tem.

Pa vendar pismenost najpogosteje pomeni funkcionalno obvladovanje celotne jezikovne zmožnosti (govorna, slušna, bralna in pisna spretnost). M. Grosman se sprašuje, kako in zakaj nastajajo primanjkljaji pri odraslih, če pa obvezno šolanje kot enega ključnih ciljev predvideva usvojitve prav te temeljne jezikovne zmožnosti. Avtorica posebej izpostavi pomembnost branja. Šele dobra bralna zmožnost, t. i. avtomatizirano branje, omogoča sprostitev pozornosti za razumevanje besedil na višji ravni, pred tem pa morata biti kot izhodišče že dobro razviti tudi govorna in slušna zmožnost. Slaba bralna zmožnost torej pomeni resna ovira v razbiranju bolj zapletenih sporočil, dobra zmožnost razbiranja sporočil pa vodi do zadostne podlage za posameznikovo sproščeno sporočanje tudi z uporabo pisne zmožnosti, ne glede na to, ali gre za klasične ali sodobne elektronske oblike sporočil. Praktično to pomeni, da je tudi za sodobno spletno komuniciranje pravzaprav odločilno, kakšne so človekove jezikovne zmožnosti. To je resno opozorilo tistim, ki napovedujejo zamrtje potreb po klasičnih sporazumevalnih spretnostih v virtualnem okolju.

Strokovnjakinja in raziskovalka na področju izobraževanja odraslih, O. Drofenik, z drugega zornega kota predstavlja koncept ključnih kompetenc, njihov nabor, ki se je utrdil v Sloveniji, in nekatera najpomembnejša vprašanja ter prizadevanja evropskih načrtovalcev politik v zvezi s tem. Predstavlja različna pojmovanja pismenosti, pomen ključnih kompetenc ali ključnih zmožnosti, kot jih imenuje avtorica, in njihovo mesto v izobraževanju za pismenost.

Če gledamo pismenost kot najširše pojmovano zmožnost posameznika, da je uspešen v osebnem, družinskem in delovnem okolju, se pokaže, da so za doseganje te uspešnosti potrebne določene značilnosti, elementi, gradniki, ki to pismenost sestavljajo. Kot potrebne elemente lahko vidimo prav ključne zmožnosti pod pogojem, da so uravnoteženo razvite, skladne med seboj in dovolj prožne, da jih posameznik lahko poljubno kombinira in prilagaja danim okoliščinam in potrebam. Tako bi lahko rekli, da je pismenost ranljivih, izobrazbeno prikrajšanih, prav stopnja razvitosti celote teh ključnih zmožnosti v povezavi z drugimi komponentami; vse to posamezniku omogoča, da je uspešen. Zato gotovo ni naključje, da so snovalci izvirnih slovenskih programov za razvoj pismenosti prav zanje uporabili skupno poimenovanje, ki vsebuje tole temeljno sporočilo: »usposabljanje za življenjsko uspešnost« ne glede na starost, socialni

ali ekonomski položaj, slabe prejšnje izobraževalne izkušnje in primanjkljaje v spretnostih sporazumevanja.

V sklepnem prispevku P. Javrh bo bralec našel izbrane informacije o rezultatih prakse izvajanja programov za razvoj pismenosti, programa za mlade osipnike in programa za spodbujanje računalniške pismenosti odraslih iz evalvacije 2009-2010, ob tem pa tudi nekaj namigov za iskanje rešitev in razvijanje tega področja v prihodnje. Med najpomembnejšimi je gotovo sprememba v izobraževalni izkušnji, ki odrasle iz slepe ulice neuspeha usmerja nazaj, na avtocesto učenja in s tem v svet novih priložnosti.

MEJNIKI V RAZVOJU PODROČJA PISMENOSTI ODRASLIH V SLOVENIJI

Estera Možina

UVOD

Zgodovina pismenosti je stara že nekaj tisočletij, v dobi informatike in družbe znanja pa se sprašujemo, ali bo pismenost v prihodnosti preživela in koliko nam bodo sodobne tehnologije nadomestile branje in pisanje. Steven Roger Fisher o prihodnosti pisanja pravi, »da učinkovitost in preprosta raba še ne določata prihodnosti pisav, temveč ugled in moč tistih, ki jih uporabljajo. Jeziki se porajajo naravno, sistemi pisav pa ne. Te so se izposojale, se spreminjale in se opuščale v času iz nagibov, ki imajo malo opraviti z govorom in pravopisom, veliko več pa s socialnimi in psihološkimi razlogi« (Fisher, 2001, 312). Pismenost in razvitost pisave ter izobraženost slojev prebivalstva veljata za merilo razvoja civilizacij. Pismenost je zgodovinsko, geografsko, kulturno in socialno določen pojem. Zgodovinar Harvey Graff se je ukvarjal z miti o pismenosti in ugotavljal, da povezovanje pismenosti s socialno mobilnostjo, gospodarskim napredkom, dvigom iz revščine ni nastalo na podlagi statističnih podatkov. V Kanadi 19. stoletja je na primer k družbenemu položaju posameznika veliko več prispevala verska in narodna pripadnost kot pismenost (Graff, 1994). Poglavitni namen širitve pismenosti prek šolskega sistema ni bil, kot se zdi, izobraževanje širokih ljudskih množic, temveč nadzor nad njimi, usposabljanje za proizvodne procese in asimilacija različnih rab pismenosti v enoten standard – vladajočih elit. V prispevku je opisano in kritično ovrednoteno raziskovalno in razvojno delo na področju pismenosti odraslih v Sloveniji v zadnjih dveh desetletjih.

O POJMU IN RAZUMEVANJU PISMENOSTI

V zgodovini človeštva je nenehno v ospredju simbolni pomen pismenosti, in to velja tudi za naš kulturni prostor. Če preskočimo prve nabožne zapise slovenskega jezika v srednjeveških besedilih, lahko začnemo iskati sledove pisne kulture v slovenskem prostoru v dobi reformacije v 15. in 16. stoletju. Še v srednjem

veku je bil pismen tisti, ki je znal brati latinsko, v dobi reformacije pa je beseda dobila nov pomen – označevala je zmožnost branja, ne pa nujno tudi pisanja v maternem jeziku. V tedanjem času naj bi bilo na Slovenskem pismenih od 3 do 4 % ljudi; to je bilo glede na število govorcev slovenščine največ dvajset tisoč ljudi (Ahačič, 2007). Z razvojem šolstva in potrebo po večji izobraženosti je naraščal tudi delež pismenih ljudi. Blaž Kumerdej je marca 1772 pisal Mariji Tereziji: »Med razlogi vsega tega (revščine, nespoštovanja zakonov, brezperspektivnosti ...; op. avt.) ni najmanjši pri podeželskem prebivalstvu tako zelo razširjeno neznanje branja in pisanja ... Kako naj potem premagujejo življenjske težave in obogatijo svoj razum s spoznavanjem dobrega poljedelstva ter bolj olikanega in boljšega načina življenja? Če bi znali brati in pisati, bi bilo prav lahko dopovedati jim voljo deželnega kneza, ako bi jo natisnili v deželnem jeziku ter jo preprostemu človeku razglasili, kakor delajo v drugih deželah. S pomočjo knjig bi jih mogli seznaniti tako z verskimi kakor tudi gospodarskimi nauki, da bi lažje pridobivali in proizvode izmenjevali ter državi davke plačevali. Če bi brali, bi jih bilo lažje seznaniti z državljanskimi dolžnostmi, da bi ne bili kot vojaki tako neuporabni, in končno bi jih mogli pripraviti do tega, da bi se učili nemščino in razna narečja hrvaškega, dalmatinskega, češkega in poljskega jezika, ki se od njihovega jezika malo razlikujejo, s čimer bi se jim poti za pridobivanje in prodajanje izredno zgladile.« (Melik, 1991, 372)

V Sloveniji smo se začeli pismenosti odraslih ali funkcionalni pismenosti odraslih posvečati od leta 1990. Raziskovalci področja izobraževanja odraslih so postali pozorni na podatke iz raziskav v nekaterih razvitih državah, predvsem v Združenih državah Amerike, Kanadi in Veliki Britaniji, ki so opozarjale, da se tudi odrasli, ki so končali obvezno šolanje, v sodobnem svetu še vedno srečujejo s problemom pismenosti. V desetletju, ki je sledilo, so bile opravljene prve raziskave pismenosti odraslih na majhnih skupinah odraslih in začelo se je razvojno delo pri pripravi izobraževalnega modela za odpravljanje funkcionalne nepismenosti odraslih v Sloveniji. Sistemske podlage za razvojno in raziskovalno delo na področju pismenosti odraslih so bile ustvarjene šele sredi devetdesetih let.¹ Do takrat je veljalo, da imajo težave s pismenostjo odrasli, ki niso nikoli hodili v osnovno šolo in se zaradi tega niso opismenili. Pojav nepismenosti se je spremljal ob popisih prebivalstva po metodologiji Zavoda RS za statistiko, ki je štela za pismenega vsakogar, »ki je končal vsaj 3 razrede osnovne šole ter pozna črke in zna napisati svoje ime« (Bešter, 1993). Ob popisu leta 1991 je bilo ugotovljeno,

¹ Mišljeno je sprejetje Bele knjige leta 1994, ki je opozorila na problem funkcionalne nepismenosti, in sprejem Zakona o izobraževanju odraslih, ki je podal pravno podlago za vpeljevanje programov za zviševanje pismenosti odraslih.

da je nepismenih v Sloveniji 0,46 % prebivalcev, starih več kot 15 let. Ugotovljeno je bilo tudi, da je pojav nepismenosti pri odraslih statistično gledano zanemarljiv, zato tega pojava ob popisih prebivalstva niso več spremljali.² Problem nepismenosti pri odraslih je bil razumljen kot problem zamujenega začetnega opismenjevanja, zato so odraslim nepismenim ponudili možnost, da se vpišejo v program Osnovne šole za odrasle.³

S pismenostjo se danes ukvarjajo različne stroke – lingvistična, psihološka, pedagoška in druge, ki obravnavajo njene različne vidike. Pismenost se kaže kot kompleksna sposobnost, ki se nam razgrne v presečišču različnih strok. Pečjak tako (po Kucer, Silva in Delgado-Larocco, 1995, v Pečjak, 2010, 16–19) navaja kognitivne, jezikovne, sociokulturne, razvojne in izobraževalne vidike pismenosti. Omenjeni avtorji so opisali tudi odnose med posameznimi vidiki pismenosti in jih ponazorili s koncentričnimi krogi. V sredini kroga je kognitivni vidik pismenosti, ki obsega miselne procese in strategije, s katerimi posameznik konstruira pomen iz besedila. Kognitivni vidik je domena psihologije. Za kognitivnim vidikom je jezikovni vidik pismenosti. Z jezikom kot sredstvom za izražanje pomena se ukvarja jezikoslovje. Jezik uporabljamo v socialnem kontekstu, na rabo jezika vplivajo ne le okoliščine, temveč tudi na primer etnična in kulturna pripadnost; to se izraža v sociokulturnem vidiku pismenosti. Zadnji, zunanji krog je razvojni vidik pismenosti, saj vsako dejanje v pismenosti izraža to, kar človek zmore v posameznem življenjskem obdobju. Z razvojnimi vidiki pismenosti se ukvarja razvojna psihologija. Didaktika vseživljenjskega razvoja pismenosti je področje pedagogike in andragogike. Pečjakova (prav tam, 17) dodaja še izobraževalni vidik pismenosti in pravi, »da vzgojiti pismenega človeka pomeni po mnenju mnogih avtorjev hkratno delovati na razvoj jezikovnih, kognitivnih, sociokulturnih in razvojnih dimenzij pisnega jezika pri vseh predmetih«.

Za razumevanje konceptov pismenosti in izobraževalnih modelov za razvoj pismenosti pri odraslih je pomembno, da poznamo utemeljenost posameznih modelov. St. Clair (2010) je izluščil tri najvplivnejše modele: funkcionalni model,

2 V popisih prebivalstva v Sloveniji do leta 1991 se je ugotavljala le zmožnost poznavanja črk, poznavanje števil in zmožnost računanja se nista preverjala.

3 Program osnovne šole je že v preteklosti veljal kot samostojen vzgojno-izobraževalni program. Prvi program osnove šole za odrasle je sprejel Strokovni svet za vzgojo in izobraževanje leta 1976. Po tem programu so poučevali do leta 1989, ko je Strokovni svet sprejel prenovljeni program osnovne šole za odrasle. Ti programi so bili sestavljeni iz treh izobraževalnih stopenj. Prva je bila namenjena pridobivanju temeljnega znanja iz maternega jezika in matematike na ravni prvih treh razredov osnovne šole. Druga je zajela materinščino in matematiko na ravni 4. in 5. razreda osnovne šole. Tu se materinščini in matematiki pridružijo še družboslovni in naravoslovni predmeti ter likovna vzgoja, tuji jezik za udeležence ni bil obvezen.

model kognitivnih procesov in model socialnih praks, ki deloma pojasnjujejo vpogled v pojme pismenosti, vpete v izobraževalne modele.

Funkcionalni model pismenosti pomeni, da smo sposobni brati in pisati tako dobro, da lahko delujemo v družbi. Odrasli, ki živijo v gospodarsko razvitih območjih, naj bi bili na primer v začetku 21. stoletja zmožni brati časnik, uporabljati računalnik, razumeti vozni red, obvladovati stroške gospodinjstva. Pojem funkcionalna pismenost je vpeljal vplivni ameriški izobraževalec William Gray, ki je za Unesco leta 1956 oblikoval eno najbolj znanih opredelitev: *»Oseba je funkcionalno pismena, kadar toliko obvladuje znanje in spretnosti branja in pisanja, da lahko deluje v vseh dejavnostih v okviru svoje kulture, ki obsegajo pismenost.«* (St. Clair, 2010, 14) To je bila za tisti čas prodorna opredelitev, saj je po njej pismenost relativna in odvisna od okoliščin. Gray se je izognil določanju univerzalnega standarda pismenosti. Namesto tega je v ospredje postavil posameznika in njegovo uporabo besedila. Poleg tega je opredelitev obsegala branje in pisanje kot dejavnost, in ne kot abstraktno obliko znanja. Še petdeset let pozneje so programe pismenosti v sklopu Unesca prežemale dokaj podobne zamisli o pismenosti: *»Oseba je funkcionalno pismena, če je zmožna delovati v vseh tistih dejavnostih, v katerih se zahteva pismenost za učinkovito delovanje v okviru skupine ali skupnosti; ta pismenost mu omogoča uporabo branja, pisanja in računanja za osebni razvoj in razvoj lokalne skupnosti.«* (St. Clair, 2010, 15)

Čeprav je ta namenoma odprti in pragmatični ter hkrati zelo humanistični pogled na pismenost dolga desetletja prevladoval v politiki in praksi pismenosti odraslih, med drugih tudi v Sloveniji, pa mu kritiki zelo oporekajo. Med drugim naj ne bi odgovoril na dve temeljni vprašanji. Prvo je, kako naj vemo, da so ljudje funkcionalno pismeni. V skladu s to opredelitvijo posameznikove pismenosti lahko izvemo, ali je pismen ali ne, samo tako, da ga vprašamo. Drugo vprašanje pa je, za katere funkcije naj bi bili odrasli pismeni. Vprašamo se namreč lahko, ali obstaja skupek dejavnosti, ki so enake pri vseh ljudeh v vseh družbah.

Odprtost te zgodnje opredelitve pismenosti se je pokazala kot njena največja šibkost, saj ni jasno, za kakšne funkcije in do katere ravni bi se ljudje morali opismenjevati. Zaradi te nedorečenosti in odprtosti so se tako pri metodologijah merjenja pismenosti kot pri načelih poučevanja pismenosti vseskozi pojavljali in tudi prevladali instrumentalni vidiki; narekovale so jih potrebe dela, gospodarstva in kapitala. Ob tako močnih dejavnikih so se izvirne vrednote opredelitve funkcionalne pismenosti, ki so izhajale iz posameznika, zlahka izgubljale. St. Clair opozarja še na eno pogosto stališče, in sicer da je funkcionalno pismenost

dokaj preprosto pridobiti, ker je tako močno umeščena v vsakodnevno življenje. Raziskovalci, ki so pismenost raziskovali kot socialno prakso (Barton in drugi, 2007), zelo nasprotujejo takim poenostavitvam in pojasnjujejo, da zahteva učenje katere koli oblike pismenosti obvladovanje številnih pomenov in dejavnosti. Sprašujejo se, koliko funkcionalni prijemi v resnici olajšajo učenje branja in pisanja, kajti obseg spretnosti, ki jih je treba usvojiti, je prav tak kot v vsakem drugem modelu pismenosti.

Pismenost kot kognitivni proces je predmet proučevanja kognitivnih znanosti. Psihološke raziskave se na primer ukvarjajo predvsem s proučevanjem branja kot »temeljnega elementa vseh pismenosti« (Pečjak, 2010, 7). Posledica tega poudarka je, da se na branje in pisanje gleda kot na dva ločena procesa, čeprav še ni povsem dokazano, ali to v resnici tudi sta. Pisanje obsega mehanične elemente in miselni proces poteka v nasprotni smeri kot pri branju, a tega še ne moremo sprejeti za dokaz, da sta procesa v bistvu ločena. V resnici pa zaradi ekspanzije raziskav o branju veliko več vemo o kognitivnih vidikih branja. St. Clair navaja, da sodobne raziskave delovanja možganov s pomočjo magnetne resonance omogočajo razumevanje mentalnih procesov, ki potekajo pri branju.⁴ Obenem poudarja, da so nam kognitivne znanosti že prinesle pomembna spoznanja. Najprej to, da je branje skupek miselnih operacij, ki so med seboj tesno povezane in soodvisne. Težave pri kateri koli od teh operacij lahko zelo vplivajo na branje. Drugo spoznanje je, da so z branjem povezani nekateri temeljni procesi in strukturni elementi, in sicer fonološko zavedanje, besedišče, strateško branje in bralno razumevanje. Če dodamo še bralno motivacijo, dobimo okvir, ki omogoča razvoj branja tako rekoč v vseh jezikih. Navsezadnje pa je za razvoj t. i. bralne zmožnosti pomembno spoznanje, da se ta razvija in izboljšuje s prakso in se sčasoma avtomatizira. Kljub razmahu kognitivnih raziskav o branju in delovanju možganov ostajajo nekatera temeljna vprašanja o branju še nejasna in ne omogočajo povsem zanesljivih odločitev in napotkov za poučevanje in učenje. Tudi zato se učni načrti v šolah za otroke in odrasle nenehno spreminjajo. Pot od tiskanih simbolov do branja besed zahteva določen miselni trud, premik od besed k razumevanju pa zahteva povezovanje in razumevanje prebranega v besedilu ter umeščanje prebranega v socialni kontekst. V preteklosti so se kognitivne teorije pismenosti bolj osredotočale na mentalne procese branja v začetnih fazah, to je še pred pretvorbo besedila v pomenski jezik, pri čemer so poudarjale, da je proces branja enak pri vseh ljudeh, ne glede na njihov socialni izvor in izkušnje. A takoj ko se pomaknemo naprej v območje oblikovanja pomena iz prebranega, se tudi v sklopu teh teorij sproži vrsta vprašanj, na

4 Več o tem M.Kuran, tu.

primer kako globoko v mentalnih procesih so zasidrane zmožnosti oblikovanja pomena in koliko je dekodiranje povezano z našim razumevanjem tega, kar bremo, in s tem, kaj nam želi besedilo podati.

Naslonitev na socialni kontekst daje možnost, da razumemo tudi te dimenzije pismenosti. V sedemdesetih in osemdesetih letih prejšnjega stoletja so se v okviru nekaterih humanističnih ved zavedeli, da redukcioniistični pogled na mentalno dejavnost branja ne more pojasniti kompleksnosti in raznovrstnosti človekovega vedenja, povezanega s pismenostjo. V okviru t. i. novih študij pismenosti je nastal interdisciplinarni prijem, ki je izhajal iz socialnih vidikov tvorjenja in uporabe besedila. Najpomembnejši argument nosilec tega prijema je bil, da pismenosti ni mogoče razlagati neodvisno od konteksta, v katerem nastaja in se uporablja. Eden najvplivnejših avtorjev v okviru novih študij pismenosti je Brian Street, ki je po avtonomnem modelu pismenosti (pismenost kot dejavnost, neodvisna od konteksta) postavil nov, ideološki model, njegovo bistvo je opisal takole (v St. Claire, 26, po Street 1984, 8): »pomen pismenosti je odvisen od socialnega okvira, v katerem se uporablja; pismenost kot taka nam je dostopna že obremenjena s političnimi in ideološkimi elementi; proces učenja branja in pisanja izraža konstrukt pismenosti, kot ga razumejo posamezni učitelji; primerneje bi bilo govoriti o mnogovrstnih pismenostih, in ne o eni«. Na tezi o mnogovrstnih pismenostih temelji tudi implicitna politična konotacija, ki nasprotuje vsakršni hierarhični delitvi pismenosti na dominantne (t. i. šolske, akademske, elitne rabe) in marginalne. T. i. nove študije pismenosti so nastale pred skoraj tridesetimi leti in njihov prispevek k razumevanju pismenosti se ocenjuje različno. Nedvomno so prispevale k razumevanju pismenosti, kot jo prakticirajo posamezniki, ter k obogatitvi etnografske dediščine, povezane s pismenostjo. Skupina raziskovalcev Univerze v Lancastru v Veliki Britaniji je vrsto let raziskovala področje socialnih rab pismenosti ter oblikovala knjižnico etnografskih zapisov o tem, kako ljudje uporabljajo branje in pisanje v vsakodnevem življenju (Barton in drugi, 2007). Raziskave s tega področja so zelo pomembne za razumevanje tega, kako ljudje ustvarjamo pomen iz besedil. Študijam pa močno oporekajo, da so skoraj povsem zanemarile vprašanja, povezana s tem, kako ljudje v resnici pridemo do razumevanja in kako tvorimo besedila. Teorije, ki temeljijo na pismenosti kot socialni praksi, skoraj ne zanima, kako pride do avtomatizacije branja. Zato se te teorije samo v omejenem obsegu ukvarjajo s tem, kako ljudje pridobimo pisno prakso ter kateri so najboljši načini poučevanja. Nove študije pismenosti zelo jasno zarisujejo pomen predstavnikov politične in družbene moči, ki so nosilci posameznih vrst pismenosti. Ni pa jasno, ali naj bi vsi odrasli, ne glede na starost in družbeni položaj, pridobivali t. i. dominantne prakse pismenosti ali naj bi se te rabe pismenosti razširile z neke vrste priznanjem enakovrednosti

drugih, v družbi manj cenjenih praks, ali naj bi se torej odrasli prevladujočim pisnim praksam nekako uprli. Nove študije pismenosti so bile tako v praksi manj uspešne.

FUNKCIONALNA PISMENOST ODRASLIH V SLOVENIJI

Na funkcionalno pismenost v Sloveniji so med prvimi opozorili sodelavci pri raziskovalnem projektu Izobraževanje odraslih kot dejavnik razvoja Slovenije, ki se je začel leta 1990.⁵ V istem obdobju so začele nastajati prve strokovne podlage za pripravo nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja v Sloveniji na Zavodu RS za šolstvo, pri katerih so za področje izobraževanja odraslih sodelovali tudi raziskovalci omenjenega projekta. Zapisali so, da je iz raziskav in primerjalnih študij razvidno, da zaostajamo na področju izobraževanja odraslih za razvitim svetom za 20 do 30 let.⁶ V izhodiščih za pripravo nacionalnega programa izobraževanja odraslih so zapisali, da izobrazba zaposlenih zaostaja za izobrazbenimi zahtevami delovnih mest. Med ukrepi za odpravljanje primanjkljaja so predvideli med drugim »odpravljanje funkcionalne in računalniške nepismenosti« ter »pripravo izobraževalnih programov za odpravljanje funkcionalne nepismenosti«. V tem času je pisala o funkcionalni nepismenosti Ana Krajnc, ki je sistematično zbirala podatke in raziskave s tega področja. Zapisala je vizionarsko misel, in sicer, da je »funkcionalna nepismenost svetovni pojav in ni značilna samo za Slovenijo. Razlike so le v obsegu populacije, ki je v neki družbi funkcionalno nepismena. V raznih državah in tudi v Sloveniji se giblje od 20 % do 60 % in več, odvisno je, kakšno izobrazbeno strukturo ima ta družba in na kakšni ravni deluje šolski sistem in kulturni razvoj in čimbolj je poudarek samo na industrijski proizvodnji, tem večja je funkcionalna nepismenost ljudi.« (Krajnc, 1992) Celo desetletje je preteklo, preden so se njene ocene potrdile za presenetljivo resnične v nacionalni raziskavi pismenosti odraslih.⁷ Na prvem slovenskem posvetu o funkcionalni pismenosti leta 1992 je povedala: »Funkcionalna pismenost je nov pojem, ki se je pojavil takrat, ko je začela odpovedovati klasična industrijska proizvodnja in se je začela postopoma prevešati v računalniško vodeno proizvodnjo ... V obdobju opisanega prehoda je naplavilo usedlino ... prebivalstva, nekoč samo ozko funkcionalno usposobljenega za industrijsko proizvodnjo, katerih delovna mesta so ukinjali in ostali so brez možnosti,

5 Raziskovalni projekt Izobraževanje odraslih kot dejavnik razvoja Slovenije je sprva potekal v okviru Pedagoškega inštituta v Ljubljani (1991), od leta 1992 ga je izpeljeval Andragoški center Slovenije.

6 Glej vir Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje, str. 6–7.

7 Mišljena je raziskava pismenosti odraslih, ki je potekala leta 1998 v sklopu OECD.

da bi spet dobili delo. Kopičili so se v raznih kategorijah, kot so brezposelni, trajno brezposelni, na listah čakajočih za preusposabljanje, v skupini prezgodaj upokojenih ljudi ...» (Krajnc, 1992, 10–11). Za Slovenijo v prvih letih osamosvojitve so bila ta opozorila zelo na mestu, saj se je mlada država srečala z bremenom brezposelnosti (decembra 1991 je bilo brezposelnih več kot 90 000 ljudi in število je še naraščalo) ter z zelo neugodno izobrazbeno sestavo delovne sile.

V sklopu projekta Izobraževanje odraslih kot dejavnik razvoja Slovenije so raziskovalci opozorili, da se v državah Evropske unije proučujejo trije vidiki funkcionalne pismenosti: prvi je ekonomski in zajema zaposlovanje, udeležbo v upravljanju države ter posameznikov socialni položaj, drugi vidik zajema merjenje obsega pojava, tretji pa ukrepe za njegovo odpravljanje. Odkritje problema funkcionalne nepismenosti v državah evropske skupnosti je povezano z dvema skupinama prebivalcev, z mlajšimi odraslimi, ki niso končali šolanja, ter z nekvalificiranimi delavci in brezposelnimi (Ivančič in Drofenik, 1992). Mlajši odrasli, ki so zgodaj opustili šolanje (osip iz obveznega šolanja, osip v poklicnih in srednjih šolah), si niso pridobili znanja, ali pa to ni uporabno, pri nekvalificiranih delavcih, delavcih brez izobrazbe ali brezposelnih pa je znanje postalo zastarelo in ne ustreza več novim družbenim in delovnim potrebam. Opozorili so na štiri temeljne razloge, ki vodijo v funkcionalno nepismenost: socialno-ekonomski položaj (ljudje iz nižjih dohodkovnih razredov so po navadi funkcionalno nepismeni); socialno-kulturni položaj (v nekaterih subkulturah ali kulturnih okoljih je funkcionalna nepismenost pogostejša kot v drugih); izobraževalni sistem (številni udeleženci, ki pridobijo znanje po posebnem programu, poudarjajo, da v rednem šolanju niso pridobili potrebnega znanja za napredovanje v družbi); individualne značilnosti (težave posameznikov se povezujejo z eno ali več determinantami okolja). (Ivančič, Drofenik, 1992)

Razvoj programov *Usposabljanje za življenjsko uspešnost*

Prvo sistematično proučevanje tega področja je bilo učinkovito, saj je pripomoglo k postopnem ozaveščanju strokovne javnosti, da imamo v Sloveniji problem na tem področju izobraževanja odraslih. Predvsem pa je omogočilo, da se je v sklopu Andragoškega centra Slovenije oblikoval samostojni razvojno-raziskovalni projekt Funkcionalna pismenost odraslih v Sloveniji⁸ (Drofenik, 1993). Projekt je imel dva dolgoročna cilja: prvi je bil zmanjševanje funkcionalne nepismenosti, drugi pa je opredelil mejo funkcionalne pismenosti na ravni dokončane štiriletnje srednje šole. Vizija je bila, da bi projekt celo prerasel v podaljševanje šolske

⁸ Projekt je denarno podpiralo Ministrstvo za šolstvo in šport.

obveznosti. Od začetka projekta je v njem sodelovala Zveza ljudskih univerz Slovenije s svojimi članicami. Zamišljeno je bilo, da delo poteka na t. i. konceptualnem in raziskovalnem ter razvojnem področju. Andragoški center Slovenije je bil nosilec raziskovalnega dela, v sklopu katerega je bila oblikovana delovna definicija funkcionalne pismenosti, izpeljano je bilo prvo testiranje funkcionalne pismenosti med mlajšimi odraslimi, načrtovala sta se tudi nacionalna raziskava funkcionalne pismenosti ter usposabljanje učiteljev v programih za razvoj pismenosti. V sodelovanju z Zvezo ljudskih univerz sta nastala prvi program za zviševanje funkcionalne pismenosti odraslih in prvo učno gradivo za udeležence, postopoma je začelo nastajati omrežje izobraževalnih ustanov v lokalnih okoljih za izvajanje programov za odrasle.⁹ V nadaljevanju bomo predstavili opredelitev funkcionalne pismenosti, prve izsledke raziskave o funkcionalni nepismenosti med mladimi ter program za funkcionalno pismenost odraslih in program usposabljanja učiteljev.

V okviru projekta Funkcionalna pismenost odraslih je bila imenovana delovna skupina strokovnjakov in raziskovalcev in različnih področij. Njena naloga je bila, da oblikuje delovno opredelitev funkcionalne pismenosti v Sloveniji.¹⁰ Skupina strokovnjakov je potrdila naslednjo opredelitev: *»Funkcionalna pismenost pomeni, da ima posameznik tisto temeljno znanje in spretnosti, ki so potrebni za uspešno delovanje v življenju, in zajema potrebe delovnega, družbenega in osebnega razvoja.«* Znanje in spretnosti na področju funkcionalne pismenosti zajemajo¹¹ razumevanje in uporabo pisnega gradiva (besedilnega in številčnega), razumevanje in uporabo dokumentov (obrazcev, voznihih redov, zemljevidov), numeričnost (osnovne računske operacije in procentni račun), socialno komunikacijo (v družini, okolju in na delovnem mestu) ter splošno poučenost. Področja, na katerih lahko uspešno delujemo z uporabo temeljnega znanja in spretnosti, so družina, delovno mesto in družbeno okolje. Kot izhodiščna referenca za mejo funkcionalne pismenosti je bilo določeno število let šolanja, in sicer končana osnovna šola ter največ dve leti v srednješolskem izobraževanju. (ACS, 1992) Pri oblikovanju definicije so strokovnjaki navedli, da so upoštevali civilizacijske, kulturne in materialne značilnosti Slovenije, izrecno pa so navedli tudi, da so upoštevali tudi študije, ki jih je o tej temi objavil Unesco (Drofenik, 1993). Pri določanju definicije so se strokovnjaki

9 Projekt Funkcionalna pismenost odraslih je bil predstavljen na prvem nacionalnem posvetu o funkcionalni pismenosti, ki je potekal aprila 1992 na Andragoškem centru Slovenije.

10 V delovno skupino so bili imenovani ugledni strokovnjaki različnih disciplin.

11 Znanje in spretnosti na področju funkcionalne pismenosti so bili podrobneje opredeljeni in so pozneje rabili za pripravo izobraževalnega programa za odrasle.

ukvarjali tudi z izrazom »uspešno« delovanje v okolju s stališča raziskovalcev, formalnih družbenih struktur ter posameznika. Odločili so se, da se bodo osredotočili na posameznika, na proučevanje okolja, v katerem živi in dela, na proučevanje možnosti za doseganje ciljev ter na proučevanje možnosti, ki jih ima posameznik v svojem delovnem in bivalnem okolju. Ob tem naj navedemo še cilje izvajanja dejavnosti funkcionalnega opismenjevanja v Sloveniji, kot jih je sprejela omenjena ekspertna skupina, in sicer: »razumevanje lastnega položaja v spremenjenih okoliščinah ..., spoznavanje, vrednotenje in aktiviranje spretnosti in znanja, ki ga ima posameznik ..., ter razvijanje spretnosti in znanja za aktivno participacijo v razvoju« (Drofenik, 1993, str. 570).

Poglavitna težava, ki je spremljala začetna proučevanja pismenosti odraslih v Sloveniji, je bila, da ni bilo podatkov in merjenja obsega pojava. To je razlog, da je področje pismenosti odraslih celo desetletje ostalo na obrobju zanimanja strokovne in širše javnosti ter s tem politike. Zato so si raziskovalci pomagali z izkušnjami najrazvitejših evropskih držav. Pri tem so kot najbolj kritične skupine odraslih opredelili naslednje: mlajše odrasle brez delovnih izkušenj, mlajše odrasle brez osnovne in poklicne šole, zaposlene z nižjo izobrazbo, prebivalce iz manj razvitih območij, invalide in ženske. Izrazili so domnevo, da funkcionalna nepismenost v Sloveniji celo narašča, zaradi: »brisanja in pozabljanja nekdanjih šolskih znanj zaposlenih, omejevanja vpisa na srednje šole ter velikega osipa v osnovnih in srednjih šolah, pomanjkanja ukrepov za zmanjševanje in odpravljanje pojava« (Ivančič, Drofenik, 1992).¹² Domneva, da problem funkcionalne pismenosti zadeva predvsem mlajše odrasle, ki so zgodaj opustili šolanje, je pripeljala do priprave prvega testa za merjenje obsega funkcionalne pismenosti pri tej ciljni skupini. Cilji testiranja na 71 testirancih, mlajših od 26 let, maja 1992 so bili ugotoviti pojavne oblike in obseg funkcionalne nepismenosti pri mladih, ugotoviti, na katerih področjih pisnega komuniciranja imajo mladi težave, kakšni so interesi in potrebe te ciljne skupine po izobraževanju ter kakšne so njene socialne in demografske značilnosti. Z današnjega gledišča lahko testu in njegovi izpeljavi očitamo številne metodološke pomanjkljivosti. Navajamo ga zgolj zato, ker so izidi testiranja prepričali raziskovalce, ki so sodelovali pri njegovi izpeljavi, da imajo mladi številne težave pri branju in razumevanju preprostih besedil in pri osnovnem računanju ter da problem funkcionalne pismenosti v Sloveniji ni izmišljen. Raziskovalci so bili glede testnih izidov realni in so zapisali, da so ti pokazali, da mladi ne obvladajo osnovnih operacij in temeljnih spretnosti

¹² Velik osip in visok delež mladih med brezposelnimi v tistem obdobju sta bila izhodišče za začetek priprave posebnega programa za mlade leta 1993, iz njega se je pozneje razvil program Projektno učenje za mlajše odrasle.

pisanja. Nacionalni test pa bi nedvomno tako kot v drugih državah, kjer ga izvajajo periodično (Kanada, Avstralija, Velika Britanija), postavil na realna tla vse, ki ne verjamejo, da težava pri nas obstaja, in bi deloval kot močan mobilizacijski mehanizem pri razvijanju množičnega izobraževanja (Drofenik, 1992).

Prvi izobraževalni program za funkcionalno pismenost odraslih je začel nastajati takoj po začetku projekta Funkcionalna pismenost odraslih leta 1992 v sodelovanju z Zvezo ljudskih univerz Slovenije. V istem letu je bil program pilotno preizkušen in se je začel izvajati.¹³ Ekspertna skupina je predlagala skupno ime programa Usposabljanje za življenjsko uspešnost (krajše UŽU), s katerim smo se izognili poimenovanju pismenost. Ana Kranjc je ob tem poudarila, da je »neznanje sramota, zato ga ljudje skrivajo«. Vsakomur bi bilo težko priznati, da je funkcionalno nepismen, čeprav brez tega znanja ne more biti uspešen. Zato smo ga raje poimenovali projekt funkcionalne pismenosti Usposabljanje za življenjsko uspešnost. Poudarili smo cilj, in ne začetno stanje oseb, preden so se udeležile programa, program smo s tem oznamovali pozitivno. Sprva je bil namenjen mlajšim brezposelnim odraslim z največ 10 leti šolanja, pozneje so se ga začeli udeleževati tudi starejši brezposelni odrasli, leta 1996 je bil posebej prilagojen tudi za odrasle s posebnimi potrebami. Obsegal je: znanje in spretnosti na področju pismenosti, znanje in spretnosti na področju numeričnosti, znanje in spretnosti v socialni komunikaciji ter splošno poučenost. V podporo izvajanju programa je bilo na Zvezi Ljudskih univerz pripravljeno posebno učno gradivo za udeležence. Oblikovana je bila tudi posebna metodologija za spremljanje posameznikovih potreb, za načrtovanje njegovih individualnih učnih ciljev in napredka.¹⁴ Med letoma 1993 in 1999 je program UŽU obiskovalo od 800 do 900 udeležencev.¹⁵

Ob programu UŽU je bil na Andragoškem centru Slovenije oblikovan prvi program usposabljanja učiteljev v programih UŽU. Pri njegovem nastajanju so sodelovali priznani strokovnjaki s področja izobraževanja odraslih s Filozofske fakultete in Pedagoške akademije, slovenisti in matematiki, ki so program tudi izvajali. Prvi program usposabljanja učiteljev je obsegal od 80 do 100 ur usposabljanja, pri tem je bilo 40 % časa namenjenega seminarjem, 23 % nastopom in hospitacijam in

13 Leta 1995 je program obravnaval Strokovni svet za vzgojo in izobraževanje pri Ministrstvu za šolstvo in šport, program je našel mesto v sistemu kot splošni del programov poklicnega usposabljanja USO.

S tem je program UŽU postal prvi splošnoizobraževalni program za odrasle, ki je bil javnoveljav. Ko so leta 1999 prenehali potekati programi USO, je prenehal potekati tudi program UŽU; čeprav je bil samostojen program, ga Ministrstvo za šolstvo in šport ni več financiralo.

14 Gradivo je bilo prirejeno po angleškem modelu Progress Profile, ki ga je izdal ALBSU.

15 Podatek je iz Evalvacijskih poročil ACS.

25 % seminarskemu delu učiteljev.¹⁶ Učni načrt usposabljanja je obsegal: značilnosti odraslih udeležencev, andragoški cikel, metode učenja in poučevanja, sporazumevanje ter računanje. Pogoj za udeležbo v programu usposabljanja je bila visoka ali univerzitetna izobrazba, od 2 do 4 leta izkušenj pri poučevanju ali svetovanju odraslim ter pedagoško-andragoška usposobljenost.

Prispevek projekta *Funkcionalna pismenost odraslih k področju izobraževanja*

Projekt Funkcionalna pismenost odraslih je prinesel v prakso izobraževanja na obrobje odrinjenih skupin temeljni koncept delovanja na tem področju, ki zajema ozaveščanje laične, strokovne in politične javnosti, razvijanje omrežij učiteljev in drugih strokovnjakov za prepoznavanje problema pri posameznikih, ustrezno ukrepanje na nacionalni, lokalni in osebni ravni, spremljanje in vrednotenje ukrepov z raziskovalnim delom. Izpostaviti je treba številne inovacije, ki jih je projekt vpeljal na področje izobraževanja odraslih:

- razvoj in sistemsko umestitev programa Usposabljanje za življenjsko uspešnost, ki je bil prvi neformalni javnoveljavni program za temeljno izobraževanje odraslih in je vnesel nekaj neznanih rešitev: določal je na primer, da lahko sporazumevanje in računanje poučujejo neslavisti in nematematiki, napredovanje udeležencev ni bilo merjeno z ocenami, temveč po posebni metodi spremljanja osebnega napredovanja, programu je bil dodeljen status modula, ki je bil priznan kot splošnoizobraževalni del programov USO;
- celostno usposabljanje učiteljev za izvajanje programov UŽU, ki je zajemalo profesionalno usposabljanje (postopek izbira prihodnjih učiteljev UŽU, teoretično in praktično usposabljanje s predavanji, seminarskimi nalogami, nastopi in mikronastopi), zviševanje ugleda učiteljev UŽU (napredovanje na podlagi 12 točk, slavnostne podelitve spričeval, obvezno obnavljanje licence) in skrb za ustrezno vrednotenje učiteljevega dela;
- prilagoditev programa UŽU glede na posebnosti ciljnih skupin udeležencev (brezposelni, odrasli s posebnimi potrebami) in dodatno usposabljanje učiteljev za te skupine;
- evalvacija programa UŽU na ravni izobraževalne organizacije, na ravni programa in učnega procesa v programu; opredeljeni so bili kazalniki za zagotavljanje in spremljanje kakovosti ter postopek izbire in usposabljanja učiteljev.

¹⁶ Program usposabljanja učiteljev UŽU se je izvajal kot program strokovnega izpopolnjevanja učiteljev; zaradi obsega in pogojev za dokončanje programa je bil ovrednoten z 12 točkami.

Temu zgodnjemu konceptu programov UŽU lahko očitamo, da je premalo izdelal področja temeljnih spretnosti in da se je usmeril le na določene ciljne skupine odraslih. Koncept je obremenjen z dediščino funkcionalnega modela pismenosti, ki je sicer bil izjemno pragmatičen; v bistvu je spoštoval ljudi in njihove odločitve glede tega, kaj so hoteli doseči s pismenostjo, upošteval je tudi kontekstualno naravo pismenosti. Kot drugi funkcionalni modeli po svetu je bil tudi slovenski izrazito odprt za instrumentalne posege in interpretacije, kot je recimo zoževanje pojma »funkcionalen« na »zmožen poiskati in obdržati delo«, »zmožen funkcionirati v življenjskem okolju« itn.

Razvojno in raziskovalno delo na področju pismenosti odraslih ne bi bilo mogoče brez entuziazma in zagovarjanja izobraževanja odraslih posameznih strokovnjakov na Ministrstvu za šolstvo in šport, pri Zvezi ljudskih univerz in njenih članicah ter v nekaterih drugih izobraževalnih organizacijah in na Andragoškem centru Slovenije. Konec devetdesetih let pa entuziazem ni več zadostoval, programi za razvoj pismenosti odraslih so bili odpravljeni skupaj s programi USO.¹⁷

RAZVOJ MODELA PISMENOSTI DRUŽBENIH SKUPIN

Področje pismenosti odraslih je leta 2000 in naslednja leta prišlo v ospredje z objavo izsledkov nacionalne raziskave pismenosti odraslih¹⁸, ki so empirično potrdili domneve prvih raziskovalcev tega področja iz devetdesetih let, da je problem pismenosti v Sloveniji še zelo zakoreninjen med nekaterimi skupinami prebivalstva. Podatek iz raziskave, da se je v Sloveniji na testu pismenosti na prvi dve najnižji ravni (od skupaj petih) uvrstilo od 65 do 77 % odstotkov odraslih, starih od 16 do 65 let, ter da se Slovenija v skupini 20 razvitih držav članic OECD po pismenosti prebivalstva umešča na samo dno, je sprožil živahne razprave v strokovni javnosti. Zdaj ni bilo več dvoma, da problem neustrezne pismenosti v Sloveniji obstaja. Vprašanje je bilo, ali v resnici obstaja v takih razsežnostih in pri skupinah odraslih, ki so dosegli osnovno ali srednjo poklicno izobrazbo. Predvsem pa se je v teh razpravah razkrilo, da v

17 Z odpravo programov USO ni bilo več pravne podlage za nadaljnje izpeljevanje splošnega dela programa, ki ga je predstavljal program UŽU. Ni znano, da bi Ministrstvo proučilo možnosti za nadaljevanje izvajanja programov UŽU, oziroma da bi se odločilo za odpravo zato, ker bi menilo, da niso potrebni.

18 Raziskavo je v sodelovanju z OECD izpeljal Andragoški center Slovenije med letoma 1998–2000. Andragoški center je raziskavo tudi financiral. Iz drugih javnih virov se je iz sredstev CRP financiral le manjši del raziskave, ki je omogočil obdelavo in objavo podatkov iz raziskave IALS s področja participacije odraslih v izobraževanju.

Sloveniji nimamo nacionalne politike, ukrepov in seveda tudi ne programov in razvitega omrežja izvajalskih ustanov, s katerimi bi se lotili reševanja problema. V letih, ki so sledila, je bilo področje pismenosti odraslih umeščeno med prednostna področja v okviru Resolucije nacionalnega programa za izobraževanje odraslih v letih 2005–2010. Pripravljenih je bilo več nacionalnih strategij za področje pismenosti, od tega kar dve za odrasle, in sicer Strategija za zviševanje ravni pismenosti odraslih¹⁹ ter Strategija za razvoj temeljnih spretnosti zaposlenih²⁰ (Ivančič, 2007), ob tem pa tudi krovna Nacionalna strategija za razvoj pismenosti²¹ (2006), vendar nobena ni bila udejanjena, kot je bilo načrtovano. V okviru Andragoškega centra Slovenije je bilo v letih 2002 do 2007 vpeljeno posebno tematsko področje za razvoj pismenosti odraslih, to je zelo pospešilo nadaljnje razvojno in raziskovalno delo.²²

Za oživitv raziskovalnega in razvojnega dela na področju pismenosti odraslih je najpomembnejša nacionalna raziskava pismenosti odraslih, ki je potekala od leta 1997 do 2000. Raziskava je dala vpogled v obseg problema pismenosti pri odraslih, razkrila je poglobitve razloge za neustrezno pismenost odraslih ter najranljivejše skupine odraslih z vidika pismenosti. Ti podatki so bili odločilnega pomena za nadaljnje raziskovalno delo in za oblikovanje novih programov za razvoj pismenosti odraslih. Med najpomembnejšimi dejavniki za neugodne dosežke v pismenosti odraslih lahko na podlagi izsledkov raziskave pismenosti štejemo štiri: stopnjo izobrazbe, starost, izobrazbo staršev in zaposlitveni položaj. Podrobnejša analiza je pokazala medsebojni vpliv teh dejavnikov, pokazalo pa se je tudi, da so nekatere skupine odraslih ranljivejše z vidika pismenosti: to so bili predvsem odrasli, ki so končali manj kot srednjo šolo, med njimi pa so bili zaposleni na manj zahtevnih delovnih mestih, brezposelni, mlajši odrasli, prebivalci podeželja, starejši, odrasli s posebnimi potrebami, migranti.

Poglobitni dejavnik ravni pismenosti odraslih v Sloveniji je dolžina začetnega izobraževanja oziroma dosežena izobrazba. Končana štiriletna srednja šola je

19 Posebno Strategijo za razvoj pismenosti odraslih je Andragoškem centru Slovenije naročilo Ministrstvo za šolstvo in šport, pripravljena je bila konec leta 2003.

20 Strategija za razvoj temeljnih spretnosti zaposlenih je izid aplikativnega raziskovalnega projekta Delovno mesto kot dejavnik razvoja pismenosti, ki sta ga financirala Ministrstvo za šolstvo in šport in Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve v letih 2004–2006.

21 Nacionalno strategijo za razvoj pismenosti je pripravila posebna komisija, ki jo je imenoval minister za šolstvo in šport leta 2004.

22 V okviru posebnega tematskega področja je bilo pri razvojnih in raziskovalnih nalogah zaposlenih od 4 do 6 strokovnih delavcev in raziskovalcev. Posebno tematsko področje je bilo leta 2007 z reorganizacijo Andragoškega centra odpravljeno, od takrat je za to področje v okviru LDN predvidena le ena naloga v podporo razvoja omrežja izvajalcev UŽU. Leta 2008 je delo na tem področju v celoti zamrlo. Med letom 2004 in 2011 se je glavnina razvojnega dela financirala projektno iz Evropskega socialnega sklada z udeležbo Ministrstva za šolstvo in šport.

mejniki, ki še zagotavlja ustrezno raven pismenosti, nižje izobrazbene ravni pa manj, saj so bili dosežki odraslih z manj kot srednjo šolo veliko slabši – po večini so se odrasli z manj kot srednjo šolo uvrstili na prvo in drugo raven pismenosti. Dosežki v pismenosti starejših generacij v Sloveniji so veliko slabši v primerjavi z dosežki mlajših generacij. Pomemben dejavnik ravni pismenosti je izobrazba staršev, saj se vzorci, ki posredno ali neposredno vplivajo na pismenost, v družinskem okolju prenašajo med generacijami. Na raven pismenosti vpliva tudi delovno okolje s priložnostmi, ki jih ponuja za ohranjanje in razvoj pismenosti. Sposobnost natančnega in kritičnega branja pisnega gradiva ter iskanje podatkov iz različnih pisnih virov za odločanje sta zelo cenjeni spretnosti v svetu dela.

Razvoj palete novih programov UŽU in oblikovanje koncepta pismenosti družbenih skupin

Nacionalna raziskava pismenosti je razkrila, katere so najranljivejše in najštevilčnejše skupine ljudi z neustrezno ravni pismenosti. Raziskovalci področja so med letoma 2001 in 2006 izpeljali manjše raziskave, ki so pokazale, kakšne so izobraževalne potrebe posameznih ciljnih skupin ter njihove možnosti in priložnosti za izobraževanje v okolju, kjer živijo. Ugotavljalo se je, kakšne so njihove pisne prakse ter možnosti za razvoj in ohranjanje pismenosti. Na podlagi teh raziskav ter ob upoštevanju nekaterih izkušenj pri izvajanju programov UŽU v devetdesetih letih se je postopoma začela razvijati sedanja ponudba javnoveljavnih programov za razvoj pismenosti odraslih.²³ Na podlagi izsledkov raziskave Temeljno znanje in spretnosti mladih, brezposelnih in staršev šolskih otrok (Knaflič, 2001) sta bila oblikovana program družinske pismenosti Beremo in pišemo skupaj ter program Most do izobrazbe za odrasle, ki želijo obnoviti znanje in spretnosti za vnovično udeležbo v izobraževanju. V sklopu analize Pismenost odraslih s posebnimi potrebami (2005) so nastale podlage za pripravo izobraževalnega programa Moj korak. Na podlagi ugotovitev o značilnostih in potrebah ciljne skupine manj izobraženih in brezposelnih prebivalcev podeželja v raziskavi Pismenost odraslih na podeželju (Knaflič, 2006) je nastal program Izzivi podeželja. Izsledki iz raziskave Delovno mesto kot dejavnik razvoja pismenosti (Ivančič, 2005) so bili podlaga za razvoj programa Moje delovno mesto ter omenjene Strategije za razvoj temeljnih spretnosti zaposlenih. Kot zadnji je bil leta 2007 pripravljen program za razvoj pismenosti starejših Razgibajmo življenje z učenjem, ki prav tako temelji na izsledkih raziskave pismenosti odraslih. Z vpeljavo programov za posamezne ciljne skupine

²³ Vsi programi so dostopni v programoteki Ministrstva za šolstvo in šport: http://www.mss.gov.si/si/solstvo/izobrazevanje_odraslih/izobrazevalni_programi_za_odrasle/posebni_programi_za_odrasle/.

se je model pismenosti družbenih skupin operacionaliziral. Ta prijem pa izhaja iz razumevanja pismenosti kot socialne prakse.

Za nove programe za razvoj pismenosti, ki so ohranili skupno ime *Usposabljanje za življenjsko uspešnost* iz devetdesetih let, je značilno skupno jedro temeljnega znanja in spretnosti, kot jih opredeljuje Memorandum o vseživljenjskem učenju (2000). Ta zajemajo temeljno znanje in spretnosti (govorne, pisne, računske, obvladovanje IKT, splošna poučenost), socialne spretnosti, medčloveške odnose, vseživljenjsko učenje in aktivno državljanstvo. Za vsako področje so bili določeni splošni in posebni standardi znanja, ki pa so zgolj orientacijski. Izjema je program *Moje delovno mesto*, ki obsega poleg splošnih standardov znanja tudi enakovredne standarde znanja na področju sporazumevanja, matematike in naravoslovja v osnovni šoli za odrasle, v nižjem in srednjem poklicnem izobraževanju.²⁴ Najpomembnejše značilnosti programov so še odprt učni načrt, povezovanje med področji, dejavno vključevanje udeležencev pri izvajanju programa. Za doseganje standardov je priporočena metoda dela učni projekt²⁵, ki združuje vsa temeljna načela za izpeljavo programa (npr. na udeleženca osredinjen proces, individualizacija izobraževanja, povezanost vsebin z življenjskim in delovnim okoljem udeleženca, povezovanje z ustanovami, pomembnimi za udeležence v lokalnem okolju, izbirnost, prostovoljno vključevanje).

Novi programi UŽU so se razvijali postopno, sprva sta bila razvita in vpeljana programa *Beremo* in *pišemo skupaj* in *Most do izobrazbe*. Razvoj in izvajanje obeh programov je financiralo Ministrstvo za šolstvo in šport, in sicer po 10 skupin odraslih za vsak program med letoma 2003–2005. Vsi poznejši programi so bili razviti in vpeljani s sofinanciranjem Evropskega socialnega sklada in Ministrstva za šolstvo in šport od leta 2004. Večji obseg javnih sredstev je omogočil tudi več učnih priložnosti za odrasle, število izpeljav programov je postopoma naraščalo, tako se je med letoma 2005 in 2010 programov UŽU udeležilo 3636 udeležencev.²⁶ Programi, ki so namenjeni tudi brezposelnim odraslim, kot so *Most do izobrazbe*, *Izzivi podeželja* ter *Moj korak*, so bili vključeni v aktivno politiko zaposlovanja. Vključevanje udeležencev poteka v sodelovanju z območnimi službami za zaposlovanje. Program *Moje delovno mesto* ni bil nikoli uvrščen

24 Zaradi potreb ciljne skupine kot tudi drugih posebnosti MDM so temeljne spretnosti v primerjavi z drugimi programi UŽU razčlenjene in obravnavane nekoliko drugače, in sicer po področjih: sporazumevalne zmožnosti v slovenskem in tujem jeziku, matematika, informacijsko-komunikacijska tehnologija, aktivno državljanstvo, medosebni odnosi, učenje učenja ter človek, okolje, znanost in tehnologija.

25 Več o tem N. Žalec, tu.

26 Po podatkih evalvacijske študije UŽU v 2010.

med ukrepe Aktivne politike zaposlovanja, čeprav je bilo to načrtovano in je še posebno namenjen ciljni skupini, za katero so predvideni ukrepi v omenjenem dokumentu – manj izobraženim zaposlenim v panogah v prestrukturiranju.

Ob posameznem programu UŽU je bil oblikovan tudi program usposabljanja strokovnih delavcev, t. i. temeljno usposabljanje učiteljev za izvajanje programov UŽU, ki ga vsa ta leta vodi in izvaja Andragoški center Slovenije. Programi usposabljanja so se med leti nekoliko spreminjali glede na potrebe in značilnosti učiteljev kot tudi glede na posebnosti v izvajanju posameznega programa UŽU v praksi. Potrebo po posebnih programih usposabljanja učiteljev UŽU so narekivale potrebe ciljnih skupin, katerim so posamezni programi UŽU namenjeni, značilnosti ter posebnosti posameznega programa UŽU. Programi usposabljanja učiteljev so določeni tudi s Pravilniki o smeri izobrazbe učiteljev v teh izobraževalnih programih.²⁷ Med splošnimi cilji programov usposabljanja učiteljev velja omeniti: poznavanje značilnosti, položaja in potreb ciljne skupine, ki se bo udeležila programa, dobro poznavanje ciljev programov UŽU, poznavanje življenjskega okolja ciljne skupine, razumevanje družbenega in psihološkega ozadja razvoja pismenosti odraslih, uporabljanje učnih metod, ki omogočajo doseganje programskih ciljev (npr. projektno učenje, razprava, delo z besedilom, študij primera, igra vlog), spodbujanje udeležencev za dejavno načrtovanje izobraževanja in učenja, spoznavanje psihološkega in družbenega ozadja bralnih, pisnih in računskih spretnosti itn. Pogoji za vključitev so določeni s pravilniki o smeri izobrazbe učiteljev, med drugim pa določajo, da lahko postane učitelj, kdor si je pridobil najmanj univerzitetno izobrazbo, strokovni izpit ter pedagoško-andragoško izobrazbo. Tudi ti programi so uvrščeni med programe strokovnega izpopolnjevanja učiteljev in omogočajo pridobitev točk za napredovanje učiteljev.

Postopno naraščanje števila učiteljev je omogočilo širjenje omrežja ustanov, ki izpolnjujejo kadrovske in druge pogoje za izpeljevanje programov UŽU. Omrežje šteje danes okoli 50 izobraževalnih ustanov po vsej Sloveniji; iz njih se je za delo z ranljivimi skupinami usposobilo več kot 160 učiteljev, čeprav jih trenutno v praksi deluje precej manj. Približno polovica učiteljev UŽU je zunanjih občasnih sodelavcev, polovica pa jih je zaposlena v sklopu izvajalskih ustanov.

Razvoj programov se v obliki, kakršno so imeli zadnje desetletje, končuje z nacionalno evalvacijo, ki je potekala med letoma 2009 in 2010.²⁸ Namen evalvacije

²⁷ Vsi pravilniki so dostopni v programoteki Ministrstva za šolstvo in šport: http://www.mss.gov.si/si/solstvo/izobrazevanje_odraslih/izobrazevalni_programi_za_odrasle/posebni_programi_za_odrasle/.

²⁸ Nacionalno evalvacijo je izpeljeval Andragoški center Slovenije v sklopu projekta Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja, ki sta ga sofinancirala Evropski socialni sklad in

je bila strokovna in znanstvena presoja doseganja ciljev in učinkov programov UŽU na nacionalni ravni, ugotovitve in predlogi iz nacionalne evalvacije pa so rabili prenovi petih javnoveljavnih programov UŽU in petih programov temeljnega usposabljanja za učitelje v programih UŽU. Evalvacija se je med drugim osredotočala na to, koliko javnoveljavni programi UŽU zadovoljujejo potrebe posameznih ciljnih skupin in koliko dosegajo zastavljene cilje glede na to, da so se v zadnjih letih družbene razmere in struktura ciljnih skupin hitro spreminjale.

Splošna ugotovitev informatorjev evalvacije je, da so programi kakovostni in zelo ustrezni za ranljive ciljne skupine. Programe je v nekaterih točkah treba nadgraditi (npr. dodati aktualnejše vsebine, omogočiti spremljanje posameznikovega napredka in ustrezno evidentirati pridobljeno znanje). Evalvacija je potrdila, da so programi učinkovitejši, če so ustrezno umeščeni v izvedbene dokumente drugih resorjev (npr. v Aktivno politiko zaposlovanja). Vendar pa so praktiki opozorili, da bi potrebovali podobne ali ustrezne programe tudi za druge ranljive skupine odraslih v posameznih lokalnih okoljih. Ugodno je bilo ocenjeno tudi temeljno usposabljanje učiteljev UŽU. Programe temeljnega usposabljanja je treba posodobiti v skladu z novjšimi spoznanji andragoške stroke o izobraževanju ranljivih skupin. Poleg tega bi bilo treba usposobiti učitelje za razvoj temeljnih zmožnosti ranljivih skupin odraslih, za ugotavljanje potreb po razvoju temeljnih zmožnosti v lokalnem okolju ter za večjo samostojnost pri prilagajanju programa potrebam posameznih ciljnih skupin ter posameznim udeležencem. Nekateri predlogi, ki so nastali na podlagi dosežkov, so povezani z izpeljavo programov (npr. stroški animacije ciljnih skupin, večje število izpeljav), drugi pa s prenovo programov in delom učiteljev (npr. dopolnjevanje programa s področji temeljnih zmožnosti/kompetenc, vpeljevanje map učnih dosežkov za evidentiranje kompetenc, zgledi dobre prakse).

Prispevek k razumevanju in reševanju problema pismenosti odraslih v Sloveniji

Projekt razvoja pismenosti odraslih je vzorčni primer razvojno-raziskovalnega projekta, ki je v celoti sledil razvojnemu ciklu raziskovalnih projektov. Začel se je z nacionalno raziskavo pismenosti in ugotavljanjem izobraževalnih potreb posameznih ciljnih skupin; razvil se je izobraževalni model programov za razvoj pismenosti, ki se je pilotno preizkušal v praksi, oblikoval se je program usposabljanja učiteljev,

Ministrstvo za šolstvo in šport, da bi se programi prenovili. Novosti programov se bodo vpeljevale v sklopu novega projekta v letih 2001–2014. Glej: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Evalvacija_JVP-UZU_in_TU_UZU.pdf.

sledila sta oblikovanje omrežja in vpeljava v prakso ter pomembnejše strateške in izvedbene dokumente, končuje pa se z evalvacijo in prenovo programov.

Izobraževalni model za razvoj pismenosti odraslih temelji na izobraževalnih potrebah in interesih posamezne ciljne skupine in nedvomno daje pozitivne učinke pri izobraževanju najranljivejših skupin odraslih. Programi so različni zato, ker ponujajo z vidika programske zasnove UŽU različne učne priložnosti. Slovenski model programov UŽU je inovativen v evropskem prostoru. Osmišljanje izobraževanja z izbiranjem privlačnih vsebin in ustreznih metod dela je najpomembnejša spodbuda za udeležence iz najranljivejših skupin odraslih, da se udeležijo izobraževanja. Evalvacija programov je pokazala, da udeleženci programov UŽU pridobijo ali utrdijo temeljno znanje in zmožnosti, poleg tega pa nastane pozitivna sprememba v izobraževalni izkušnji, poveča se motiviranost za izobraževanje, udeleženci zaznavajo nove izobraževalne potrebe in pridobljeno znanje je uporabno v vsakdanjem življenju.

Tudi temu konceptu programov UŽU lahko očitamo, da ima premalo izdelana področja temeljnih spretnosti – da niso dopolnjena s področji temeljnih zmožnosti/kompetenc (razen programa MDM). Premalo izdelana področja učitelju ne olajšajo načrtovanja izobraževanja, postavljanja individualnih učnih ciljev in vrednotenja znanja. Programi UŽU so javnoveljavni programi, vendar z izjemo programa MDM, ki obsega enakovredne standarde znanja na posameznih področjih v primerjavi s standardi pri posameznih predmetih v osnovni šoli za odrasle ter v nižjem in srednjem poklicnem izobraževanju, niso povezani z drugimi programi v sistemu vzgoje in izobraževanja (npr. s programom Osnovne šole za odrasle).

SKLEP

V prelomnih obdobjih, ko se nekako izrabijo obstoječi modeli razvoja na katerem koli področju življenja družbe, se je koristno ozreti na prehojeno pot. Presojali smo jo s pomočjo modelov, ki so v zadnjih dvajsetih letih najmočnejše sooblikovali izobraževanje na področju pismenosti. Prvi je funkcionalni model pismenosti, ki se je pri nas uveljavil v prvih programih Usposabljanja za življenjsko uspešnost v devetdesetih letih prejšnjega stoletja. To je bilo obdobje velikih družbenih in političnih sprememb, ki so preusmerile gospodarske tokove in povzročile množično brezposelnost. Na tem področju še neizkušena andragska stroka se je oprla na preverjene modele, ki jih je promoviral Unesco. Pojem funkcionalne pismenosti se je dobro prilegal potrebam časa, saj je bil pragmatičen, obenem pa dovteten za instrumentalne posege, kot je zoževanje pojma

»funkcionalnost« na »zmožnost poiskati in obdržati delo«. S tem se je skušalo utemeljevati potrebo po boljši pismenosti prebivalstva v obdobju, ko niti stroka niti politika nista bili naklonjeni temu področju.

V drugem obdobju razvoja programov UŽU za ciljne skupine, v zadnjih desetih letih, pa je bil v sicer bistveno bolj izdelan izobraževalni model razvoja pismenosti, ki je temeljil na empiričnih podatkih, vpeljan koncept pismenosti kot socialne prakse. Koncept pismenosti družbenih skupin v bistvu temelji na dediščini teorij, ki razumejo pismenost kot socialno prakso in raziskujejo predvsem, kako se pismenost uporablja v različnih okoliščinah. Menimo, da se je to zgodilo zato, ker so se želeli izobraževalci odraslih odmakniti od šolskih praks, ki so se pokazale za neuspešne pri ranljivih skupinah odraslih. Te so bistveno bolj prežete s t. i. kognitivnimi avtonomnimi modeli izobraževanja. Pri proučevanju izobraževalnih potreb in družbenega položaja posameznih ciljnih skupin se je bilo veliko prikladneje opreti na to, kako se pismenost uporablja v različnih okoliščinah. Pri tem je bilo skoraj pozabljeno, da so kognitivni procesi, ki se sprožijo, ko človek bere in piše – ko izpeljuje pisno prakso, prav tako pomembni. Tako stroka na nekatera vprašanja, povezana z učinkovitim učenjem branja in pisanja pri odraslih, ni iskala odgovorov. Novejša spoznanja o razvoju pismenosti veliko bolj upoštevajo hkratno učinkovanje jezikovnih, kognitivnih, sociokulturnih in razvojnih dimenzij pismenosti (Pečjak, 2010).

Ob prikazu razvoja področja pismenosti odraslih v Sloveniji smo skušali prikazati tudi prispevek področja k andragoški stroki. Menimo, da je najpomembnejši prispevek področja k izobraževanju najranjlivejših skupin odraslih. Ne glede na navedene pomanjkljivosti v izobraževalnih modelih je evalvacija 2009–2010 pokazala, da se v programih za razvoj pismenosti zgodi pozitiven premik v izobraževalni izkušnji odraslega udeleženca, ki bistveno določa njegovo nadaljnje učenje; ta premik je spodbuden in spremeni udeleženčev odnos do učenja, da v njem ugleda priložnost za osebni razvoj. Poudariti je treba, da se je z udeležbo ranljivih skupin odraslih v kakovostnih izobraževalnih programih zelo zmanjšalo vrednotenje teh programov kot nekakšnih drugorazrednih programov za odrasle, ki se niso izšolali.

Da se ta odločilna sprememba – t. i. spremenjena izobraževalna izkušnja – zgodi, so seveda potrebni usposobljeni učitelji, ki poleg strokovnosti premorejo še nekatere druge lastnosti: demokratičnost, spoštovanje človeka ne glede na njegov spol, družbeno, rasno, versko in narodno pripadnost, izvirnost in ustvarjalnost, samostojnost in odločnost, spontanost in občutek za skupinsko delo, radovednost in voljo do učenja, nagnjenost k alternativnim oblikam učenja (lastni učni projekti), veselje do dela z odraslimi.

Sklenemo lahko, da so izsledki evalvacije 2009–2010 ugodni, programi dajejo pozitivne učinke pri najranljivejših skupinah odraslih. Če bi želeli dosežati vidnejše premike na področju temeljnih zmožnosti in kompetenc odraslih, bi morali programe izpeljevati v veliko večjem obsegu. Programi tržno niso zanimivi in se ne izpeljujejo, če jih denarno ne podpira država. Z evalvacijo programov vendar ne moremo ugotavljati učinkov izvajanja politike zviševanja ravni pismenosti na celotno populacijo odraslih ter učinkov na druge podsisteme. Edini vir informacij o ravneh pismenosti odraslih v Sloveniji je nacionalna raziskava pismenosti odraslih, ki je potekala v letih 1997–2000. Slovenija je leta 2008 opustila novo raziskavo pismenosti odraslih in tako že drugič zavrnila raziskovanje tega področja na nacionalni ravni (prvič leta 1998), do danes torej še ni financirala nobene nacionalne raziskave pismenosti odraslih. Načrtovanje izvajanja programov v prihodnosti, odkrivanje ranljivih ciljnih skupin ter opredelitev področij temeljnih zmožnosti in kompetenc bo spet, tako kot v devetdesetih letih, prepuščeno stihjskim odločitvam politike in modelom, ki jih spodbuja Evropa.

SODOBNE ANDRAGOŠKE TEORIJE IN IZHODIŠČA PRI DELU Z RANLJIVIMI CILJNIMI SKUPINAMI

Sabina Jelenc Krašovec

UVOD

Ugotavljanje vloge izobraževanja odraslih pri zmanjševanju izključenosti ranljivih ciljnih skupin odraslih je kompleksno; povezano je z vprašanji enakopravnosti, pravičnosti, z vplivom odnosov moči, kar se hkrati izraža in je tudi vzrok za neenakosti. Tudi odgovor na vprašanje, ali lahko z izobraževanjem odraslih zmanjšujemo neenakost v družbi, ni preprost. Sovplivanje različnih dejavnikov, ki postavljajo nekatere družbene skupine – v odnosu do drugih – na obrobje, zahteva poglobljeno analizo različnih filozofskih tradicij izobraževanja odraslih, zlasti prevladujočih v trenutnih družbenih razmerah, po drugi strani pa tudi poglobljeno kritično analizo družbenih, ekonomskih, socialnih in kulturnih politik ter dejavnikov, ki prispevajo k ohranjanju neenakosti v družbi.

V prispevku analiziramo vplive in možnosti izobraževanja ranljivih ciljnih skupin odraslih, še posebno v odnosu do vprašanj pismenosti teh skupin v najširšem pomenu besede. Razmislek obsega vprašanja marginalnosti, obrobnosti ali izključenosti nekaterih družbenih skupin odraslih; ugotavljamo, kaj marginalnost pomeni, kako in zakaj nastaja, se ohranja in v določenih okoliščinah celo povečuje, zakaj so nekatere skupine odraslih zmeraj na družbenem obrobju. Ta vprašanja so povezana z vprašanji odnosov moči. Pri opredeljevanju družbene vloge izobraževanja odraslih se srečujemo z različni teorijami, ki vsaka po svoje opredeljuje vlogo in funkcije izobraževanja ter njegov vpliv na zmanjševanje marginalnosti nekaterih družbenih skupin in povečevanje njihove družbene moči.

RANLJIVE SKUPINE V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Družbeno skupino lahko kot ranljivo definiramo po različnih merilih, najbolj pa jo opredeljuje družbena izključenost ali obrobnost. Ta temelji na zaznani ali

resnični pripadnosti skupnosti ali skupini, ki je odrinjena, prezirana, nemočna, lahko celo zasmehovana ali zaničevana. Ranljivost se nanaša na posameznikovo doživljanje marginalnosti (v skupnosti, družini ali družbi) in na vpliv prevladujočih družbenih sil, ki pogosto spodbujajo in ohranjajo takšno izključenost (Egan, 2005, 388). Kot ranljivo skupino bi torej lahko opredelili skupino odraslih, ki je družbeno, kulturno ali ekonomsko prikrajšana, največkrat zaradi svojih značilnosti, ki se razlikujejo od prevladujočih in zaželenih družbenih značilnosti v določenem okolju in času in so posledica drugačnih življenjskih navad, kulturnih praks, etničnosti, spola, starosti, pripadnosti družbenemu razredu, lahko pa so tudi posledica drugačne spolne usmerjenosti ali prepričanj. Te značilnosti največkrat spremljajo revščina, brezposelnost, nizka stopnja izobrazbe, neznanje jezika, pomanjkanje informacij, manjša dostopnost do sodobne tehnologije in drugo.

Na prej opisanih izhodiščih sloni tudi razmislek o tem, katere skupine odraslih bi lahko uvrstili med ranljive skupine na področju izobraževanja odraslih.

V izobraževanju odraslih lahko kot ranljive skupine opredelimo tiste skupine odraslih, ki se zaradi svojega posebnega družbenega položaja (družbene izključenosti) redko ali sploh ne udeležujejo izobraževanja, ker bodisi nimajo možnosti bodisi ne čutijo potrebe po tem in so zato tudi deloma izključene iz družbenega odločanja ter zapostavljene pri dostopu do različnih družbenih možnosti in zagotavljanju kakovostnih življenjskih razmer zase in za svoje otroke. Zaradi njihovih relativno trajnih ali dlje časa trajajočih značilnosti, ki jih v neki družbi postavljajo na obrobje, je pomembno, da se pri načrtovanju in izvajanju izobraževanja njihove potrebe upošteva še posebno pozorno, kritično in z veliko občutljivosti za razloge, ki so pripeljali do trenutnega stanja, in da se jim po potrebi zagotovi tudi drugačne možnosti dostopa do izobraževanja. Zaradi vseh teh značilnosti ranljive skupine odraslih potrebujejo takšne možnosti izobraževanja, ki izhajajo tudi iz značilnosti življenjske in kulturne prakse skupnosti, v katerih ti ljudje živijo.

Tuijnman (1996, 558) povezuje vprašanje ranljivih skupin odraslih zlasti z vprašanji udeležbe teh skupin v izobraževanju odraslih, na katero, kot ugotavlja, vplivajo demografski, sociološki, psihološki in ekonomski dejavniki. Ti dejavniki so med seboj povezani, njihov vpliv se prekriva in tako so nekatere skupine odraslih večkratno marginalizirane (Van der Kamp, Scheeren, 1997). Pritrdimo lahko stališču, da je majhna udeležba nekaterih skupin prebivalstva v izobraževanju zlasti posledica izključevalne družbene prakse (tudi izobraževanja), ki je tesno povezana z ideologijami moči, povezanimi z interesi kapitala, krepitvijo individualizma ter zmanjševanjem socialne skrbi države. Razlogi, da se posameznik

uvršča v katero od ranljivih skupin odraslih, so različni in nekatere bomo v nadaljevanju nekoliko osvetlili.

Konfliktnost identitet in stigma

Z vplivom postmodernistične filozofije se razslojevanje na podlagi širokih kategorij, kot so razred, spol, etničnost, vse bolj zamenjuje s subtilnejšimi kategorijami, kot so sebstvo, identiteta, subkultura (Moore, 2004, 7). Današnja družba je družba raznolikih identitet in življenjskih slogov, to pa povzroča zapletene odnose v prostoru in času ter posledično konflikte identitet in politik: nacionalnih proti regionalnim ali skupinskim, teokratskih proti posvetnim, istospolnih proti heterospolnim itn. Konflikti se pojavljajo med tistimi, ki se s temi identitetami ukvarjajo, in tistimi, ki jih živijo, saj identiteta močno vpliva na naše doživljanje sebe, drugih in vzajemnih odnosov. Ule (2005, 430) opredeljuje identiteto kot »začasno ujemanje naših samopodob in podob, ki jih na nas naslavlja družbeno okolje«, kar kaže na pomen drugih ljudi pri razumevanju lastnega položaja in samodoživljanja posameznika. Zato se o identiteti pogosto govori kot o socialni identiteti, ki jo Ule opredeljuje kot »celoto ponotranjenih učinkov pomembnih drugih, posplošenega drugega, zavest o pripadnosti človeštvu, osnovnim načelom humanosti, določeni civilizaciji in kulturi« (Ule, 2005, 430). Goffman (2008, 12) ločuje »navidezno socialno identiteto«, ko posamezniku pripisujemo neke lastnosti v skladu z našimi predvidevanji, ki jih preobrazimo v normativna pričakovanja, ter »dejansko socialno identiteto«, ki izraža posameznikove lastnosti, na podlagi katerih se uvršča v kategorijo, ki ji v resnici pripada. Goffman meni, da »družba določa načine kategorizacije oseb in nabor lastnosti, ki se za člane vsake od teh kategorij zdijo običajni in naravni« (Goffman, 2008, 11), to pomeni, da kategorije oseb definira socialno okolje, v katerem se te osebe gibljejo. Ranljive skupine so pogosto opredeljene kot skupine z nezaželenimi lastnostmi, ki zvečujejo razhajanje med njihovo dejansko in navidezno socialno identiteto. Goffman povezuje socialno identiteto s stigmatiziranjem; to se pojavi, ko ima posameznik neko lastnost, po kateri se razlikuje od drugih v kategoriji oseb, v katero bi se sicer lahko uvrstil. Zato nastaja posebno neskladje med navidezno in resnično socialno identiteto. Taka lastnost, stigma, lahko osebo spremeni v nezaželeno, slabo, manjvredno ali šibko in ima močan diskreditirajoči učinek (Goffman, 2008, 12). Pripadniki ranljivih skupin so tako ali drugače stigmatizirani, bodisi kot posamezniki bodisi kot pripadniki neke skupine. Goffman namreč poleg posameznikove stigme govori tudi o skupinskih stigmah, ki nastajajo na podlagi rase, veroizpovedi, narodnosti, to pa podobno, le z drugimi besedami, opredeljuje tudi Amartya Sen, indijski ekonomist in filozof.

Po njegovem mnenju je sedanje razumevanje človekove identitete pogosto zelo problematično, saj temelji na solitarističnem prijemu, ki vidi ljudi »kot pripadnike natanko ene skupine«, pri čemer se pojavljajo različne vrste redukcionizma (Sen, 2009, X). Redukcionizem pomeni, da se zanemarja izredna pluralnost identitet, ki obstaja tudi v neki skupini in ki se zaradi poudarjanja »singularne pripadnosti« spregleda, hkrati pa Sen poudarja tudi zanemarjanje spremenljivosti in kratkotrajnosti identitet, to pa je pri določanju položaja posameznika in skupine pomembno. Meni, da tudi identificiranje z drugimi pomembno vpliva na naše vrednote in vedenje, to pa se po njegovem mnenju ravno tako izgublja v procesu, ko nekoga preprosto uvrstimo v neko skupino in ne upoštevamo, da je lahko hkrati pripadnik več skupin in več vrednotnih položajev (to poimenuje »neupoštevanje identitete«) (Sen, 2009, 17–23). Za ponazoritev družbene vpetosti opredeljevanja identitete uporabi Bourdieujevo misel, da »družbeno dejanje ustvari razliko tam, kjer je prej ni bilo«, ali z drugimi besedami, »družbeni svet vzpostavlja razlike že samo s tem, da jih določi« (Sen, 2009, 25). Zapiše tudi: »Naša svoboda pri uveljavljanju osebnih identitet je lahko včasih v očeh drugih neverjetno omejena, ne glede na to, kako se vidimo sami« (Sen, 2009, 6). Na podlagi tega lahko povzamemo, da se pripadnikom ranljivih skupin pogosto pripisujejo določene značilnosti, ki jih ti posledično prej ali slej tudi prevzamejo, ter da je večina pripadnikov ranljivih skupin na podlagi različnih dejavnikov stigmatizirana. Ne glede na to, da vsak med nami pripada več skupinam, in ne glede na resnične razlike med pripadniki ranljivih skupin, imajo ti pogosto neko skupno značilnost: so odrinjeni in nimajo prave svobode odločanja, moči.

Družbena vključenost in izključenost ranljivih skupin

To, da so nekatere skupine na obrobju, druge pa v središču, ni naključno. Marginalnost je stanje ali položaj, ki nastaja zaradi izključenosti neke družbene skupine in je posledica družbene nepravičnosti. Sissel in Sheared (2001, 4) opredeljujeta marginalnost kot »utišanje doživetih izkušenj in diskurzov, ki se vzpostavljajo z uzakonjanjem in politikami dominantne kulture, s čimer se zanika in mrtví politično, ekonomsko, zgodovinsko in družbeno realnost tistih, ki živijo na obrobju«. Vprašanje izključenosti je torej vprašanje izgube ali neposredovanja moči in vpliva, da bi posameznik odločal o svojem položaju, svojih življenjskih možnostih, o izbiri izobraževanja in izbiri poklica, o možnostih dela in zaposlitve, o svoji prihodnosti in prihodnosti svojih otrok. Posamezniki/skupine v središču nadzirajo vire – ideologijo, informacije, dostopnost, materialne razmere – in mikropolitiko, na obrobju pa so tisti, ki so bili bodisi izrinjeni ali pa so se sami

izločili iz teh procesov²⁹. Od posameznikove družbene vloge in položaja v družbi ter od tega, kako vidi samega sebe v družbi, je odvisno tudi, ali bo v središču ali na obrobju. Ko je nekdo izrinjen iz središča, postane marginaliziran (Sissel in Sheared, 2001, str. 4). Družbena izključenost zanika človeško dostojanstvo, je v nasprotju s temeljnimi človekovimi pravicami, in – v povezavi z družbeno in ekonomsko nestabilnostjo – vodi k marginalizaciji in povečevanju neenakosti ter vpliva na raven demokratičnosti v družbi. Danes opredeljuje diskurz o družbeni izključenosti različne nepravčnosti – na primer prikrajšanost, življenje v slabih razmerah, zdravstvene težave, soočanje z razpadom družine, brezposelnostjo, kriminalom, omejenimi življenjskimi možnostmi, omejenimi možnostmi dostopa do izobraževanja in udeležbe v njem, pomanjkanjem informacij.

Potemtakem bi nasprotje, torej družbeno vključenost, lahko razumeli kot pozitivno, to pa številni avtorji (Wickens, Sandlin, 2007; Edwards, Armstrong, Miller, 2001, 41 idr.) sprejemajo kritično, saj menijo, da je to lahko problematičen koncept. Vključenost je namreč del filozofije identitete in vpliva na doživljanje razlik med posamezniki, ki jih v izhodišču zanika. Razprave o identiteti v univerzalističnih in humanističnih diskurzih sicer poudarjajo humanost, razvoj globalne skupnosti, naroda, družbe itn., po drugi strani pa podpirajo tudi integracijske prijeme. Posamezniki/skupine naj bi se v vključevanju spreminjali v skladu z modelom, neke vrste »nadkategorijo«; to bi pomenilo približevanje idealu, v končni fazi tudi integracijo, to pa kritični avtorji s področja izobraževanja odraslih označujejo za »kolonializacijski učinek tega diskurza« (Edwards, Armstrong in Miller, 2001, 424). S koncepti neokolonializacije so povezane zlasti razprave o pismenosti (Mayo, 2005, 490; Wickens in Sandlin, 2007, 287), saj se prav pri teh vprašanih izpostavlja podrejenost in odvisnost nekaterih skupin prebivalstva (od večine) pri dostopu do izobraževanja in usposabljanja; to se kaže v njihovem slabšem doseganju ustrezne ravni pismenosti, ki je hkrati posledica in vzrok za izključenost. Ustrezna raven pismenosti je seveda določena za družbo v celoti, pri tem pa se ne upošteva razlik med skupinami in njihovih neenakih možnosti pri dostopu in doseganju enakih dosežkov. Podobno lahko razumemo tudi spremenjena pojmovanja ideje vseživljenjskega učenja kot »kolonializacijo izobraževanja odraslih« (Rubenson, 2006, 328), saj se za spodbujanje družbene vključenosti uporablja ideološki govor, ki vsebuje pojme, kot so: »kultura učenja za vse«, vseživljenjsko učenje, družba znanja,

²⁹ Vzpostavljane in ohranjanje družbene neenakosti poteka tudi s pomočjo politike začetnega izobraževanja (šolanja), za to izobraževanje pa velja, da so različni dosežki tudi posledica različnih oblik (in učinkov) šolanja (pri tem je pomembno vprašanje relativne izbire oblik šolanja med učenci glede na izobraževalne dosežke: za nekatere je izbira posledica osebne odločitve, za druge pa izid drugih dejavnikov, ki vplivajo na izbiro).

učeca se organizacija, učeca se družba. Ob tem si lahko postavimo več vprašanj: So koncepti, kot na primer vseživljenjsko učenje in »kultura učenja za vse«, sploh uresničljivi in smiselni? Je v kateri koli družbi lahko kultura učenja opredeljena enotno za vse? V različnih dokumentih je sicer napisano, da naj bi se »kultura učenja za vse« dotaknila vseh različnih domov in družin, vplivala naj bi na področje plačanega dela, prostovoljske in skupnostne dejavnosti, na področje prostega časa, kulture, umetnosti ... tako da bi vseživljenjsko učenje postalo za vse nekaj samoumevnega (Fryer, 1997). Vendar pa je ob nadaljnjem branju teh besedil razvidno, da naj postane samoumevno zlasti formalno, institucionalizirano izobraževanje, ki naj bi prispevalo k »ustvarjalnosti ljudi, krepitvi državljskosti in ekonomskemu razvoju družbe kot celote, torej podjetij, skupnosti, posameznikov in njihovih družin« (Fryer, 1997, pogl. 4.7), o tem pa lahko upravičeno dvomimo. Kako lahko institucionalizirano izobraževanje vpliva na življenje članov tistih ranljivih skupin, za katere podatki jasno kažejo, da se izobraževanja praviloma sploh ne udeležujejo, saj ga ne doživljajo kot možnost za izboljšanje svojega položaja in zato zanj niso motivirani? Je lahko taka priložnost ali celo zapoved zanje sploh realna možnost? Te zapise lahko torej razumemo bolj kot nadnacionalne politične izjave, ki naj izkazujejo občutljivost Evropske unije za potrebe različnih skupin, hkrati pa so obvezujoče za nacionalne politike in tudi za posameznike, ki naj se s temi vprašanji nato ukvarjajo sami³⁰.

Izključeni posamezniki in skupine so torej postavljeni v položaj, ki zahteva posebne ukrepe, saj njihovo izključenost definirajo pomanjkljivosti, ki jim jih v neuspešni integraciji ni uspelo odpraviti. Če – za ceno vključitve v prevladujočo kulturo – niso bili pripravljeni zanikati nekaterih svojih značilnosti, ostajajo na obrobju. Prevečkrat se v novejših (političnih) diskurzih skupine, odrinjene od središča, poskuša spodbujati, naj na novo ovrednotijo, ali se lahko vendarle odpovejo tistemu, čemur se prej niso želele (npr. svojemu jeziku, kulturi, celo verskim prepričanjem, kar bi jim olajšalo tudi udeležbo v izobraževanju, pripravljeno za pripadnike večinske jezikovne

30 Ko so avtorje Fryerjevega poročila povprašali, kaj je »kultura učenja za vse«, je postalo jasno, da je to težko opredeljiv pojem. Čeprav naj bi bilo po mnenju avtorjev razumljivo, da se vsi ne želijo učiti, pa vztrajajo pri prepričanju, da bi bilo te ljudi treba motivirati in spodbuditi, da bi se raje učili (Edwards, Armstrong, Miller, 2001, 423). Fryer navaja, da se žal veliko tistih, ki bi največ pridobili z vseživljenjskim učenjem, ne zaveda pomena učenja ali pa nimajo samozvesti in možnosti, da bi se ga udeležili. Nadaljuje, da je »bistveno preveč ljudi danes ujetih v okvire kulture, ki doživlja vseživljenjsko učenje kot bodisi nepotrebno, nezanimivo ali nedostopno. Po končanem šolanju si želijo predvsem, da bi jih pustili pri miru.« (Fryer 1999, pogl. 3.6) Iz njegovega razmišljanja lahko sklepamo, da si, če se po končanem šolanju ne želiš več izobraževati, v skupini ljudi z nezaželenimi lastnostmi. Nenaklonjenost določenim izobraževalnim oblikam postane podlaga za ustvarjanje razlik med učečimi se, nepripravljenost za učenje pa je po tem pojmovanju nezaželena lastnost, stigma, saj naj bi odgovoren posameznik skrbel za svoje stalno učenje in spopolnjevanje. Kdor tega ne počne, je neodgovoren in slab.

ali kulturne skupine), in izberejo drugače. Že omenjene politične pobude sicer vsebujejo zahteve po dodatnih priložnostih za posameznike/skupine z družbenega obrobja, vendar so v ozadju prikrite grožnje, da bodo brez privolitve v inkluzivne postopke ostali marginalizirani (Edwards, Armstrong in Miller, 2001, 424).

Kako se lahko ranljive skupine, utišane s socialnimi, kulturnimi in ekonomskimi odnosi moči, postavijo za pravico biti slišan? Peter McLaren (2001) in Apple (2007) razčlenjujeta vpliv globalizacije kapitalizma ter neoliberalizma in dokazujeta, da ti vplivi usmerjajo izobraževalno politiko in prakso, vendar pa ostajata optimistična, ko menita, da se s kritičnim, emancipacijskim izobraževanjem stvari lahko spremenijo.

IZOBRAŽEVANJE RANLJIVIH SKUPIN ODRASLIH IN DRUŽBENA NEENAKOST

V izobraževanju odraslih se v zadnjem času pogosto sproža vprašanja: Kdo pridobi zaradi določenega načina organiziranja izobraževanja odraslih? Čigavo ali katero znanje in védenje je pojmovano kot legitimno? Kako razmerja moči vplivajo na odnose med izobraževalnimi teorijami, politiko in prakso v širši družbi? Kako se moč ustvarja in kako to doživljamo in spreminjamo?

Ta vprašanja so odločilna za kritično opredeljevanje vloge izobraževanja odraslih; zlasti praksa izobraževanja odraslih kaže, da so razmerja moči (pri določanju ciljev, načrtovanju programov, načinih poučevanja idr.) temeljna sestavina, ki pomembno vpliva na ohranjanje družbene neenakosti in nepravičnosti. Področje izobraževanja odraslih je tudi sicer – gledano s stališča izobraževalnih tradicij – najpogostejše pojmovano kot področje praktičnega delovanja, ki pa ga ni mogoče razvijati brez ustrezne refleksije in teoretskih podlag. Vendar pa po mnenju mnogih kritičnih avtorjev teoretiki in praktiki v izobraževanju odraslih premalo izrabljajo teoretične analize o vplivu izobraževanja na vzpostavljanje odnosov moči v družbi in nasprotno, o vplivu sedanjih razmerij moči na izobraževalno prakso, še redkeje pa o tem ustvarjajo svoje teorije. Praktiki se ukvarjajo zlasti z vprašanji, kako motivirati obrobne skupine za izobraževanje, kakšne metode uporabljati pri delu z njimi ipd., o vzrokih izključenosti pa se skorajda ne razpravlja.

Iz razprav, ki pojasnjujejo odnos med dejavnostmi izobraževanja odraslih in njegovim vplivom na vprašanja moči, lahko izpostavimo tri nasprotujoče si poglede, ki opredeljujejo cilje izobraževanja glede na to, kako močan je vpliv politike na izobraževanje in nasprotno (Nesbit in Wilson, 2005, 498–499).

Prvi pogled temelji na vplivu humanistične tradicije, v ospredju je posameznikov razvoj. Izhaja iz domneve, da izobraževanje vpliva na razvoj posameznika, posledično pa se razvijajo tudi organizacije in družba. Ker gre zlasti za posameznikov osebni razvoj, naj bi bil vpliv politike na izobraževalno prakso kar najmanjši, posledično pa naj bi bilo tudi izobraževanje odraslih ideološko nevtrarno. S kritičnim razmislekom lahko ugotovimo, da ima vse učenje in izobraževanje neke ideološke posledice, zato ta pogled v izobraževalni teoriji in praksi težko vzdrži.

Drugi pogled vidi pomen izobraževanja zlasti v praktičnih dejavnostih, ki potekajo v organiziranih oblikah. Odnose moči se v tej tradiciji sprejema kot dokaj nespremenljivo dejstvo; čeprav so mnogi praktiki ozaveščeni o vplivu odnosov moči in njihovih posledicah, se ukvarjajo zlasti z vprašanji, kako stvari izpeljati, ne pa tudi zakaj. To po mnenju Nesbita in Wilsona (2005, 498) kaže na neustrezno razumevanje vpliva odnosov moči kot dejavnika, ki povzroča v izobraževanju odraslih reprodukcijo obstoječih sistemov moči in ohranjanje neenakosti. V sedanjih razmerah ta pogled prevladuje in zelo vpliva tudi na izobraževanje ranljivih skupin odraslih, ki se jih izobražuje v skladu z določenimi kompetencami, in ne po načelih emancipacijskega izobraževanja, ki izhaja iz potreb skupine in je veliko bolj prilagodljivo.

Tretji pogled izrecno poudarja pomen redistribucije moči v praksi izobraževanja odraslih. Zaznava, da družbeno strukturirana razmerja moči dajejo prednost določenim skupinam in izrinjajo druge. Predstavniki te tradicije vidijo jasno naloge, in sicer prerazdelitev moči v dobro ekonomsko, rasno, kulturno ali drugače zapostavljenih skupin in posameznikov (Nesbit in Wilson, 2005, 499). Izobraževalci odraslih so po mnenju zagovornikov teh pogledov politično in etično zavezani, da spodbujajo dialog, demokratizacijo, individualno in skupinsko svobodo in socialno pravičnost³¹. Ta tradicija zagovarja specifično politiko izobraževanja odraslih z jasnimi cilji, usmerjenimi v družbene spremembe. Menim, da bi bilo izobraževanje ranljivih skupin odraslih treba pripravljati v skladu s takimi pogledi, saj bi to zagotavljalo dolgoročnejšo rešitev problema.

Izobraževanje odraslih je zaradi intenzivnih družbenih sprememb, zlasti vpliva globalizacije, danes razumljeno kot najpomembnejša ekonomska dobrina za zagotavljanje blaginje države, naroda, v čemer pa številni strokovnjaki vidijo velik problem. V zahodnih državah namreč z zaskrbljenostjo poteka kritični diskurz o

31 Socialno pravičnost opredeljuje Young (v Sparks, Butterwick, 2004, 276) kot »polno udeležbo in vključenost vsakogar v pomembne družbene institucije in resnično družbeno možnost za vse, da razvijejo svoje sposobnosti in uresničujejo svoje izbire«. Izobraževanje odraslih je pri tem ena od družbenih institucij v širši strukturni družbeni mreži.

ekonomistični in neoliberalni podstati trenutnih političnih pobud, ki povzročajo zamiranje cele palete izredno pomembnih področij izobraževanja odraslih, zlasti splošnega neformalnega izobraževanja odraslih in splošnoizobraževalnih vsebin. Ugotavljajo, da postajajo zaradi politike neoliberalizma izobraževalne politike vse bolj naklonjene krepitvi ekonomske moči države, vse manj pa ohranjanju koncepta izobraževanja kot javnega dobrega, kot dejavnika oblikovanja demokratične družbe blaginje (Olssen, Codd in O'Neill, 2004; Olssen, 2006; Hega in Hokenmaier, 2002; Salling Olesen, 2004 idr.). Ta čas – z razkrojem vrednot skupnosti in poudarjanjem individualizma – močno zamirata razsvetljevalni vpliv splošnega izobraževanja odraslih, ohranjanje kakovosti in dostojnosti človeškega bivanja, zmanjšujeta se enakopravnost in pravičnost. Ti vplivi so zlasti neugodni za izobraževanje ranljivih skupin, torej tudi za izobraževanje odraslih za pismenost, ki je prav tako pod vplivom tehnizacije.

Izrazit je ekonomistični vpliv, njegova posledica je nekritično poudarjanje pomena poklicnega izobraževanja in usposabljanja ter razvijanja »ključnih kompetenc«. To povzroča instrumentalizacijo izobraževanja odraslih, vpliva na oženje ciljev in splošno razvrednotenje pomena izobraževanja odraslih. Zlasti od leta 1990, ko se intenzivneje pojavlja tudi koncept človeškega kapitala, se vse bolj poudarja, da so spretnosti edini pravi in trajni vir prednosti in mednarodne konkurenčnosti, zato je večina držav poskušala pridobiti prednost s preoblikovanjem izobraževalne politike in politike trga delovne sile (Cornford, 2005, 646). Sočasno se zmanjšuje javna podpora splošnemu izobraževanju odraslih, torej »izobraževanju, ki je namenjeno razvijanju splošne kulture odraslega, da bi se tako potrdil kot posameznik in kot državljani«, pri čemer naj bi bila »na prvem mestu opismenjevanje ter seznanjanje s socialnimi, filozofskimi, zgodovinskimi in umetnostnimi temami, ki najbolj omogočajo uresničitev ciljev splošnega izobraževanja« (Jelenc, 1991, 62). Izobraževanje za pismenost je področje, ki se zelo intenzivno prepleta s takimi cilji, saj gre, kot bomo pozneje še analizirali, tudi za področje sociokulturno in državljansko prosvetljijskega izobraževanja.

Evropski prostor je preplavljen s političnimi dokumenti, v katerih je vloga izobraževanja odraslih opredeljena kot ključni dejavnik razvoja in konkurenčnosti. V teh dokumentih, tudi Lizbonski strategiji, se kot najpomembnejši dejavnik načrtovanja izobraževanja odraslih postavljajo ključne kompetence (ki nadomeščajo pojem temeljnih spretnosti); te naj bi obsegale vse potrebno znanje, spretnosti, stališča in vedenje, ki jih odrasli potrebuje za soočanje z zahtevami družbenega življenja v razviti evropski družbi. Da gre pri teh »novostih« zlasti za interese trga in kapitala, na katere vplivajo nadvladane politične institucije, kažejo spremembe

v izobraževanju odraslih. Ključni dejavniki novega evropskega trga delovne sile so namreč opredeljeni s spretnostmi, vseživljenjskim učenjem in mobilnostjo (Walters idr., 2004, 146). Premik v območje neoliberalne paradigme je spremljalo nenadno navdušenje politike nad konceptom vseživljenjskosti učenja (v nadaljevanju VŽU), ki je poskrbelo, da se je razumevanje tega pojma sprevrglo v pravo nasprotje svojega izhodiščnega pomena; to imenujejo Walters idr. (2004) »politična juha« vseživljenjskega učenja (prav tam, 145). VŽU je zdaj razumljeno kot tržni diskurz, ki približuje izobraževanje podjetništvu, učeči se postaja »svoj lastni podjetnik«. Kako uspešen bo pri tem, je odvisno le od njega samega in njegovih odločitev, izbor. Vsak je odgovoren zase, za svoj uspeh in samoustvaritev; država omogoča le orodja, ki spodbujajo proces. Da posamezniki v resnici nimajo enakih možnosti za samoustvaritev, tu ni pomembno. Gre za premik od znanja k informacijam, spretnostim, za prehajanje od stanja »vedeti nekaj« k zmožnosti »vedeti kako«. Pomemben je razvoj učnih tehnik, ki povečajo učinkovitost učenja – temu je v Evropski uniji namenjene veliko pozornosti, saj z njimi VŽU pridobiva težo in oprijemljivost. Vse pomembnejši so različni certifikati, v katerih je podrobno popisano, kakšne kompetence nekdo ima ali naj bi jih imel. V tem procesu ima vsak posameznik na videz enake možnosti, da se ustrezno pripravi in prilagodi zahtevam delovnega procesa, to pa se v realnosti izkaže za neresnično (to za Slovenijo med drugim dokazujejo podatki o razlikah v udeležbi v izobraževanju med bolj in manj izobraženimi). Da bi prikrašane skupine odraslih lahko uspešneje tekmovala na trgu delovne sile, bi potrebovale široko in poglodbeno znanje in kritičnost, ne le spretnosti in tehnično usposobljenost. Kompetence omogočajo zlasti nadzor delovne sile ter nadzor nad drugimi, obrobni skupinami odraslih (Illeris, 2004, 40), s tem pa se zmanjšuje tudi varstvo človekovih pravic, h katerim spadajo tudi pravice in dolžnosti zaposlenih in drugih državljanov v zvezi z izobraževanjem.

Opažamo oženje ciljev izobraževanja in s tem izgubljanje zmožnosti ljudi za kritično mišljenje in presojanje³², pripravljenost za dejavno (so)delovanje v družbenem prostoru; kot posledica slabi moč civilne družbe³³. Izobraževanje v skladu z določenimi

32 Kritično mišljenje je refleksija, stališče do sveta, v katerem je dekonstrukcija idej in praks, ki rabijo določenim interesom, nenehno navzoča. V izobraževanju odraslih je kritično mišljenje diskutabilen koncept, saj vsebuje cel niz pomenov, ki jih izpostavljajo različne tradicije (Mayo in Thompson, 1995). Kot kritika ideologije pomeni učenje, kako ideologija vpliva na nas in kako strukture, ki nas omejujejo, upravičujejo in ohranjajo ekonomsko in politično neenakost (Brookfield, 2005, 169).

33 V civilni družbi poteka privilegiran proces neinstrumentalnega učenja. Učenje poteka v družini, šoli, združenjih, v različnih javnih gibanjih, ko državljani sprožajo pomembna družbena vprašanja (npr. o delovanju sistema). Seveda pa morajo biti učne poti med civilno družbo, ekonomijo in državo pretočne (Welton, 2005, 104).

ključnimi kompetencami otežuje doseganje sicer nacionalno in nadnacionalno določenih ciljev, kot so zviševanje izobrazbene ravni, zmanjševanje razlik v stopnji izobrazbe in dostopnosti do izobraževanja med različnimi skupinami odraslih (zlasti glede na izobrazbo in starost), zviševanje kulturne ravni prebivalstva, dejavne državljanosti in udejanjanja demokracije. S postavljanjem kompetenc se namreč postavi tudi natančno določeni standardi znanj in spretnosti; ti postanejo izhodiščno merilo in cilj izobraževanja in usposabljanja, ki ob koncu procesa omogoča natančno vrednotenje, merjenje, presojanje dosežkov (kar olajšuje tudi financiranje po učinku). Želeno znanje in spretnosti je treba natančno opredeliti, skoraj »materializirati«, da bi jih lahko merili v skladu s postavljenimi standardi; to pomeni popolno instrumentalizacijo. Ti standardi ne dopuščajo odklonov: ne omogočajo merjenja kritičnosti in ustvarjalnosti posameznika, ne omogočajo ugotavljanja ravni ozaveščenosti posameznikov, pripravljenosti za dejavno delovanje v družbi, ugotavljanja stališč in vrednot. Naštete dimenzije so v ekonomističnem konceptu izobraževanja, ki se ta čas pojavlja v evropskem prostoru, nepotrebne in nezaželenе.

V konceptu ključnih kompetenc (modelov je več, vendar namen tu ni analiziranje teh) je predpostavljeno, da so spretnosti, potrebne za uspešnost v tržni ekonomiji, tudi spretnosti, potrebne za dejavno državljanost. To kaže na ozko in neustrezno sprejemanje definicije državljanosti. Bill Williamson, britanski sociolog pravi, da gre za ideje brez »humanistične osredinjenosti«, za sistemsko gledanje na svet, ki razjeda celotno moderno družbeno proizvodnjo (Williamson, v Walters idr., 2004, 147). V skladu z navedenimi opredelitvami je v dokumentu Cedefop/Eurydice (2001) kot izobražen državljan opredeljen tisti, ki zlahka prenaša svoje spretnosti in znanje iz družbene v ekonomsko sfero, o spretnostih pa je govor zlasti v povezavi s poklicnim izobraževanjem in usposabljanjem. V skladu s tem tudi področje izobraževanja odraslih vse bolj deluje po tržnih načelih, kot ponudba in povpraševanje na prostem trgu. V takšnih razmerah ni mogoče izvajati »nepridobitnega« splošnega izobraževanja prebivalstva, zlasti ranljivih skupin, in hkrati ni mogoče pričakovati, da bo izobraževanje prispevalo k ustvarjanju baze razgledanih, kritičnih in razmišljajočih državljanov.

IZOBRAŽEVANJE ZA PISMENOST

Pismenost je spremenljiv in večrazsežnostni koncept, ki ga ni moč pojasnjevati neodvisno od položaja posameznika ali družbene skupine v času in prostoru, neodvisno od družbenega sistema in političnih vplivov, od vloge, ki jo ima izobraževanje v času in prostoru, neodvisno od opredelitev pomena ustvarjanja in uporabe znanja v neki

družbi. Pismenost ima tudi v posameznikovem življenju – ob prehodu skozi različna življenjska obdobja – lahko povsem različen pomen in vlogo.

Če se je v preteklosti pismenost razumelo kot sposobnosti za pisno in govorno-jezikovno komunikacijo, pa danes pismenost vse bolj vsebuje znanje, spretnosti in vrednote, ki omogočajo poklicno, državljansko, skupnostno in osebno delovanje v družbi (Verhoeven, 1994, 6). Tudi koncept pismenosti pa je bil v zadnjih desetletjih, podobno kot velja za izobraževanje odraslih v celoti, pod neoliberalističnim vplivom; to je povzročilo, da so številne definicije poudarjale pripravo za delo in poklicno usposabljanje pa tudi povečanje posameznikove produktivnosti.

Baker in Street (1996, 79) navajata, da se je v zadnjih desetletjih dvajsetega stoletja uveljavila relativistična in funkcionalna definicija pismenosti, povezana s programi, katerih cilji naj bi prispevali k izboljševanju zaposlovanja in produktivnosti delovne sile. Programi za razvijanje pismenosti so se osredinili na vrsto funkcionalnih spretnosti in kompetenc (usklajenih z merljivimi cilji), ki naj bi jih imeli odrasli; merljivost namreč lažje upraviči smiselnost izvajanja programov. Izid takih prijemov so bili programi, v katerih so ranljive ciljne skupine predvidoma pasivni »sprejemniki« navidezno nevtralnih in univerzalnih modelov izobraževanja za pismenost. Street (1993, 5–7) opredeljuje ta model pismenosti kot avtonomni model, za katerega je značilno pridobivanje kognitivnih spretnosti (npr. spomina, logičnega mišljenja), ki naj bi se jih posameznik naučil neodvisno od družbenih ali kulturnih okoliščin. Cilji, ki izražajo ideološko naravo, so torej skriti za pripovedno nevtralnim modelom pismenosti, ki temelji na tehničnih spretnostih. Ta model prevladuje pri raziskovanju in oblikovanju politike programov pismenosti v zahodnih, razvitih državah (Baker in Street, 1996) – to je tudi podlaga za kritike, da model prispeva k ohranjanju in upravičevanju prevlade tistih, ki imajo družbeno moč.

Kljub prevladujoči usmerjenosti v to, da se pismenost definira z ekonomskega in tehnološkega zornega kota, pa so mnogi avtorji opozarjali na družbeni kontekst pismenosti, pri katerem je treba upoštevati sociokulturne vidike razvoja in značilnosti različnih skupnosti in posameznikov (Verhoeven, 1996, 7). Na podlagi ugotovljenih omejitev tradicionalnih načinov obravnave pismenosti so se vse bolj uveljavljale »etnografske« perspektive. Street (1993) kot nasprotje avtonomnemu modelu ponuja kulturni, ideološki model³⁴, ki namenja več pozornosti družbeno osredinjenemu pogledu na pismenost; premik od »temeljnih« učnih metod k bolj »k udeležencu

³⁴ Izraz 'ideološki model' ne pomeni ideologije v starem, marksističnem in dogmatskem pomenu, temveč dejavno vključenost v študije sodobne antropologije, sociolingvistike in kulturnih študij, kjer je ideologija mišljena kot prizorišče napetosti med avtoriteto in močjo na eni ter odporom in ustvarjalnostjo na drugi strani (Street, 1993, 8).

osredinjenemu poučevanju«, h kulturno zaznamovanim metodam. Gre za proučevanje različnih pomenov pismenosti v različnih kulturnih okoljih/kontekstih. Problem pismenosti se prenaša skozi kulture, pri čemer je še zlasti pomembno, da se ene kulture pismenosti ne vsiljuje drugi kulturi, kar bi pomenilo izrabljanje praks pismenosti za vzpostavljanje odnosov moči (Baker in Street, 1996, 80). Zagovorniki ideološkega ali kulturnega modela pismenosti torej nasprotujejo avtonomnemu modelu, ker menijo, da je »nevtralnost« ali »avtonomnost«, ki jo zagovarjajo, že sama po sebi ideološka, saj gre za zakrivanje dimenzije moči³⁵. Poudarjajo, da je treba vsakič znova z avtorjevo neposredno vpletenostjo potrditi model pismenosti in njegov odnos do vprašanj moči, avtoritete in družbene diferenciacije (Street, 1993, 7).

S sociolingvističnega zornega kota lahko vidimo pismenost kot izredno kulturno specifično dejavnost. Trenja med opredelitvami, razumevanjem in prijemi v programih pismenosti se porajajo zaradi različnosti kulturnih praks, ki se izražajo z medijem jezika in pismenosti. Street sploh raje kot o pismenosti govori o »uporabi pismenosti«, »praksah pismenosti« (*literacy practices*), saj zaradi raznolike rabe pismenosti v različnih okoliščinah in zaradi različnih potreb ljudi ali skupin pa tudi različnega pomena v različnih časovnih obdobjih ne moremo govoriti o pismenosti nasploh. V skladu s tem se pri ideološkem modelu pismenosti govori o množstvu pismenosti (Street, 1996, 95); uporaba pismenosti je tako vezana na specifični kulturni koncept ter povezana z odnosi moči in ideologijo, nikakor pa ni preprosto nevtralna tehnologija.

Nekateri kritiki poudarjajo, da je razlikovanje med avtonomnim in ideološkim (kulturnim) modelom začrtalo nepotrebno polarizacijo med dvema skrajnostma. Vendar pa Street ugovarja, da je avtonomni model, ki je do nedavnega prevladoval v pismenosti, poudarjal zgolj tehnično plat pismenosti, ideološki model ne zanika tehničnih vidikov pismenosti, temveč jih razume kot del kulturne celote in vsebine struktur moči. V skladu s tem ideološki model vključuje, in ne izključuje zahteve glede spretnosti, ki jih sicer poudarja avtonomni model (Street, 1993, 9).

Da pa danes programi pismenosti večinoma temeljijo na avtonomnem, in ne ideološkem modelu, dokazuje tudi analiza avtoric Wickens in Sandlin (2007), ki sta analizirali vpliv nadnacionalnih organizacij, kot sta Unesco in Svetovna banka³⁶, ki

35 Tisti avtorji, ki ne sprejemajo ideološkega modela pismenosti, nasprotujejo opredeljevanju pismenosti kot mediatorja družbenih problemov.

36 Čeprav je Unesco v preteklosti skrbel za strokovni razvoj konceptov izobraževalne politike in imel tudi pri razvoju in podpori pismenosti v preteklosti vodilno vlogo, je v šestdesetih letih dvajsetega stoletja začela v strokovni del posegati Svetovna banka, saj je postala glavna financerka mednarodnih programov pismenosti (Wickens in Sandlin, 2007, 277).

sponzorirata programe pismenosti po svetu. Proučevali sta, kakšne definicije pismenosti uporabljata obe organizaciji in kako to vpliva na zasnovu programov pismenosti³⁷. Unescove definicije pismenosti se spreminjajo od funkcionalne pismenosti, ki postavlja kot izhodišče delovanje v družbi in preživetje, do bolj sociokulturne perspektive, ki temelji tudi na osebnem in družbenem opolnomočenju in razume pismenost v specifičnem kontekstu, ki zahteva različne prakse³⁸ – definiranje se nekoliko približuje temu, kar velja za ideološki model pismenosti (Wickens in Sandlin, 2007, 281). Svetovna banka pa opredeljuje pismenost predvsem s tradicionalno funkcionalnim besednjakom; pismenost, ki jo opisujejo njeni dokumenti, ostaja trdno povezana s trgom delovne sile in produktivnostjo. V enem od analiziranih programov je zapisano: programi funkcionalne pismenosti spodbujajo »individualno produktivnost«, tako da iščejo, razvijajo in nadzirajo možnosti in prispevajo k učinkovitejšemu izvajanju obveznosti (Oxenham idr., 2002, v Wickens in Sandlin, 2007, 282). Pričakovano so med ponujenimi opredelitvami vplivnejše definicije tiste organizacije, ki programe v resnici financira³⁹.

V ozadju programov Unesca in Svetovne banke naj bi bilo prepričanje, da ima pismenost velik učinek: vpliva na razvoj skupnosti, na povečevanje socioekonomske vrednosti za posameznika in družbo nasploh, na mobilnost posameznikov, dostop do informacij in znanja, na razvoj racionalnosti, moralnosti in vzpostavljanje družbenega reda (Wickens in Sandlin 2007, 276). Kritični raziskovalci pismenosti deklariranim učinkom oporekajo, saj menijo, da programi pismenosti nimajo vedno pozitivnih izidov in da so bili v praksi pogosto sredstvo za manipulacijo. Menijo, da je izobraževanje za pismenost samo po sebi politično, mnoge programe

37 Avtorici sta analizirali tri dokumente Svetovne banke in Unesca (Skills and Literacy Training for Better Livelihoods – the World Bank 2002, Literacy for Change – Unesco, 2003, Literacy – A Unesco Perspective – Unesco, 2003).

38 Unesco je sprva (leta 1999) definiral pismenost in funkcionalno pismenost samo v povezavi z ekonomijo in trgom delovne sile kot »proces in vsebino učenja branja in pisanja kot pripravo na delo in poklicno usposabljanje pa tudi kot prispevek k povečevanju posameznikove produktivnosti«. Pozneje, v dokumentu Literacy for Change, se sicer pojavijo bolj mnogovrstne definicije pismenosti, vendar se tudi te začnejo s funkcionalističnim pogledom na pismenost (avtonomni model). V drugem dokumentu (Literacy – A Unesco Perspective) piše, da je pismenost več kot branje in pisanje, gre za komuniciranje v družbi, za družbene prakse in odnose, za znanje, jezik in kulturo (Wickens in Sandlin, 2007, 283).

39 Avtorici menita, da Svetovna banka s svojimi definicijami pismenosti, ki so trdno zasidrane na konceptu funkcionalne pismenosti, pomagajo ohranjati neokolonializem. Če tudi bi Unesco s svojimi teoretskimi opredelitvami poskušal nasprotovati omenjenim konceptom, je to – ob sedanjem financiranju – težka naloga. Kljub močnim ekonomskim vidikom teh programov namreč vidimo, da so bili v diskurzu v okviru Unesca prisotni tudi sociokulturni in bolj kritični pogledi na pismenost, ki bolj upoštevajo izgubo moči in državljskih pravic tistih, ki imajo pomanjkljive spretnosti pismenosti (Wickens in Sandlin, 2007, 283).

pa vidijo kot nadaljevanje družbenega nadzora⁴⁰. Na podlagi analiz domnevamo, da so – kot velja na splošno za programe izobraževanja odraslih – tudi programi pismenosti prepogosto politični in niso, kot se pogosto trdi, nevtralni ter ločeni od konceptov moči ter kulturne hegemonije. V takih programih je tudi poučevanje nujno politično, razmerje moči pa se tudi tu kaže v definiranju ciljev, izbiri vsebin, načrtovanju poteka izobraževanja in izbiri metod poučevanja, navsezadnje pa tudi pri izbiri učiteljev in zahtevah do njihovega poučevanja.

VLOGA UČITELJEV IN POUČEVANJA V PROGRAMIH PISMENOSTI

Mnogi kritični izobraževalci odraslih zagovarjajo tezo, da je poučevanje politično, kar je v nasprotju s tradicionalnim pogledom na poučevanje, ki pravi, da je to nevtralen proces, ki je povsem ločen od konceptov moči, politike, zgodovine in konteksta (Bounous, 2001; Giroux, 1994). Giroux v svojih besedilih (Giroux, 1994; Giroux, 2010) kot osrednje v politično zasnovanem izobraževanju opredeljuje poučevanje, ki učeče se spodbuja k razmišljanju in aktivira sposobnosti za presojo odgovorne uporabe moči za demokratično sodelovanje v družbi. Takšno poučevanje spodbuja državljane, da nasprotujejo nosilcem politične in kulturne moči, njihovim dejavnostim, ki ne dopuščajo kritike in ne spoštujejo drugih tradicij, ki soobstajajo ob prevladujoči družbeni kulturi. Brez ustrezne kritične družbene akcije ni mogoče pričakovati, da bi se položaj ranljivih družbenih skupin kakor koli spremenil. Da je poučevanje politična praksa, pomeni, da razumemo svet, v katerem živimo, kot miselno ustvarjen simbolični konstrukt, ki nastaja v interakciji z drugimi in je odvisen od kulture, konteksta, navad in zgodovinskih posebnosti; poučevanje – ob konkretnih vsebinah – zajema tudi razmislek o družbenih odnosih, analiziranje vzrokov in posledic različnih interakcij, iskanje možnosti za dajanje moči.

Posameznikova siceršnja prepričanja o življenju – njegova življenjska filozofija – vplivajo tudi na njegovo poučevanje. Na odnos učitelja odraslih do udeležencev in s tem posledično tudi na njegov način dela vplivajo učiteljeve vrednote, prepričanja, stališča in odločitve – kar lahko združimo v skupne opredelitve o filozofski osredinjenosti učitelja (Apps, v Zinn, 1990). Apps v zvezi z učiteljevo filozofijo

40 Ta kritika se razširja tudi na programe pismenosti v manj razvitih državah; te lahko razumemo kot neokolonializem, ki obsega politično neodvisne ljudi v državah v razvoju, ki so še naprej omejeni, čeprav prostovoljno ali zaradi nuje, z zahodnoevropskimi ali ameriškimi družbenimi vplivi, z vplivi z Nove Zelandije in iz Avstralije. Čeprav so te države dosegle geografsko in politično samostojnost, kulturne in ekonomske niso dosegle. Nekdanji kolonizatorji še naprej ekonomsko, kulturno, finančno, vojaško in ideološko dominirajo/nadvladujejo v t. i. državah v razvoju. (Wickens in Sandlin, 2007, 276).

govori o petih kategorijah: o učiteljevih prepričanjih o odraslih kot udeležencih izobraževanja⁴¹, o učiteljevih stališčih o ciljih učenja in izobraževanja⁴², o vsebini izobraževanja in učenja (kaj se učiti in od kod)⁴³, o učiteljevem odnosu do izpeljevanja učnega procesa (kako se odrasli učijo)⁴⁴ ter njegovem odnosu do vloge, položaja in delovanja učitelja v procesu učenja in poučevanja⁴⁵. Učiteljeva prepričanja o naštetih vprašanih vplivajo na izbiro učne vsebine, postavljanje učnih ciljev in ciljev poučevanja, izbiro ali razvoj gradiva za učenje, sodelovanje z udeleženci, doživljanje lastne vloge (torej vloge učitelja) v poučevanju, razumevanje vloge udeleženca v učnem procesu in vrednotenje učnih dosežkov. Če želi učitelj spodbujati krepitev moči udeležencev, bo spodbujal njihovo dejavnost, samoiniciativnost, premislek in izobraževanje zasnoval problemsko; poučevanje bo utemeljil na enakopravnosti med vsemi člani skupine, poudarjal bo dialoškost, upoštevanje različnosti in ustvarjalno kritičnost.

Za učitelje, ki poučujejo odrasle v programih pismenosti, bi bilo smiselno, da bi se ne videli zgolj v vlogi opazovalcev družbenih sprememb ali »posredovalcev« kulture, temveč, kot navaja Giroux, kot dejavne udeležence pri ustvarjanju kulture. V skladu s tem naj bi potekalo tudi njihovo poučevanje, ki naj bi zavračalo tradicionalne poglede na poučevanje kot tehniko ali zbir nevtralnih spretnosti, podpiralo pa poučevanje kot kulturno prakso, ki jo je mogoče razumeti le z vrednotenjem zgodovine,

41 V prvi kategoriji se zrcalijo učiteljeva prepričanja o odraslih kot udeležencih izobraževanja, pri čemer se kaže njegovo znanje o sposobnostih odraslih za učenje in drugih lastnostih, ki pomembno vplivajo na učenje, po drugi strani pa se v tej kategoriji zrcali tudi učiteljevo zaupanje v zmožnosti odraslih za kakovostno učenje. Večje ko je njegovo zaupanje, bolj se bo to izražalo v izbiri njegovih prijemov in spodbujanju samostojnosti odraslih v učnem procesu. To je še zlasti pomembno pri izobraževanju odraslih, ki imajo nizko stopnjo izobrazbe in manj ali slabe izkušnje z izobraževanjem, kar velja za odrasle, ki se udeležujejo programov pismenosti.

42 Druga kategorija zadeva učiteljevo razumevanje ciljev učenja in izobraževanja. Če je izobraževanje vpeto v sociokulturno okolje in izhaja iz konkretnih potreb odraslih v učni skupini, bodo cilji izobraževanja ohlapnejši, vsebine prilagojene, prav tako pa bo ustrezno prilagojen tudi način dela, kar bo omogočalo svobodnejšo izbiro metod in načinov dela v skupini.

43 Tretja kategorija zadeva vsebino izobraževanja in učenja; tu so razlike med prepričanji učiteljev lahko velike, saj nekateri menijo, da se morajo povsem držati začrtane poti tako, da s predavanjem udeležencem predstavijo čim več vsebin izobraževanja, drugi pa menijo, da lahko udeleženci z ustrezno pomočjo učitelja vsebine kakovostno usvojijo tudi sami iz različnih učnih virov (npr. knjig, revij, pogovorov s strokovnjaki, z interneta, iz arhivov, učbenikov, televizije in radia).

44 Četrta kategorija zrcali učiteljev odnos do izpeljave učnega procesa, ki je pravzaprav že odslikavanje prejšnjih treh kategorij; če je učitelj prepričan, da so se odrasli sposobni samostojno učiti iz različnih učnih virov, in če hkrati meni, da je bistvo učenja tudi kritična uporaba in ponotranjanje znanja, in ne le usvajanje novih vsebin, bo učni proces organiziral tako, da bo spodbujal izkušnjsko učenje in samostojnost odraslih. V nasprotnem primeru bo učiteljeva vloga pomembnejša, saj bo poglavitni vir znanja in najdejavnejši člen v procesu učenja.

45 Tudi peta kategorija je povezana s prejšnjimi; vloga, položaj in delovanje učitelja v procesu učenja in poučevanja so odvisni od prepričanj o prejšnjih točkah.

politike, moči in kulture (Giroux, 1994). Za učitelje v programih pismenosti je izredno pomembno, da se zavzemajo za povezanost z vsakdanjim življenjem, pritrjujejo pluralnosti kulturnih skupnosti, poudarjajo večdisciplinarno znanje. Politično poučevanje se torej uresničuje s pravo izbiro vsebine in predmeta poučevanja, z uporabo ustreznega jezika/govora, izbranih metod poučevanja⁴⁶; tako učitelj uresničuje moč, ki se kaže v večjem dostopu učečih se do učnih virov, zrcali pa se tudi v zmožnosti posameznika, da pridobi ekonomske in družbene privilegije. Učitelji so potemtakem lahko pomembni akterji v politični areni, na pa le prenašalci znanja. Glede na njihovo pomembno vlogo bi jim lahko rekli tudi kulturni posredniki, ki se s poučevanjem bodisi prilagajajo ali nasprotujejo različnim oblikam diskriminacije in razvrščanju ljudi glede na družbeni razred, spol, in druge značilnosti (Bounous, 2001, 196). O načrtovanju izobraževanja za pismenost in o vlogi učiteljev v tem procesu Morrell (2002) razmišlja ob opredelitvi kritične pismenosti, ki jo definira ne le kot zmožnost branja in pisanja, temveč tudi presojanja besedil z namenom, da bi razumeli tudi zakrita sporočila o vplivu moči prevladujočih družbenih skupin. Kritično pismeni po njegovo razume družbeno ustvarjen pomen besedil ter politični in ekonomski kontekst, v katerega spada določeno besedilo, v končni fazi pa kritična pismenost lahko vodi k spremenjenemu pogledu na svet in družbeni akciji. Pri tem izpostavlja pomen popularne kulture (*popular culture*), ki je tu opredeljena kot polje za soočanje odnosov med prevladujočo in drugo kulturno prakso v neki družbi; to je polje dejavnosti, ki se izraža z glasbo, filmom, jezikom, izdelki množičnih medijev, navadami in vrednotami. Za kritične izobraževalce je torej popularna kultura logična vez med živečimi izkušnjami nekaterih skupin prebivalstva (tudi ranljivih skupin odraslih) in prevladujočo kulturo v neki družbi. Iz tega izhaja razmislek, da je treba popularno kulturo vključiti v izobraževanje, jo upoštevati pri vsebinskem načrtovanju izobraževanja za pismenost. Te zahteve sicer pri nekaterih učiteljih sprožajo neugodje, ki izhaja večinoma iz nepoznavanja kulture obrobnih družbenih skupin, to pa je mogoče presežati z aktivnim vključevanjem pripadnikov ranljivih, marginalnih skupin v načrtovanje

46 Cilji izobraževanja so lahko ozki ali široki. Rogers (1996, 45) navaja, da pri izobraževanju, kjer so cilji ozki, natančno določeni, govorimo bodisi o usposabljanju bodisi o indoktrinaciji. O usposabljanju govorimo, kadar gre za načrtovane učne programe z ozkimi cilji, katerih namen je prikazati, da obstaja »pravi« način ravnanja, delovanja; pri udeležencih se ne spodbuja izbirnosti in samostojnosti pri razmišljanju. Pri programih, katerih namen je spodbujati prepričanje, da obstaja »pravi« način mišljenja, se omejuje izbira med možnostmi, se ponuja določene vrednote, ki naj bi jim učeči se sledil, pa govorimo o indoktrinaciji. Med obema skrajnostma je široko območje izobraževanja, kjer so cilji ohlapni in niso natančno definirani. To velja za večino izobraževanja odraslih in tudi za programe pismenosti odraslih. Tu je dovoljenih veliko načinov mišljenja in ravnanja, dovoljena je izbirnost in samoodločanje, gre za učne dejavnosti, ki so odraslim najbližje. Udeleženci lahko namreč kritično presojajo svoja stališča v odnosu do drugih, vrednotijo izkušnje, ki opredeljujejo njihova prepričanja, iščejo poti, ki so zanje najboljše.

in izpeljavo izobraževanja. Če programi pismenosti upoštevajo etnografsko načelo in torej izhajajo iz potreb skupnosti in njenega prebivalstva, je to samo po sebi umevno. To se ujema z izhodišči kritičnega izobraževanja, ki predvideva, da se udeleženci in učitelji učijo drug od drugega in drug z drugim, ko sodelujejo v avtentičnem dialogu o doživljanju in ustvarjanju popularne in prevladujoče kulture. Giroux, Freire, McLaren idr. menijo, da je, če gre pri pismenosti za kulturno prakso, tudi samoumevno, da je v eni skupnosti lahko več praks pismenosti.

Razprave o odnosih moči, o katerih pišemo v povezavi z izobraževanjem ranljivih skupin odraslih, so v programih pismenosti še zlasti pomembne. Novi teoretiki pismenosti namreč ugotavljajo, da so prav družbene okoliščine in kulturna raznolikost danes najpomembnejši dejavniki oblikovanja procesa pismenosti. Nezmožnost mnogih odraslih, da bi razvili ustrezne spretnosti pismenosti, največkrat niso posledica njihovih manjših intelektualnih sposobnosti, temveč nepovezanosti vsebine in izvedbe kurikula v preteklih izobraževalnih praksah; te niso bile v soglasju s kulturnimi značilnostmi družbenih skupin, ki ne spadajo v prevladujočo kulturno skupino. Teoretiki menijo, da so ti odrasli pismeni, vendar pa njihove prakse pismenosti nimajo veliko skupnega z značilnostmi prevladujoče pismenosti, ki se spodbuja v javnih šolah in drugih izobraževalnih institucijah (Street, 1993). Kot smo že zapisali, je zlasti poučevanje v programih pismenosti danes eden največjih izzivov, saj je – glede na raznolikost populacije – izredno problematično oblikovati kurikulum in izbrati strategije poučevanja, ki bodo hkrati vključujoče in bodo razvijale kritično pismenost (Morrell, 2002). Teoretiki, ki se ukvarjajo s pismenostjo, menijo, da je treba še več pozornosti nameniti proučevanju »nešolske« pismenosti, to bi prispevalo k povezovanju lokalnih pojavnih oblik pismenosti in prevladujoče, akademske pismenosti. Mahiri meni, da bi ravno s kritičnim poučevanjem lahko ustvarili povezavo med člani raznolike učne skupine (v Morrell, 2002). Izredno pomembno je torej vprašanje, kakšni učitelji poučujejo različne skupine odraslih udeležencev; še zlasti je to pomembno za delo z ranljivimi ciljnimi skupinami. Učitelj, ki razume izvor družbenih neenakosti in si prizadeva, da bi razvil kritično refleksivno prakso, ima možnost, da s spodbujanjem sodelovalnih odnosov s študenti vpliva na njihovo razumevanje lastnega položaja in njihovo opolnomočenje (Bounous, 2001, 197).

Naloga programov pismenosti je torej (tudi) ozaveščanje – učitelji naj bi pri udeležencih spodbujali zavedanje o vzrokih njihovega položaja, revščine, izključenosti, zato je Freire kritiziral prijem »od zgoraj navzdol«. V uspešnost tega so nekateri teoretiki dvomili in argumentirali, češ da tudi učitelji ali izvajalci programov ravnajo v skladu s svojo filozofijo, prepričanjem, kulturnim ozadjem; menijo, da tudi učitelji zastopajo svoj interes, svoje koncepte, ki jih promovirajo v

sklopu demokratizacije in metod »od spodaj navzgor«. Po mnenju nekaterih teoretikov torej tudi prijem »od spodaj navzgor« ne zagotavlja večje nevtralnosti in izobraževanja za pismenost.

IZOBRAŽEVANJE RANLJIVIH SKUPIN ODRASLIH V LUČI RAZLIČNIH FILOZOFSKIH TEORIJ IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

Da bi bolje razumeli vzroke in posledice načrtovanja vsebine in poteka izobraževanja ranljivih skupin odraslih, ki vplivajo na izide takega izobraževanja, je smiselni tudi premislek o različnih filozofskih šolah, ki definirajo vlogo izobraževanja odraslih in osmišljajo praktično delovanje izobraževalcev odraslih. Čeprav je v preteklosti prevladovalo prepričanje, da je izobraževanje odraslih predvsem področje prakse, Elias in Merriam (2005) ugotavljata, da se v zadnjih dvajsetih letih bistveno povečuje število teoretičnih prispevkov o filozofski utemeljenosti prakse izobraževanja odraslih. To kaže, da praksa brez refleksije vodi v napačno smer (kot velja tudi nasprotno) in da se mnogi praktiki sprašujejo, kako spremeniti načine svojega delovanja, da bodo cilji izobraževanja drugačni. Vse jasneje postaja, da je ravno poznavanje filozofije izobraževanja odraslih tisto, kar ločuje strokovno dobro usposobljene učitelje odraslih in andragoge od tistih, ki to niso. Strokovno usposobljeno osebje v izobraževanju odraslih se poleg védenja, kaj narediti, zaveda tudi načel in vzrokov za svoje ravnanje. To je zlasti pomembno za učitelje in organizatorje izobraževanja, ki poučujejo in pripravljajo programe za odrasle predstavnike ranljivih ciljnih skupin, na primer v programih pismenosti, in za katere smo ugotovili, da so pogosto potegnjeni v vrtinec diskriminacijskih praks in integracijskih procesov. Gre za ustvarjalno kombinacijo izkušenj in teorije pri poučevanju (Elias in Merriam, 2005, 12), pri čemer z izbiro ustreznih vidikov različnih teorij praktik pojasnjuje ter vodi svoje poučevanje. Filozofija izobraževanja odraslih pa se ne ukvarja z vprašanji, *kako* poučevati ali *kako organizirati* program, temveč z vprašanji, *zakaj* ali kaj je logična skladnja elementov, pomembnih za izobraževalni proces. Gre za interpretativne, in ne uporabne teorije; torej učitelja opremljajo z idejami in stališči, ki mu pomagajo pri poučevanju (Elias in Merriam, 2005, 11). Temeljna vprašanja, ki se dotikajo filozofije izobraževanja odraslih, so zlasti (Elias in Merriam, 2005, 6): »Kaj je namen izobraževanja? Kakšna je vloga izobraževalca odraslih in kakšna vloga učečih se odraslih v učni skupini? Kako bi opredelili razlike med odraslimi učenci in zakaj nastajajo? Kakšen je vaš pogled na svet, posameznikove potrebe?«

Filozofija izobraževanja odraslih ima pri razvoju področja več funkcij – izobraževalno, analitično in povezovalno, zadnje čase pa je vse bolj poudarjena tudi kritična funkcija izobraževanja odraslih, ki zadeva politiko in ideologijo izobraževanja odraslih – to je zlasti pomembno prav pri izobraževanju ranljivih skupin odraslih (Elias in Merriam, 2005, 8). Z vidika položaja učiteljev pismenosti je predstavljenih šest ključnih tradicij v izobraževanju odraslih in temeljne razlike med njimi glede možnosti, ki jih dajejo za izboljšanje izobraževanja ranljivih skupin odraslih⁴⁷. Pri analizi predpostavljamo, da marginalizacije ni mogoče pojasniti ali se lotevati njegovega zmanjševanja zgolj z eno teorijo, to pa niti ni namen tega razmisleka. Gledano celostno, si predstavljene filozofije izobraževanja odraslih sledijo kronološko; vsaka naslednja je nastala na temeljih prejšnje, ki jih analizira in postavlja pod vprašaj. Liberalna filozofija je ustrezala statični konceptiji družbe, kjer je bila resnica absolutna; z nastankom moderne znanosti so se pojavile spremembe, ki so, zlasti v Združenih državah Amerike, pripeljale do progresivizma, ta pa je tako ali drugače močno vplival na razvoj drugih filozofskih tradicij v izobraževanju odraslih – behaviorizma in humanizma, s svojo osredinjenostjo na družbene spremembe pa tudi na razvoj radikalnega in kritičnega izobraževanja odraslih.

Liberalna perspektiva

Najstarejša in najdlje trajajoča filozofija izobraževanja v zahodni družbi je liberalna, imenovana tudi klasični humanizem, ki temelji v filozofiji starih Grkov, njihove ideje pa so pozneje prevzeli in nadalje razvijali srednjeveški krščanski teologi in učenjaki iz razsvetljenstva. Do sredine devetnajstega stoletja je bila smer zelo prisotna, danes pa jo nadomeščajo druge šole; kljub temu pa tudi danes številni misleci še poudarjajo, da je tako izobraževanje najboljša priprava za vseživljenjsko učenje in izobraževanje. Cilj izobraževanja v liberalni tradiciji je (bil) vplivati na razvoj inteligentnega, informiranega, kulturnega in moralnega državljana, pismenega v širšem pomenu. Učeči se v skladu s to tradicijo stalno išče znanje, poglobljeno teoretsko in sistemsko razumevanje, učitelj pa je »izvedenec«, prenašalec znanja, avtoritativen in jasno narekuje učni proces. Pri tem uporablja dialektične metode, zlasti predavanje, študijske skupine, spodbuja kritično branje in razpravo (Zinn, 1990). Liberalizem je prevladujoča filozofska podlaga za organiziranje formalnega izobraževanja v zahodnem svetu. Osredinja se na prenašanje izvedenskega znanja, pri tem pa malo upošteva razlike med ljudmi, pravzaprav te razlike zanemari.

47 Pri pojasnjevanju bomo izpustili analitično filozofijo, ki je med vsemi teorijami v izobraževanju odraslih najmanj prepoznavna.

Če te poglede kritično ovrednotimo z zornega kota izobraževanja ranljivih skupin odraslih, lahko ugotovimo, da je to elitistična filozofija ali izobraževalna tradicija. V svojem izhodišču je sicer liberalno izobraževanje zlasti racionalno in intelektualno izobraževanje, ki naj bi vodilo posameznika od informacije k znanju in modrosti; to je samo po sebi pozitivno, vendar pa gre le za domnevno nevtralnost izobraževalne prakse. Vsebina in način izobraževanja sta prilagojena prevladujoči kulturi, kar je na primer za odrasle brez temeljne izobrazbe izključujoče. Odrasli z nizko ravno pismenosti potrebujejo po vsebini in izvedbi drugače pripravljeno izobraževanje. To je poudarjal tudi Freire, kot problematične pa je videl zlasti razlike v položaju učitelja in učečega se. Tradicionalni odnos med učiteljem in učencem, značilen za te prijeme, je opredelil kot bančni model izobraževanja. Učitelj kot izvedenec ima moč nad učenci, ki sprejemajo znanje (Bounous, 2001, 198); predpostavlja in usmerja posameznikove dosežke, to pa za izobraževanje ranljivih skupin ni ustrezen prijem.

Progresivna perspektiva

Progresivno izobraževalno gibanje izhaja iz filozofije pragmatizma, zgolj ameriške filozofije, ki je imela med industrializacijo in urbanizacijo v Združenih državah Amerike prevladujoč vpliv (Elias in Merriam, 2005, 51), saj so strokovnjaki optimistično menili, da lahko takratne socialne, politične in ekonomske probleme rešijo prav z izobraževanjem (Elias in Merriam, 2005, 53). Razvoj progresivnega izobraževanja je bil v Združenih državah Amerike sočasen z razvojem izobraževanja odraslih, zato je vplival posebno na postavitev teoretičnih in praktičnih temeljev izobraževalnih programov za odrasle. Temelji progresivnih misli so opazni v razmišljanjih mnogih znanih andragogov (Malcolm Knowles, Carl Rogers, Cyril Houle, Ralph Tyler, Edward Lindeman, Paulo Freire).

Veliko oblik izobraževanja odraslih je torej nastalo ali se razvijalo pod vplivom progresivističnih idej: poklicno izobraževanje, razširjeni izobraževalni programi (*extension education*), izobraževanje za tujce, državljansko izobraževanje, izobraževanje za družbeno akcijo. Najvišji ideal progresivnega gibanja je bilo izobraževanje za demokracijo, čeprav so bili začetni cilji gibanja individualni in družbeni⁴⁸. Kot pglavitne značilnosti lahko opredelimo osredinjenost na učeče se, na njihove potrebe in izkušnje (in ne na vnaprej določeno vsebino); značilno je problemsko, dejavno učenje in na izkušnjah zasnovano poučevanje ter obrat od

⁴⁸ Lindeman v svoji knjigi *The meaning of adult education* (leta 1926) piše, da je cilj izobraževanja odraslih izboljšati posameznika in družbo. Poleg drugega vidi učitelja v novi vlogi – je predvsem vodnik, usmerjevalec, ki tudi sam sodeluje pri učenju, to pa načeloma temelji na izkušnjah udeležencev. V ospredju je bil problemsko osredinjen proces.

učitelja kot avtoritativne figure k učitelju kot spodbujevalcu učenja (Zinn, 1990). Izobraževanje je pojmovano kot instrument socialne akcije in družbenih sprememb; v ospredju je problemsko osredinjen proces.

Če primerjamo liberalno in progresivno filozofijo izobraževanja, ugotovimo, da liberalno izobraževanje poudarja zlasti intelektualni razvoj posameznika s študijem določene akademske discipline, progresivno izobraževanje pa vsebuje socializacijo in inkulturacijo. Ideje, ki jih zagovarja progresivizem, so blizu tudi izobraževanju za razvoj pismenosti, saj izobraževanje v skladu s to tradicijo zajema tudi druge naključne in načrtne družbene dejavnosti, ki prenašajo vrednote, stališča, znanje, spretnosti: lahko poteka v šolah, v družini, na delovnem mestu, v cerkvi, v skupnosti. Postavljeni so temelji zamisli vseživljenjskega učenja in izobraževanja pa tudi nastavki za opredeljevanje drugačnega izobraževanja ranljivih ciljnih skupin. V skladu s tem je progresivna filozofija izobraževanja odraslih naklonjena drugačnim prijemom, bolj sproščenemu učnemu okolju in raznolikim kulturnim praksam, ki jih definirajo udeleženci sami. Vendar pa se ne loteva vprašanj, zakaj se to dogaja in kako spremeniti temeljna izhodišča nepravčnosti, ki izhajajo iz družbene neenakosti.

Behavioristična perspektiva

Behaviorizem in humanizem sta povsem nasprotni ali različni filozofiji, ki pa imata vendarle nekaj skupnega. Obe se osredinjata na posameznika, obe sta na področju izobraževanja odraslih pustili pomemben pečat (in sta še močno prisotni), obema pa hkrati lahko tudi očitamo zanemarjanje družbenokritične vloge izobraževanja odraslih (ali popolno distanciranje od teh vprašanj) ter s tem privolitev v ohranjanje družbenih neenakosti. Konceptualno in tudi praktično je velik del izobraževanja odraslih po naravi behaviorističen, še posebno pa to velja za nekatera področja, na primer poklicno izobraževanje, razvoj človeških virov, izobraževanje v industriji in vojski ter izobraževanje, kjer gre predvsem za usposabljanje, »treening«. Sem lahko uvrstimo karierno in tehniško izobraževanje, ugotavljanje pridobljenih spretnosti, zadovoljevanje standardov, usmerjenost k dosežkom, na kompetencah zasnovan učni načrt, uporabljajo se evalvacijski modeli ipd. Podobno kot liberalno tudi behavioristično izobraževanje odraslih obravnava odnos med učiteljem in učencem kot odnos mojstra do vajenca (Bounous, 2001, 198).

Behavioristični vpliv morda ni viden toliko v konkretnem delovanju izobraževalcev odraslih kot v politiki in zasnovanosti izobraževalnih programov. Na kompetencah ali spretnostih utemeljeno izobraževanje je v zadnjem času prisotno v poklicnem

izobraževanju, v programih temeljnega izobraževanja odraslih ter tudi v izobraževanju odraslih za pismenost, namenjenemu ranljivim skupinam odraslih. V skladu z neoliberalistično ideologijo, ki zahteva učinkovitost in nadzor nad posameznikom, gre za osredinjenost k pridobivanju tehnik in spretnosti, premajhna pozornost pa je namenjena moralnim in etičnim vprašanjem. Temeljno izobraževanje odraslih je v praksi usmerjeno tako, da naj bi – kljub pogosto drugače deklariranim ciljem in namenu – predvsem zadovoljevalo ekonomske zahteve, torej usposobljenost za uspešnejšo zaposljivost (Cornford, 2005, 648; Walters idr., 2004, 146; Rubenson, 2004, 29–31; Elias in Merriam, 2005, 104). Sodobna literatura, zlasti še pripadniki kritične teorije, so izredno kritični do konceptov, ki jih zagovarja behaviorizem v izobraževanju odraslih, posebno ranljivih skupin. Behaviorizem je označen za hladno, nečloveško in do subjektivnih, ustvarjalnih in intuitivnih dimenzij človekovega vedenja brezbržno filozofijo, ki zanemarja moralno politične probleme, možnost za krepitev ustvarjalnosti in demokratičnosti; to je filozofija, ki se ne ukvarja s kakovostjo izobraževanja. Izobraževalni programi za boljšo pismenost odraslih naj torej ne bi nastajali pod vplivom behavioristične filozofije, ker se s pridobivanjem tehnik in spretnosti problema teh skupin ne rešuje, temveč se neenakosti in razlike med skupinami še poglobljajo.

Humanistična perspektiva

Humanistična izobraževalna tradicija temelji na idejah antičnih mislecev, na italijanski renesansi in mislecih s področja razsvetljenstva, ki si je prizadevala za osvoboditev posameznika in poudarjanje njegovega dostojanstva. V skladu s to tradicijo so ljudje po svoji naravi dobri, avtonomni, sposobni samostojnega odločanja. Posameznik, ki se uči, je notranje motiviran, se lahko odloča o vsebini, metodah dela in vrednotenju. Učitelj je spodbujevalec učenja; učenje vpliva na vedenje pa tudi na stališča in osebnost učečega se. Tehnike poučevanja so izkušenske, neogrožajoče in sodelovalne.

Humanistična tradicija je – hkrati s progresivizmom – izredno pomembno vplivala na izobraževanje odraslih, zlasti v Združenih državah Amerike; številni avtorji s področja izobraževanja odraslih se opirajo na to tradicijo (npr. Houle, Tough), med njimi je najbolj znan Knowles, na katerega so sicer pomembno vplivali tudi progresivisti (Dewey in Lindeman) (Finger in Asun, 2001, 62). Mnogim humanističnim strokovnjakom s področja izobraževanja odraslih se je očitala ozkost. Hemphill (2001, 15) na primer ugotavlja, da izobraževalni programi večinoma ne ustrezajo potrebam tistih, ki so socialno, kulturno, ekonomsko in jezikovno marginalizirani, saj se strokovnjaki ne ukvarjajo z vprašanji, kako za različne družbene skupine veljajo ponujeni koncepti. Če kritično z zornega kota ranljivih skupin presoјamo

humanistično tradicijo, ugotovimo, da v družbi, kjer veljajo neenakosti, nimajo vsi odrasli enakih možnosti za svobodno in samostojno odločanje, še manj pa velja, da so vsi posamezniki notranje motivirani in samoiniciativni. To velja bolj ali manj za izobražene odrasle, ne pa za izobraževalno nedejavne skupine odraslih.

V zadnjih desetletjih je bilo področje izobraževanja odraslih preplavljeno z razmeroma nekritičnimi besedili, ki so se pod vplivom humanistične tradicije ukvarjali zlasti s procesi na mikroravni poučevanja, torej z vprašanji, kot so: »Kako se odrasli učijo? Kako motivirati odrasle?«, ipd. »Popularnost« izhaja tudi iz tega, da je humanistično izobraževanje odraslih blizu demokratičnim vrednotam, saj je usmerjeno v razvoj posameznikov, ki bodo tako ustvarili boljšo, humanejšo družbo. Humanistična filozofija temelji na duhu individualizma, saj gre zlasti za razvoj posameznika (Elias in Merriam, 2005, 144).

Humanistično zasnovano izobraževanje se zmotno opredeljuje kot apolitično (Finger in Asun, 2001, 73). Z zornega kota ranljivih skupin odraslih je namreč pomembna občutljivost za priznavanje različnih značilnosti in potreb, ki jih imajo nedominantne družbene skupine, potrebna je torej občutljivost za družbeno raznolikost, tega pa humanizem v svojem bistvu ne priznava. Humanistično izobraževanje temelji na domnevi, da se družba iz generacije v generacijo ne spreminja veliko, to pomeni, da je neproblematično vprašanje, kakšno znanje in temeljne spretnosti je treba ponuditi za razvijanje določenih vrednot in stališč, potrebnih za delovanje v neki družbi⁴⁹ in za ohranjanje kulturnega »status quo«. Slabost humanistične filozofije in na njej utemeljene andragogike pa je povezana tudi z zmotno naivnim mnenjem, da bolj samoaktualizirani posamezniki ustvarjajo boljšo družbo.

Kritična ali radikalna filozofija

Kritična ali radikalna⁵⁰ filozofija se je pojavila v šestdesetih letih dvajsetega stoletja na področju izobraževanja odraslih zlasti v delih Paula Freireja (teorija radikalnega ozaveščanja) in Ivana Illicha⁵¹ (radikalni prijem v povezavi z anarhistično

49 Elias in Merriam (2005) navajata, da gre v skladu s tem na primer v Združenih državah Amerike zlasti za amerikanizacijo neameriškega prebivalstva.

50 Izraz radikalna se zdi premalo vseobsegajoč, da bi pojasnjeval celostnost koncepta, ki vsebuje osvoboditev, opolnomočenje in družbene spremembe. Radikalna filozofija – poleg različnih oblik marksistične analize – zajema tudi kritično teorijo in feministično teorijo.

51 Illich je bil radikalni družbeni kritik, ki je svoje ideje pozneje prenesel v izobraževanje odraslih. Njegova temeljna ideja je bila kritika šole kot institucije, ki ohranja čezmerno industrializirano in porabniško družbo. Namesto tega je predlagal alternativno učenje iz življenja, ki se ga posameznik povsem svobodno in prostovoljno udeleži; dodajal je, da večina učenja ni izid poučevanja, temveč se zgodi naključno, ob udeležbi v družbenih dejavnostih. (Elias in Merriam, 2005, 167)

tradicijo), pomembne temelje kritični filozofiji na področju izobraževanja odraslih pa je postavil Jurgen Habermas. Kritična ali radikalna filozofija zajema celo paleto različnih prizadevanj za družbeno osvoboditev in spremembe, izobraževanje pa pojmuje kot možnost, ki naj prispeva k socialnim, političnim in ekonomskim spremembam v družbi. Temelji na podmeni, da je v večini družb institucionalizirano izobraževanje namenjeno ohranjanju razmerij moči. Radikalna filozofija obstoječih družbenih vrednot ne sprejema kot okvira, v katerem naj bi razvijala svoje zamisli, in za razliko od progresivistov in humanistov, ki želijo z izobraževanjem spremeniti družbo, kritični andragogi menijo, da so najprej potrebne temeljne družbene spremembe (Elias in Merriam, 2005, 148).

Najpomembnejši predstavnik filozofije radikalnega izobraževanja je Paulo Freire, brazilski teoretik in praktik izobraževanja odraslih. Ne le da je eden od idejnih ustanoviteljev kritične pedagogike, odigral je tudi osrednjo vlogo v nadvse uspešni kampanji pismenosti v Braziliji. Freire je poudarjal, da zatirani niso kritično ozaveščeni o silah, ki nadzirajo njihovo življenje, in so zato brez moči, da bi se tej dominaciji izognili. Vlogo izobraževanja odraslih je videl v spodbujanju dialoga z učečimi se, ki naj bi prispeval h kritičnemu ozaveščanju; učitelja in študenta vidi hkrati kot spodbujevalca učenja in učečega se. Paulo Freire je močno vplival na razvoj programov pismenosti v razvitih evropskih državah in – za razliko od pripovedno nevtralnih modelov pismenosti, ki temeljijo na tehničnih spretnostih (kar poudarjajo tudi evropski predlogi modelov izobraževanja za razvoj ključnih kompetenc) – razvil eksplicitno politično definicijo pismenosti⁵². Zanj je pismenost povezana z »branjem sveta«, in ne z »branjem besed«; programi pismenosti naj bi pomagali ljudem kritično vrednotiti prevladujoče predpostavke in izpostaviti neenake odnose moči. Pismenost zanj ni nevtralna spretnost (Baker in Street, 1996, 79), temveč je posledica stigmatizacije, ki se jo lahko rešuje le z zmanjševanjem neenakosti in nediskriminacijskimi izobraževalnimi praksami. Filozofija radikalnega izobraževanja odraslih s temi idejami zagotavlja podlago za postavitev sodelovalnih modelov v učnem okolju. Njegovi prijemi so bili izredno uspešni in kot model preneseni v druga socialna okolja, to pa kaže, da naj bi bili prijemi pri izobraževanju ranljivih skupin odraslih drugačni od tradicionalnega poučevanja v večini izobraževalnih institucij.

52 Freirejeva teorija ni naletela na veliko kritik strokovnjakov s področja izobraževanja odraslih. Bounous (2001, 199) vidi pomanjkljivost Freirejeve analize zgolj v tem, da se je osredinil le na eno značilnost razslojevanja, in sicer razred; v svoji analizi kot izločevalni dejavnik upošteva le revščino, ne pa rase, spola in drugih načinov diskriminacije.

Colin Griffin, predstavnik kritične izobraževalne filozofije, je poudarjal, da naj bi se izobraževalci odraslih namesto na tehnike in administracijo bolj osredinjali na filozofske in politične ideje, ki zadevajo izobraževanje odraslih. Pravi, da so politike izobraževanja odraslih na določen način družbene, zato nanje vplivata ideologija in kulturna reprodukcija. Če želimo razumeti izobraževanje odraslih, je to mogoče le s kritično analizo političnih, ekonomskih in družbenih vidikov njegove strukture. Tudi Stephen Brookfield je poudarjal, da bi moral biti v jedru kritičnega izobraževanja odraslih razmislek, kako se odrasli učijo zaznati prevlado neke ideologije v svojem vsakdanjem razmišljanju in delovanju pa tudi v institucijah civilne družbe; Brookfield povzema Guessa, ki pravi, da je v bistvu kritične teorije družbe pravzaprav kritika ideologije (Brookfield, 2001, 13). Nadaljuje z analizo Althusserjevega razmisleka o ideologiji, za katero pravi, da je njena poglobljena značilnost ravno to, da daje ljudem občutek, da nanje ideologija ne vpliva; ureničujejo jo stalne prakse in rituali, ki dajejo vtis, da so nevtralni in neobremenjeni. Althusser tudi za izobraževalce odraslih trdi, da so upravljalci ideologije (*ideological managers*) (Althusser, v Brookfield, 2001, 15). Prišel je do sklepa, da zagovarja teorijo družbenega in političnega učenja, ki nasprotuje ideologiji, prepozna hegemonijo in razkrinkava moč (Brookfield, 2001, 20). Lahko pa se strinjamo tudi z Brookfieldovo ugotovitvijo, da je – čeprav ima veliko teoretikov izobraževanja odraslih kritično teorijo za ključno teorijo učenja in izobraževanja odraslih – na tem področju še vedno precejšnje nasprotovanje tej obliki radikalnega izobraževanja. Zato je z analizo del Ericha Fromma, ki ga imenuje »radikalni humanist«, Brookfield ponudil »mehkejšo obliko teorij« (Brookfield, 2002), ki pa še vedno ohranjajo kritiko kapitalistične družbe. Ta poskus dokazuje, da je mogoče kritično izobraževalno filozofijo razumeti tudi drugače, jo uporabiti v skladu s svojimi prepričanji in ne v docela radikalni obliki. Brookfield tako izpostavlja vprašanja, kako hkrati obravnavati probleme, ki se pojavljajo v izobraževanju odraslih (pri načrtovanju kurikula itn.), obenem pa jim z radikalnega zornega kota tudi nasprotovati. Tudi Brookfield pa močno kritizira apolitičnost izobraževanja odraslih in to, da na tem področju prevladujejo programi za osebni razvoj, programi izobraževanja za delo in spodbujanje perspektiv človeškega kapitala (Brookfield, 2002).

Kritična filozofija se torej v izobraževanju odraslih predvsem izraža kot kritika usmerjenosti k tehnikam in kompetencam na račun socialnega delovanja. Kritiki (Brookfield, 2002; Brookfield, 2001; Olssen, 2006; Jesson, Newman, 2004; Rubenson, 2006 idr.) menijo, da bi morali strokovnjaki, namesto da se ukvarjajo z ugotavljanjem potreb, oblik, strategij in strukture izobraževalnih možnosti, več pozornosti namenjati filozofskim in političnim idealom, ki so pomembni za

mnoge marginalizirane skupine odraslih. V teh stališčih, menijo kritični filozofi, je področje zavedeno v »ideologijo tehnik«, namesto da bi bili izobraževalci odraslih tudi politično motivirani. Tako bi prispevali k oblikovanju svobodne, pravične in racionalne družbe. Kritična paradigma na neki način prevzema breme šolskega neuspeha z ramen posameznika in išče druge razloge za neuspeh, kar pomeni pravo osvoboditev tudi za stigmatizirane skupine odraslih.

Postmoderna filozofija/tradicija

Teorije, ki temeljijo na postmodernistični filozofiji, so se na področju izobraževanja odraslih pojavile v zadnjih dveh desetletjih (Elias in Merriam, 2005, 217). Morda ravno zaradi tega, ker je to v izobraževanju sorazmerno mlada teoretična smer, je – zaradi svoje nejasnosti in vseobsegajoče kritičnosti – kar pogosto kritizirana. Sicer je postmodernizem prisoten na različnih družbenih in kulturnih področjih, kjer ima lahko tudi zelo različen pomen, v grobem pa gre za nasprotovanje modernizmu. V izobraževanju odraslih gre za kritiko vseh do sedaj prisotnih filozofij izobraževanja odraslih; postmodernistični prispevek vsebuje kritiko sprejete evropske intelektualne tradicije »moderne«, hkrati pa je prispevek k dobro razvitim kritičnim teorijam na področju izobraževanja odraslih (npr. Brookfieldovi, Mezirowi) (Hemphill, 2001, 16). Razmislek prispeva k racionalnosti, kritičnemu mišljenju; značilne so dihotomije kompetenten/nekompetenten, pismen/nepismen, motiviran/nemotiviran (Hemphill, 2001, 18). Postmodernisti so kritični zlasti do liberalne filozofije izobraževanja odraslih, saj naj bi bila s svojimi zahtevami po individualizmu, racionalnosti in željo po oblikovanju »liberalnega« državljana, kar se dosega z natančnim načrtovanjem ciljev, ugotavljanjem potreb, načrtovanjem kurikula, metod in organizacije izobraževanja, poglavitna zagovornica vrednot moderne.

Za postmodernizem so značilni tudi diskurzi, povezani s kompleksno analizo dominacije, marginalizacije in identitete z vidika perspektive mnogovrstne kulture in spola. Postmodernisti ugotavljajo, da se danes soočamo z različnimi oblikami marginalizacije, ki mnoge odrivajo od prevladujočega središča kulturne, politične in ekonomske moči. V tem diskurzu so učeči se obravnavani kot subjekti, in ne kot objekti izobraževanja odraslih. Ravno izobraževanje odraslih naj bi dajalo glas tistim, ki so sicer izločeni iz središča večine diskurzov moči v družbi. Postmoderna analiza tako lahko prispeva k razumevanju neenotnosti in raznolikosti dejavnikov marginalizacije, ki jo doživlja veliko odraslih udeležencev izobraževanja. Pri tem postmodernisti pripisujejo velik pomen jeziku, ki je sam po sebi konstrukt; ni le orodje za izražanje, temveč oblikuje tistega, ki govori (Hemphill, 2001, 22).

Na področju izobraževalnih ved je vpliv postmodernizma viden zlasti v delih Girouxa, Usherja in Edwardsa. Tudi Foucault je bil izredno vpliven pri oblikovanju postmodernih idej s kritično analizo povezovanja moči in znanja, to je odločilno tudi pri obravnavanju ranljivih ciljnih skupin v izobraževanju odraslih. Foucault meni, da je z ustvarjanjem in razvojem znanja povezana neverjetna moč; po njegovo moč znanja namreč ni nič manjša kot fizična moč. Znanje ni kognitivna abstrakcija, temveč družbena praksa, ki spodbuja akcijo in udeležbo. Vendar pa sta moč in znanje večinoma v rokah močne manjšine, ki vsiljuje svoje razumevanje resnice večini, kar se zelo uresničuje z jezikom in govorom (Foucault, v Olssen, 2006). Ko se otroci učijo govoriti, sprejemajo tudi temeljno znanje in kulturo družbe, v kateri živijo, kar je pozneje, če pripadajo večinski kulturi, dobro, v nasprotnem primeru pa slabo. To zlasti drži z vidika pismenosti, ki jo strokovnjaki vse pogostejše vidijo kot družbeno vpeto in medkulturno znanje in spretnosti (ideološki ali kulturni model pismenosti), ki zahteva etnografski prijem (Street, 1993, 7–8). Družbena kategorizacija poteka v delitvi na »normalne« in »nenormalne« ljudi, kar je bil po mnenju postmodernistov eden poglobitvenih mehanizmov za vzpostavljanje odnosov moči v družbi (Hemphill, 2001, 25), o čemer govori tudi Goffman (2009). Foucaulteva spoznanja so za izobraževanje odraslih pomembna, saj lahko zvečujejo občutljivost za marginalizacijo in stereotipizacijo, ki se v družbi pogosto pojavlja (npr. govorimo o nepismenih odraslih, tistih, ki prejema socialno pomoč); pomagajo pri uvidu, da je šolanje del institucionalizacije in odločanja o tem, kaj je normalno in kaj ne. Prispevajo k soočenju s temeljnim nasprotjem, ki se pojavlja v izobraževanju odraslih, in sicer relativizirajo prepričanje, da je izobraževanje vedno dobro; Foucault meni, da izobraževanje lahko daje moč ali jo odvzema (*empowering or disempowering*), včasih pa tudi oboje. S tem pomaga razjasniti vlogo izobraževanja odraslih, zlasti odrinjenih ciljnih skupin, kar je pogosto zadnja možnost po vseh porazih v šolskem sistemu. Foucault zato poudarja, da je potrebna kritičnost do tega, kakšna je vloga znanja in kako je organizirano, saj so vse oblike organiziranja znanja posledice razmerij moči, kar je pomembno za razvoj kurikula (Hemphill, 2001, 27).

Analiza kaže, da so danes – v odnosu do izobraževalne teorije in prakse – vse bolj prisotne v družbeno strukturo in odnose moči kritično osredinjene izobraževalne filozofije. Pomembne so razlike med bolj individualistično usmerjenimi teorijami na področju izobraževanja odraslih in bolj družbeno kritično utemeljenimi teorijami. Illeris (2004, 70) ugotavlja, da so anglosaške dežele, kjer izvira razvoj izobraževanja odraslih iz filozofskih temeljev Deweya, Lindemana, pozneje pa tudi Knowlesa, Brookfielda in Mezirowa, v preteklosti – v skladu z bolj individualistično filozofijo – poudarjale zlasti osebno učenje posameznika in njegov razvoj, danes pa se krepí

tudi družbenokritično usmerjeno izobraževanje. Severnoevropska tradicija izobraževanja odraslih (Skandinavija in Nemčija) pa temelji na bolj družbeno utemeljenih konceptih (npr. prosvetljevanje ter teorija osebne identitete), ki naj bi bili podstat osvobajajočega razmišljanja o izobraževanju (npr. nemška kritična teorija, Frankfurtska šola). Gre za nasprotje osebne, osebne integritete ter po drugi strani družbene konformnosti; izobraževanje odraslih lahko torej razumemo kot moč, ki je individualno in družbeno utemeljena (Illeris, 2004, 70). Za izobraževanje ranljivih skupin odraslih je pomembno oboje.

SKLEP

Programi temeljnega izobraževanja odraslih in programi izobraževanja za pismenost se soočajo s podobnimi problemi kot področje izobraževanja v celoti – od vseh ravni začetnega izobraževanja, z univerzo vred (ki je bila zaradi svoje tradicionalne pravice do avtonomije v preteklosti večinoma zavarovana pred škodljivimi vplivi trenutnih političnih akterjev), in do vseh področij nadaljevalnega izobraževanja. Izobraževalni kapitalizem, če nekoliko priredimo izraz, ki ga je sicer za opis stanja na področju visokega šolstva uporabil Rizman (2010), se zelo intenzivno izraža v izobraževanju za ranljive skupine odraslih, s programi pismenosti vred, ki se – postopno, zavedno ali nezavedno, zaradi pomanjkljive pozornosti ali vse večjih pritiskov – vse tesneje prepletajo s političnimi in ekonomskimi pričakovanji in zahtevami. V razmerah, ko ustvarjanje skupnega dobrega zamenjuje »ustvarjanje zgolj na posameznika omejenega dobrega« (Rizman 2010, 62), se tudi v odnosu do ranljivih skupin odraslih izraža v potrebah po čim boljši učinkovitosti posameznika, odzivnosti in prilagojenosti trenutnim potrebam trga dela, to pa pomeni v izobraževanju ranljivih skupin dobro izurjenost (v spretnostih), ki je zlahka merljiva. Ozko tehnično znanje, ki zagotavlja »uspešno delovanje v neki družbi«, je prilagojeno standardom in značilnostim prevladujoče kulturne skupnosti, ki je tudi nosilka moči odločanja; v tem konceptu ni prostora za kulturni pluralizem in s tem ohranjanje raznolike kulturne dediščine, za vzpostavljanje večdimenzionalne državljskosti, za demokratični dialog in strpnost. Pomeni tudi diskriminacijo dostopa do boljšega, širšega, globljega in tudi »večvrednega znanja in védenja«, ki omogoča karierni razvoj in izboljšuje življenjske možnosti. Programi izobraževanja za ranljive skupine vse bolj izgubljajo možnost za razvoj kurikula »od spodaj navzgor«, torej glede na potrebe skupine, ki ji je program namenjen (in kar je odločilno ravno pri izobraževanju ranljivih skupin, saj lahko le tako upoštevajo kulturno, govorno-jezikovno, etnično ali učno specifikiko) in so (zaradi virov financiranja) prisiljeni načrtovanje programov in njihovo izvajanje podrejati zunanjim

zahtevam (»od zgoraj navzdol«). To je že pred časom jasno postavil tudi Paulo Freire, ki je hkrati poudaril, da je izobraževanje za pismenost (največkrat) politično definirano. Temu lahko samo pritrdimo; v razmerah, kakršne doživljamo danes, so ranljive skupine, ki zaradi svoje drugačnosti zahtevajo nekaj več kot le utilitaristično usposabljanje, nepotrebno breme, strošek in ovira. Pogosto se izhaja iz domneve, da jih je treba, da bi bilo z njimi kar najmanj sitnosti, čim hitreje integrirati vsaj v trg delovne sile, za kar si morajo pridobiti najnujnejše spretnosti; vse drugo je le strošek brez takojšnjega učinka. Pod vplivom neoliberalizma je sicer vse izobraževanje politično zaznamovano in je kot tako najpomembnejše vladno orodje za doseganje kratkoročnih ciljev ekonomije in kapitala, vendar imajo v tem položaju najslabšo možnost tisti, ki se ne znajo, ne zmorejo ali ne želijo podrediti zahtevam tržne logike, ki deluje tudi v izobraževanju.

Namen tega prispevka ni bilo iskanje odgovorov na konkretna vprašanja o kakovostni pripravi in izvedbi izobraževanja za ranljive skupine odraslih ali vprašanje, kako poučevati odrasle, ki se znajdejo na družbenem obrobju; namen je bil izpostaviti nekaj dilem o vpetosti izobraževanja za ranljive skupine v trenutne politične in ekonomske razmere in razmišljanje uokviriti s prevladujočimi filozofskimi tradicijami izobraževanja odraslih v različnih družbenih razmerah. Četudi se v tem prispevku nismo konkretno ukvarjali z vlogo učitelja in pomenom njegove usposobljenosti za uspešno delo z ranljivimi skupinami, je to odločilno za zagotavljanje kakovostnega izobraževanja. Izbira in izobraževanje učiteljev je navsezadnje ena pomembnejših posledic vpletanja ekonomije in politike v izobraževanje, saj so strokovno dobro pripravljeni, razmišljajoči in kritični učitelji edino zagotovilo za uresničevanje družbenokritično zastavljenih ciljev (in seveda dosežejo nasprotni učinek nekritični učitelji, ki v skladu z behaviorističnimi prijemi skrbijo za usposabljanje odraslih). Zato naj bi se učitelji – poleg prizadevanja za didaktično usposobljenost – ukvarjali tudi s filozofijo in teorijo, ki vodi njihovo konkretno izbiro metod, prijemov in načinov dela v izbrani učni skupini. Razmišljali naj bi o svoji filozofski osredinjenosti, o vplivu različnih izobraževalnih filozofij na postavljanje ciljev, na izbiro vsebin, metod poučevanja, načina vrednotenja, na njihovo prepričanje in odnos do udeležencev in navsezadnje tudi njihovo odločitev, v kakšnem izobraževalnem programu bodo sploh sodelovali. Pomembna je tudi osredinjenost učiteljev na refleksijo in refleksivnost, na vrednotenje učnega položaja in presojanje tega v družbenih in osebnih povezavah, pri tem pa je pomemben kritičen odnos do stalnih sprememb in novosti (Illeris, 2004, 79). Tudi samoozaveščenost, tako mentalna kot fizična, samospregledanje in samozavest, so značilnosti, pomembne za učitelje in udeležence izobraževalnih programov za ranljive skupine odraslih. S tem se seveda odgovornost učiteljev in pripravljavcev programov, da z

občutljivostjo spremljajo politične, ekonomske in družbene vplive, ki postavljajo okvire in cilje tega izobraževanja, le še povečuje.

Seveda so tudi druga vprašanja, ki zadevajo temeljno izobraževanje za ranljive skupine odraslih, zelo vseobsegajoča in jih ni mogoče zaobseči v enem prispevku. Barton (1996, 196) ugotavlja, da pri vprašanju pismenosti ne gre za kratkotrajno krizo, ki jo lahko rešimo z določenimi »kampanjami«, temveč za dostopnost do izobraževanja odraslih nasploh. Pismenost je pač področje, kjer se različne oblike družbene neenakosti – neenakosti v zmožnostih, neenakosti v bogastvu, neenakosti pri dostopu do izobraževanja – zelo jasno kažejo. Izobraževanje za pismenost nikakor ne more biti uspešno, če ga ne spremljajo tudi druge dejavnosti, ki zmanjšujejo socialne, ekonomske, kulturne in izobraževalne neenakosti.

Freire je nekje napisal: Izobraževanje bodisi kroti bodisi osvobaja; dejavnosti v učnih skupinah bodisi podpirajo razlike med posamezniki in skupinami bodisi jim kljubujejo; sredinske poti ni (Nesbit, 2005, 10). Zato bo v prihodnje treba še več pozornosti nameniti proučevanju v praksi na področju izobraževanja odraslih (kaj se poučuje, kako se poučuje ipd.), kajti te izbire pogosto koristijo enim in prezrejo druge, odrinjene skupine (Nesbit, 2005, 110). Kurikularne in pedagoške izbire odslikavajo različne načine razumevanja družbenih odnosov in odzivanja nanje; izobraževanje odraslih se kot stroka prekriva s političnimi izbirami, kar velja za prakso in kontekst poučevanja. Predstavniki kritičnih izobraževanih teorij si prizadevajo, da bi izobraževanje potekalo tako, da bi z njim vplivali na življenjske razmere in resničnost, v kateri živijo in delajo nekatere družbene skupine; da bi tudi zaradi izobraževanja delovali kot skupina in pridobivali nadzor nad svojim življenjem in nad tem, kako se vzpostavljajo razmerja moči (Jesson, Newman, 2004, 254). Kritični izobraževalci si prizadevajo za dostop do moči in nadzorom nad močjo za skupine, za katere se borijo ali jih zastopajo (Jesson, Newman, 2004, 262), ter tako z izobraževanjem opremljajo učeče se z orodji in informacijami, ki jim zagotavljajo možnosti za politično-ekonomsko analizo organizacij, skupnosti in družbenih struktur, v katerih delujejo in z njimi sodelujejo.

Predlogi, ki jih lahko izpostavimo na podlagi spoznanj, obsegajo razmislek o zasnovi programov za ranljive skupine odraslih in vplivu politike na to, razmislek o vlogi in usposobljenosti učitelja, da poučevanje v skupini odraslih prilagodi epistemologiji in konceptiji jezika, ki jo imajo njegovi udeleženci, da razume raznolike vplive, ki sooblikujejo pripravo in izpeljavo izobraževalnih programov za ranljive skupine odraslih (Baker in Street, 1996, 81), ter da ostaja toliko družbeno zaveden, da mu to zagotavlja neupogljivost pred nesmiselnimi pritiski politike, kapitala in drugih vzgibov.

BOLJŠE BRANJE ZA BOLJŠE SPORAZUMEVANJE

Meta Grosman

UVOD

V ospredju so tri ključne kompetence iz evropskega okvira ukrepov za vseživljenjski razvoj kompetenc in kvalifikacij, kot sta ga potrdila in sprejela Evropski parlament in Svet Evrope ter ga priporočata v uporabo vsem članicam. Okvir ukrepov vsebuje ključne kompetence, ki so potrebne vsem državljanom Evrope za socialno vključenost in za osebni razvoj, še zlasti za pridobivanje znanj, ki so potrebna za vzpostavitev družbe znanja. Prvim trem ključnim kompetencam, se pravi »sporazumevanju v maternem jeziku«, »sporazumevanju v tujih jezikih« in »IKT-zmožnosti ali digitalni pismenosti«, so skupne jezikovne rabe za sporazumevanje. Vse tri so prvi pogoj za medosebno interakcijo in delovanje v različnih kontekstih, posamično ali v skupinah z drugimi ljudmi; v obliki pogajanja so hkrati pomembne za razreševanje konfliktov in načrtovanje slehernega delovanja ter za razumevanje življenja (prim. Drofenik str. 10 in 11) na ravni kritičnega razmisleka o lastnem (jezikovnem in miselnem) delovanju oziroma metakognicije. Prispevek opozarja na nezadostno poznavanje delovanja in zmožnosti jezikovnih rab, ki jih v nekaterih drugih jezikovnih skupnostih razvijajo kot sistematično jezikovno ozaveščenost. Jezikoslovci v Veliki Britaniji so se zavzeli za gibanje za jezikovno ozaveščenost, ker so menili, da nas prav jezikovna ozaveščenost dela človeške in bogati vse doživljanje in zaznavanje okolice. Jezikovno ozaveščenost opisujejo kot človekovo občutljivost za jezik in razumevanje narave jezika ter njegove vloge v človeškem življenju. S takim razumevanjem jezika jezikovna ozaveščenost prispeva k bolj usmerjenim in uzaveščenim rabam jezika. Slovenski učni načrti predvidevajo, da učenci v osnovni šoli in srednjem izobraževanju usvojijo sporazumevanje v materinščini.

Izvore pomanjkljivega poznavanja jezikovnih rab moramo iskati v pomanjkljivem poznavanju dejavnih jezikovnih rab in še zlasti pomena bralne pismenosti. Posebno velja opozoriti na zapletenost medkulturne zmožnosti, ki bi jo bilo treba poznati in razumeti za vse oblike sporazumevanja v tujih jezikih, ko oba sporazumevalca ali vsi sporazumevalci nimajo na voljo uporabe skupnega koda (jezika) in bi

morali skladno z novim konceptom »raznojezičnosti« uporabljati tudi parajezikovna sporazumevalna sredstva. Največ pozornosti velja nameniti možnostim pouka in usvajanja bralne pismenosti, ki je najpomembnejša za socialno vključenost vsakega posameznika in nujna s stališča načrtovanega razvoja družbe znanja ter za preseganje družbene izključenosti. Poznavanje dinamike procesov branja prispeva k ohranjanju bralne pismenosti in njenega možnega nadgrajevanja z nenehno vajo v branju, ki vodi k trajnemu ohranjanju bralne pismenosti. V skladu s tem je prav bralna pismenost tista jezikovna zmožnost, ki omogoča udejanjanje vseh osmih obravnavanih kompetenc in je hkrati bistvena za razvoj vseh drugih »prečnih« kompetenc. Ko mentorji članom v svojih skupinah pomagajo pri razvoju bralne pismenosti, jim hkrati odpirajo možnosti udejanjanja vseh drugih kompetenc, udeležbo v delovanju družbe in boljše razumevanje lastnega delovanja s samorefleksijo.

SPORAZUMEVANJE V MATERDEM JEZIKU

Na mednarodni ravni je pomen pismenosti kot sestavine sporazumevanja široko znan in priznan. Februarja 2003 je Kofi Annan ob razglasitvi desetletja pismenosti v svojem pozivu k skupnim prizadevanjem za zmanjšanje nepismenosti opisal pismenost kot »ključ do odprave človekove nesreče, do uresničitve pozitivnih možnosti za vse ljudi ter svobode in upanja na boljše prihodnost«. Generalni direktor Unesca, Koičira Macura, je pozneje leto 2008 razglasil za leto jezikov in medkulturno pismenost poimenoval »zavestno večjezičnost«, ki naj bi omogočila vsem jezikom najti njihov prostor v globaliziranem svetu. V Evropski uniji pa se potrebe po pismenosti spreminjajo tudi s procesi združevanja. Sprejeti cilj »ohranjanja kulturne raznolikosti« vsebuje tudi »ohranjanje jezikovne raznolikosti«, ki ob množici različnih jezikov odpira vprašanje medjezikovnega sporazumevanja v medkulturnem položaju in za to potrebne »medkulturne zmožnosti«, kot je nujno za vse sporazumevanje v tujih jezikih.

Tudi slovenski učni načrti poudarjajo pomen sporazumevanja. V učnih načrtih za osnovne šole (2002) je zapisano: 1. »Učenci spoznavajo in začenjajo uporabljati pisni jezik za sporazumevanje, razmišljanje, ustvarjanje in zabavo. 2. Učenci sodelujejo v pogovorih in usvajajo temeljna načela dialoškega sporazumevanja, 3.1 poslušajo in razčlenjujejo govorjena/glasno brana/ekranizirana neumetnostna besedila ter govorno nastopajo, 3.2 berejo in razčlenjujejo zapisana pozivna, povezovalna in prikazovalna neumetnostna besedila ter pišejo podobna besedila.«

Podobno usmerjenost k poučevanju sporazumevalnih zmožnosti razberemo tudi v učnih načrtih za gimnazijo. Ali lahko odgovor na vprašanje, zakaj nastaja velika razlika med načrtovano pismenostjo in dejansko, pozneje doseženo pismenostjo, iščemo v primernem odnosu do branja in pisanja, kot ga predvideva definicija pismenosti v mednarodnem slovarju pismenosti, in v pomanjkljivem poznavanju pomena pismenosti?

Kljub sodobno usmerjenim ciljem in k razvoju sporazumevalnih zmožnosti naravnanim učnim načrtom strokovnjaki že več let ugotavljajo, da imajo osebe z uspešno končano osnovno šolo in nekaj leti srednjih šol težave z zapisanimi besedili, se pravi z branjem (Bešter, 2000, 162), in da je šola nekatere ljudi tudi »razpismenila« (Trobevšek, 2000, 167). Vprašanja, zakaj kljub naprednim učnim načrtom osipniki in drugi odrasli ne razvijejo zadostne pismenosti, ni mogoče razrešiti brez posebnih raziskav. Še zlasti, ker gre pri tem lahko za zapletene dejavnike, kot je odnos do pismenosti, in tudi za pomanjkljivo obveščenost o pomenu pismenosti ne samo za celotne družbe, marveč tudi za vsakega posameznika.

Richard L. Venezky (1995, 142) v mednarodnem slovarju pismenosti (1995) takole opredeljuje pismenost: »Pismenost je minimalna zmožnost branja in pisanja, skupaj z določenim načinom mišljenja o dnevni rabi branja in pisanja. Od preprostega branja in pisanja se razlikuje po razumevanju primerne uporabe obeh dejavnosti v družbah, ki temeljijo na tisku.«

V nadaljevanju Venezky ugotavlja, da z vključitvijo govora (govorne zmožnosti) in poslušanja pismenost pomeni/zajema vse sporazumevalne dejavnosti. Tu je treba pripomniti, da v slovenščini o jezikovnih zmožnostih navadno govorimo kot o sporazumevalnih dejavnostih, ki vsebujejo vse štiri jezikovne dejavnosti: govorno in slušno zmožnost, bralno zmožnost ali pismenost in pisno zmožnost.

Nova evropska, kompetenčno usmerjena vzgoja in izobraževanje na vseh ravneh – tako na ravni obvezne šolske vzgoje in izobraževanja kot tudi na ravni skrbi za odrasle, še zlasti za vseživljenjsko izobraževanje nizkoizobraženih in izključenih ljudi – vsaj delno izhaja (Eurydice, 2002, 156) iz spoznanj o neučinkovitosti obvezne šolske vzgoje in izobraževanja v Evropi; navezuje se na ugotovitve o slabi uporabnosti transmissijsko pridobljenih deklarativnih znanj v posameznih realnih okoliščinah, ki bi zahtevale kritično presojo lastne jezikovne dejavnosti, kot jo predvidevajo višje oblike kritične pismenosti.

V prvem dokumentu Splošnega direktorata za vzgojo in kulturo v oktobru leta 2002 z naslovom *Key Competencies* (2002, 11) beremo opozorilo o problemu

hitrega zastarevanja predmetnega znanja spričo relevantnega dejanskega znanja, kot ga omogoča hiter tehnološki razvoj z novimi elektronskimi sporazumevalnimi tehnologijami (str. 11). Besedilo se zavzema za učenje zunaj utečenih izobraževalnih sistemov, za pomoč pri usvajanju temeljnih spretnosti, kot sta pismenost in digitalna pismenost, za uradno podporo motivacije pri mladih, za podporo njihovi boljši samopodobi in da bi mladi postali učinkovitejši učenci in dosegali višje rezultate (Eurydice 2002, 154).

Države Evropske unije so se zato zavzele za opredelitev tistih ključnih kompetenc, ki bi jih odrasli potrebovali v prihodnosti za premagovanje izključenosti in dejavnejšo udeležbo v družbenih dejavnostih in za osebno zadovoljstvo. Iskanje rešitev naj ne bi bilo omejeno na uporabljanje ključnih kompetenc. Razširiti bi ga bilo treba na razmišljanje, kje in kako bi take spretnosti in zmožnosti lahko učinkovito poučevali in kako bi zagotovili, da bi imeli vsi državljani možnost pridobiti dogovorjene, potrebne kompetence. Na nacionalni in internacionalni ravni bi si morali prizadevati za bolj kakovosten pouk, ki bi vseboval proceduralna znanja.

V usmerjenih pogovorih izpogajani dokument je zagledal luč 18. decembra 2006 z naslovom *Recommendations of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning*. V slovenski različici je bil objavljen v Uradnem listu Evropske unije 30. 12. 2006. Slovenski prevod vsebuje opis prve ključne kompetence sporazumevanja v maternem jeziku: »Opredelitev: Sporazumevanje v maternem jeziku je sposobnost izražanja in razumevanja pojmov, misli, čustev, dejstev in mnenj v pisni in ustni obliki (poslušanje, govor, branje in pisanje) ter na ustrezen in ustvarjalen način jezikovno medsebojno delovanje v vseh družbenih in kulturnih okoliščinah – izobraževanje in usposabljanje, delo, dom in prosti čas. Bistveno znanje, spretnosti in odnosi, povezani s to kompetenco. Sporazumevalna kompetenca je rezultat usvojitve maternega jezika in je temeljno povezana z razvojem kognitivne sposobnosti posameznika, da razume svet in se poveže z drugimi ljudmi. Za sporazumevanje v maternem jeziku mora posameznik poznati besednjak, imeti funkcionalno znanje slovnice in poznati funkcije jezika. Vključuje zavest o glavnih vrstah verbalne interakcije, vrsti literarnih in neliterarnih besedil, glavne značilnosti različnih slogov in registrov jezika ter spremenljivost jezika in sporazumevanja glede na okoliščine. Posameznik mora biti sposoben tako za ustno kot za pisno sporazumevanje v različnih sporazumevalnih okoliščinah ter za spremljanje in prilagajanje lastnega sporazumevanja zahtevam danih okoliščin. Ta kompetenca vključuje tudi sposobnost razlikovanja in uporabe različnih vrst besedil, iskanje, zbiranje in obdelavo informacij, uporabo pripomočkov, oblikovanje in izražanje svojih ustnih in

pisnih argumentov na prepričljiv način, ustrezen okoliščinam. Pozitiven odnos do sporazumevanja v maternem jeziku vključuje pripravljenost za kritični in konstruktivni dialog, spoštovanje estetskih lastnosti, pripravljenost prizadevati si zanje ter zanimanje za interakcijo z drugimi, to vključuje zavest o vplivanju jezika na druge ljudi in potrebo po razumevanju in uporabi jezika na pozitiven in družbeno odgovoren način.«

Ker poteka vse sporazumevanje v jeziku in z jezikom, je sporazumevalna zmožnost sestavljena iz vseh štirih jezikovnih zmožnosti: iz zmožnosti poslušanja in govora, ki ju otroci in mladi usvojijo v družinskem okolju, ter bralne in pisne zmožnosti, ki se ju učijo v šoli. Skrbno branje opisa sporazumevalne zmožnosti v maternem jeziku kaže poudarek na medosebni funkciji jezika, ki že od zgodnjih objav Michaela Hallidaya (1973 in 1985) šteje za osrednjo jezikovno funkcijo. To funkcijo razbiramo iz opisa »medsebojnega delovanja v vseh družbenih in kulturnih okoliščinah«, »zvesti o glavnih vrstah verbalne interakcije« pri literarnih in neliterarnih besedilih in »ustnega ter pisnega sporazumevanja« v različnih sporazumevalnih okoliščinah ter »spremljanja in prilagajanja lastnega sporazumevanja zahtevam danih okoliščin« in »zanimanja za interakcijo z drugimi« z zavestjo o »vplivanju na druge ljudi« in »uporabe jezika pozitivno in družbeno odgovorno«. Naštete posebnosti opozarjajo tudi na pomen sodelovalne pripravljenosti ali pozitivnega odnosa do besednega sodelovanja, ki presega samo jezikovno zmožnost kot poznavanje in obvladovanje jezikovnega sistema.

Razprava o sporazumevalni zmožnosti v maternem jeziku in zmožnosti komuniciranja pri odraslih se mora najprej ustaviti pri vprašanju, kako sploh nastanejo primanjkljaji, saj je opismenjevanje – razvijanje bralne in pisne zmožnosti kot temeljnih sestavin zmožnosti komuniciranja – temeljna naloga izobraževalnih sistemov že vse od vzpostavitve javne šole. Odrasli, ki so izključeni zaradi nezadovoljive sporazumevalne zmožnosti v maternem jeziku, so očitno tisti posamezniki, ki te zmožnosti niso razvili med obveznim šolanjem in so odrasli brez potrebnih jezikovnih zmožnosti. Da bi v prihodnje preprečevali večanje števila odraslih brez sporazumevalnih zmožnosti v maternem jeziku, se moramo najprej vprašati, kako taki primanjkljaji v pismenosti odraslih nastajajo, čeprav učni načrti za vse udeležence v izobrazbi predpisujejo potreben razvoj sporazumevalnih zmožnosti.

Pouk in usvajanje bralnih zmožnosti ali pismenosti v osnovni šoli je dolgotrajen in zahteven proces, ki predpostavlja govorno usposobljene učence in nato poteka od fonološke zavesti in temeljnega poznavanja razmerij med glasovi in njihovim grafičnim zapisom v obliki črk do tekočega branja, ko učenec nima več težav z razbiranjem besed in se njegova pozornost osvobodi za višje ravni razumevanja

besedila (Pečjak, 2010, 58). Za doseg te stopnje, ki pomeni doseženo avtomatizacijo branja, je potreben velik obseg vaj v branju. Številne raziskave kažejo, da je uspešen razvoj bralne pismenosti pogojen z dobro razvito otrokovo govorno in slušno zmožnostjo. Ker v šolo vedno vstopajo otroci z različno razvito govorno zmožnostjo, tudi pri razvoju bralne zmožnosti različno napredujejo. Otroci iz jezikovno bogatih družinskih okolij hitreje in lažje usvajajo bralne zmožnosti. Ameriške raziskave opozarjajo na razlike pri obsegu besedišča med otroki, ki prihajajo iz jezikovno spodbudnih okolij, in tistimi, ki doma nimajo potrebne jezikovne podpore in spodbude, da bi razvili uspešno govorno zmožnost. Prvi poznajo do četrtega leta starosti do 45 000 besed, zato so uspešni pri pouku in deležni več pohval in podpore učiteljev, otroci z bistveno manjšim besediščem, 15 000 besed, pa so pogosto deležni manj pohval, pozornosti in spodbude. Ker je branje razmeroma težka in naporna jezikovna dejavnost, potrebujejo vsi učenci veliko podpore in pozitivne spodbude. Ko se posamezni učenec bralno razvija počasneje in je zato deležen manj pohvale in pozornosti, to pogosto učinkuje kot začaran krog: učitelji popravki in kritika mu povzročijo občutek nezmožnosti, druga negativna sporočila ga utrdijo v misli, da ni zmožen dobro brati in da se ni vredno truditi za tekoče branje. Tako začne z razvojem negativne samopodobe še bolj zaostajati za vrstniki, kar ga še bolj utrdi v misli, da se ni vredno truditi, saj mu ne bo uspelo. Ko se ti učinki kopičijo, zelo hitro zdrsne na pot razvoja v smeri proti nebralcu, ki že v šoli ne zbere moči, ki bi bila potrebna za premagovanje prepričanja o lastni bralni neučinkovitosti.

Primanjkljaji pri drugih sporazumevalnih dejavnostih, pri pisanju, govoru in poslušanju, imajo podobno genezo; vse sporazumevalne dejavnosti potrebujejo za uspešen razvoj veliko vaje, s katero se posamezna jezikovna dejavnost toliko »utrdi«, da postane samoumevna in posamezniku ne povzroča več težav, ko postane vseživljenjska zmožnost na ravni uporabne kompetence. Ker slovenski učni načrti predvidevajo enakomeren razvoj sporazumevalnih zmožnosti pri vseh učencih, v njih ni mesta za skrb in »intervencijo«, ki bi jo bilo treba nameniti tistim učencem, ki vstopajo v šolo s premalo razvito govorno zmožnostjo in začnejo zaostajati zaradi nespodbudnega zgodnjega socialnega okolja. Ti učenci bi za usvajanje potrebne sporazumevalne zmožnosti in še zlasti bralne pismenosti največkrat potrebovali tudi večjo količino vaje, ki bi presegala vajo, potrebno učencem iz družinskih jezikovno spodbudnejših okolij. Namesto odpravljanja socialno pogojenih razlik tako usmerjen pouk te razlike le poglablja.

V državah, kjer se sistematično ukvarjajo z razvojem zadovoljivih sporazumevalnih možnosti za vse državljane, je spoznanje o usodnem primanjkljaju, ki ga pri

razvoju pismenosti povzroča slabo razvita govorna zmožnost iz družinskega okolja, že pripeljalo do možnosti zgodnjega odpravljanja tega družinskega in socialnega vpliva na pismenost. Učitelji že prvo leto šolanja pazljivo spremljajo učence, da bi tistim, pri katerih opazijo zgodnje znake zaostajanja pri bralni pismenosti, čim prej priskrbeli strokovno pomoč. Na Švedskem imajo šestnajst središč s strokovnjaki, ti so usposobljeni za individualno pomoč učencem, ki so v nevarnosti, da ne bodo pravočasno razvili zadostne bralne pismenosti. V Združenih državah Amerike imajo za take učence predvidene razne oblike »zgodnje intervencije«. Bolj kot človekoljubje jih pri teh prizadevanjih vodi spoznanje, da bi brez take zgodnje pomoči še več odraslih vse življenje trpelo zaradi posledic pomanjkljive pismenosti. Med temi posledicami je poleg izključenosti, slabe izobrazbe, slabše opremljenosti za reševanje osebnih težav zelo pomembna ali celo usodna nezaposljivost. Šele ko branje ni več napor, lahko učenci preusmerijo pozornost na vsebino. Čeprav na tej stopnji bralne zmožnosti branje lahko postane zanimivo, številne učence povsod po svetu odvrta šolski izbor obveznih besedil. Posamezniki, ki na tej stopnji prenehajo brati, lahko začnejo izgubljati že doseženo bralno zmožnost, ker ne vadijo dovolj, da bi svojo začetno bralno zmožnost razvijali, izpopolnili in nadgradili. Enega izmed poglobitvenih razlogov za nezadostno razvito bralno zmožnost lahko vidimo v samem nezadostnem poznavanju pomena bralne zmožnosti, ki botruje tako nesistematičnemu prizadevanju za učinkovitejši pouk branja, pa tudi v pomanjkljivem zanimanju staršev za bralno uspešnost otrok in skladno s tem nezadostnem zanimanju učencev samih za usvajanje bralne zmožnosti. Nepoznavanje pomena bralne zmožnosti je še posebno usodno za družinsko okolje, od katerega je neposredno odvisna otrokova govorna zmožnost, ki lahko, slabo razvita, doživljenjsko vpliva na otrokov bralni razvoj. Obveščenosti staršev o pomenu jezikovno spodbudnega domačega okolja bi zato veljalo nameniti posebno skrb. Namreč, družina, ki se ne zaveda tega, da sta pozitiven odnos do knjige in zgodnje vpeljevanje v branje pomembna za poznejši otrokov razvoj bralne pismenosti, z razvojem te pa tudi za šolsko uspešnost, lahko že na samem začetku šolanja povzroči otrokovo bralno zaostajanje, še zlasti, ko mora otrok tekmovati z otroki, ki so imeli doma spodbudnejše jezikovno okolje in imajo temu primerno razvito govorno zmožnost in besedišče. K nezanimanju staršev in samih učencev pri nas pogosto prispeva tudi pouk slovenščine, jezika in književnosti, saj ga zaradi nefunkcionalne deskriptivnosti učenci doživljajo kot neuporabnega za resnično uporabo jezika pa tudi kot osebno frustracijo, če doživljajo preveč popravkov in drugih negativnih sporočil. Pouk, pri katerem učenci ne vidijo in razumejo pomena, zanje tudi ni dovolj spodbuden in jim ne omogoča razviti odnosa, kot je potreben

za usvajanje jezikovnega sporazumevanja in premagovanje prvih bralnih težav. Najverjetnejše je, da bodo učenci, ki so v šoli zgolj fizično navzoči in iz poljubnih razlogov nikoli ne razvijejo pozitivnega odnosa do usvajanja sporazumevalnih zmožnosti, šolo zapustili brez sporazumevalnih zmožnosti v materinščini in brez bralne pismenosti, kot bi jim bila potrebna za vseživljenjsko učenje in delovanje v družbah znanja.

Bralna pismenost nima neke zgornje meje, marveč jo je mogoče s stalno vajo ali uporabo razvijati in nadgrajevati. Danes bi se morali vprašati, koliko petnajstletnikov, ki so pri preizkušanju dosegli le skromno drugo ali tretjo raven pismenosti od šestih možnih (prim. izide programa PISA, 2009), bo odraslo v posameznike s pomanjkljivo bralno pismenostjo in zmožnostjo sporazumevanja in bodo imeli težave s pomanjkljivo bralno zmožnostjo. Za odrasle, ki so imeli med izobraževanjem razne negativne izkušnje pri pridobivanju bralne pismenosti, pa se zdi najpomembnejše razviti tako utemeljitev neposrednih koristi bralne pismenosti, ki bi bila zanje zares prepričljiva. Pri tistih, ki so že spoznali posledice izključenosti zaradi nezadovoljivo razvite bralne pismenosti, lahko pričakujemo, da bi bila prepričljiva razlaga koristi branja zanje zadostna motivacija za premagovanje truda, potrebnega za usvajanje bralne pismenosti.

Mentor/učitelj, ki se loteva opismenjevanja slabo izobraženih, izključenih in ranljivih, nikakor ne sme prikrivati dejstva, da je branje zelo zahtevna miselna dejavnost, ki zahteva od bralca precejšen trud. Strokovnjaki opozarjajo, da mora bralec pri branju vsaki dve sekundi razbrati osem do deset besed, tako dojeto novo pomen-sko enoto sestaviti v smiselni stavek in jo primerjati z vsebino že prej prebranega ter oceniti njeno primernost glede na nastajajoče predstave o besedilu, premisliti nove podatke in nadzorovati razumevanje novih podatkov glede na namen, občutke ter pričakovanje ozadja, nadzorovati svoje razumevanje in napovedati prihodnje dogajanje ter sproti popraviti morebitne napake, razrešiti dvomne pomene in težave ter biti kritičen do besedilnih podatkov (Grabe in Stoller, 2002, 30). Da bi usvojili tekočo bralno zmožnost, bi morali učenci tudi veliko vaditi in vedeti, da brez vaje v branju ne bodo zaostajali samo pri bralnem razvoju, marveč tudi pri šolskem uspehu.

Branje opisujejo kot najbolj zapleteno obliko jezikovnega vedenja, pri kateri morajo človeški možgani ustvariti nove povezave in združiti različne vire podatkov: vidne, slušne, jezikovne in predstavne. Zato branje danes navadno opisujejo kot bralčevo interakcijo z besedilom in s tem opozarjajo na dejavno vlogo bralca, ki mora z razbiranjem besedila to opomenjati z uporabo vsega svojega jezikovnega znanja, vseh oblik drugih znanj in poznavanja sveta ter medbesedilno

izkušnost z drugimi besedili. Zakaj sodobne teorije bralne pismenosti branje opisujejo kot bralčevo opomenjanje besedila? Tak opis izvira iz spoznanja, da besedila sama po sebi nimajo pomena, marveč zgolj pomenski potencial, ki ga mora pri branju »aktualizirati« sam bralec. Ko ta gleda besedilo, vidi samo zapleten razpored delcev kroga in črte, ki omogočajo zapis vseh črk abecede. Grafična znamenja zapisa mora najprej pretvoriti v glasovno podobo besedila in nato iz različnih nizov besed tvoriti predstave o pripovednih osebah in dogajanju. Oboji – pripovedne osebe in dogodki – so na besedilni ravni papirnate knjige zgolj daljša ali krajša zaporedja besed, ki bralcu omogočajo tvorjenje predstav o osebah in dogajanju, o katerem se nato pogovarja, ko govori o posameznem besedilu ali pripovedi. Pogovor o prebranem je vedno pogovor o predstavah posameznih bralcev o besedilu. Zato je tudi tako pomembno, da mentor vse bralce skupine spodbudi k upovedovanju lastnih doživetij, skrbno posluša njihove pripovedi, saj jih s tem spodbuja v prepričanju, da je njihovo osebno branje pomembno in zanimivo zanj in za vso skupino, ki je brala isto besedilo. S pazljivim poslušanjem pa je lahko tudi zgled za primerno pogovorno sodelovanje, ki vedno naprej zahteva dobro poslušanje. S takim pogovorom vsi v skupini udeleženi bralci spoznavajo tudi temeljno značilnost branja: da je vsako besedilo mogoče brati in razumeti na različne načine. To spoznanje je pomembno predvsem zato, ker jih osvobodi neutemeljene misli, da obstaja samo eno in pravilno branje (v šoli je bila to učiteljeva razlaga), in omogoči pogovor o tem, zakaj je mogoče več različnih branj. Odgovor na to vprašanje se skriva v dejstvu, da vsak bralec pri interakciji z besedilom uporablja različna znanja, pričakovanja in izkušnje, ki vplivajo na oblikovanje različnih predstav o besedilu.

Vsi bralci, tudi nizko izobraženi in socialno ranljivi ljudje, bi morali uzavestiti dejstvo, da se ob branju lotevajo zahtevne dejavnosti, ki jim mora postati izziv, za doseganje katerega so se pripravljene potruditi, kolikor je treba. Uzavestiti morajo tudi, da je branje leposlovnih besedil velik dosežek, bralna zmožnost pa nagrada za trud. Branje je predvsem neomejena priložnost za obilno jezikovno vajo, ki prispeva k razvoju vseh sporazumevalnih zmožnosti; v skladu s tem je obilno branje tudi prvi pogoj uspešnega pisanja, boljše govorne in slušne rabe ali jezikovne zmožnosti. Hkrati pa branje in pogovor o prebranem, ki ga navadno štejejo za smiselno nadaljevanje branja, vsakomur omogoča opazovanje, spoznavanje in razumevanje možnosti človekovega doživljanja in sveta.

Koristi bralne pismenosti za odrasle najlažje prikažemo in utemeljimo s čim natančnejšo predstavitevijo bralnih procesov in dejavnosti, ki jih leposlovna besedila terjajo od bralcev. Pri tem je najbolje izhajati iz novejših pojmovanj in opisov književnosti kot

družbene prakse, ne zgolj zbirke ali seznama kanoniziranih besedil. Koncept družbene prakse vsebuje prikaz vloge obeh, bralca in besedila, in pomena njune interakcije. Sistemsko pojmovanje književnosti vsebuje tudi razlago o potrebi po književnosti kot družbeno dogovorjeni obliki literarne jezikovne rabe, ki bralcu omogoča spoznavanje in razumevanje razprave o realnih in nerealnih možnostih človeškega doživljanja in vedenja. Leposlovna besedila praviloma pripovedujejo o človeških izkušnjah, stikih in konfliktih, stanjih duha in zaznavah. Pri branju in pogovoru o prebranem bralci spoznavajo vse te razsežnosti človeškega doživljanja: kako ljudje vzpostavljajo jezikovno interakcijo, uporabljajo jezik za projekcijo svojega imidža, kakšne posledice imajo razna z jezikom vzpostavljena medosebna razmerja in kako se medsebojno razumejo. S tem branje vsakemu bralcu omogoča spoznavanje drugih in drugačnih ljudi in njihovih doživetij, s takimi spoznanji pa posredno tudi večjo vključenost v družbeno skupnost, še zlasti tistih ljudi, ki berejo in tako spoznavajo in razumejo človeške možnosti. Kot možnost srečevanja in spoznavanja soljudi branje leposlovne pripovedi odpira vrata v razne vidike doživljanja in pogledov soljudi iste jezikovne skupnosti (skupne kulture) in tudi drugih kultur, še posebno pri branju v tujih jezikih.

Ker bralci pri svoji interakciji z besedili in pri opomenjanju besedila vedno uporabljajo svoje znanje in izkušnje, berejo z zelo različnimi zanimanji in motivi in dosegaajo razne stopnje razumevanja. Zanimajo jih lahko posamezne osebe in njihove značilnosti, bodisi zato, ker opažajo podobnosti ali zanimive oblike njihovih miselnih svetov in vedenja, bodisi zato, ker se jih dotaknejo njihove težave ali pa se želijo izogniti podobnim problemom. Spet druge bralce privlači napeta pripoved, ko že grozi, da se bo uresničila nezaželena rešitev, pa se kljub temu konfliktni položaj razreši, kot si želijo, ali izrazito akcijsko bogato dogajanje. Ne glede na raznolike možnosti posebnih bralnih zanimanj književna pripoved vedno vabi k srečanju z drugačnimi ljudmi, okoliščinami in problemi, ki bralcu omogoča spoznavanje neznanih oblik človeških izkušenj in možnosti. Pri pogovoru o prebranem mentor najprej pri vseh bralcih v skupini spodbuja izražanje lastnih mnenj za tako oceno. Taka spodbuda izražanja osnovnega odnosa do besedila pomeni izhodišče za razvoj kritične pismenosti. Zakaj je besedilo zanimivo, katere njegove posebnosti so pritegnile največ pozornosti. Glede na zanimanje bralcev lahko nato posveča večjo pozornost takim posebnostim z razčlenjevanjem posameznih značilnosti v komunikaciji med pripovednimi osebami pa tudi nadrobnostim iz dogajalne plasti, posameznim opisom okoliščin in okolja, vrstnega reda dogodkov, linearne razporeditve in posledične vzročnosti, ki jo ta spodbuja. O takem načinu pogovora o prebranem s spodbujanjem osnovnih lastnih odzivov bralcev poročajo tudi iz Španije. Tam je zveza kulturnih društev

FACEPA s projekti branja klasičnih del promovirala spoznavanje kulturne raznolikosti za pospeševanje večkulturnega dialoga in medsebojnega spoštovanja.

Branje pripovednih besedil z dodelano rabo jezika neposredno prispeva k bralčevi zmožnosti razumevanja in upovedovanja lastnega doživljanja. Razumevanje pripovednega zaporedja in vzročne povezanosti posameznih dogodkov prispeva k zmožnosti jezikovnega urejanja lastnega doživljanja in upovedovanju doživetij in težav. Ta zmožnost je zadnji dve desetletji deležna posebne pozornosti v reviji *Journal of Narrative and lifestory*, ki osredinja svojo pozornost na pozitivne učinke leposlovnega branja na mentalno zdravje in razne oblike družbenega vedenja. Ker imajo pripovedna besedila praviloma zanimive zgodbe, jih pogosto srečujemo predelane v virtualno podprto pripoved filma. Filmske različice pripovednih besedil dajejo možnost zanimive vzporedne obravnave, pri kateri lahko opazujemo možnosti leposlovne pripovedi, ki jih ni mogoče prenesti v filmsko izvedbo. Primerjalne obravnave obeh oblik pripovedi omogočajo zanimive vpoglede v delovanje jezika in večkodne pripovedi filma. Natančno proučevanje možnosti zgolj jezikovne pripovedi in opisov pa navadno ponuja več možnosti za spoznavanje sporazumevalnih možnosti z nadrobnim opazovanjem posameznih jezikovnih rab in seveda za učinkovitejšo sporazumevalno zmožnost.

Ker mentorji, ki opismenjujejo odrasle, niso zavezani šolskim učnim načrtom, se pri svojem delu lahko izognejo tistim oblikam pogovora o prebranih besedilih, ki v šoli mladim odtujujejo književnost, na primer raznim kategorizacijam, kot je »zunanja« in »notranja« oblika besedila, ter analitična in sintetična forma, ki ne prispevajo k boljšemu razumevanju besedila. Namesto tega lahko namenijo vso pozornost pogovoru o tem, kako so posamezniki v bralni skupini besedilo razumeli. Različna razumetja istega besedila so najboljša podlaga za primerjavo in za spoznanje, da je vsako besedilo mogoče brati in razumeti na različne načine, glede na bralčev lastni prispevek, ki je nujen za razumetje besedila. Primerjave razumetij omogoča tudi razmislek o tem, katero razumetje med njimi je bližje besedilnemu temelju oziroma ohranja največ podatkov, značilnosti in posebnosti iz besedila in o kakovosti leposlovnega branja in razumevanja. Mentorji morajo ves čas pogovora paziti, da je njihova povratna informacija spodbudna in ne odvrne (prizadene) nobenega bralca. Le s skrajno pozornim poslušanjem in pri-tegovanjem celotne bralne skupine v pogovor lahko mentor prepriča vse bralce, da ga zares zanimajo bralni odzivi posameznih bralcev v skupini, da branje leposlovja omogoča zanimivo izkušnjo in pogovor, v katerem velja v bralni skupini izraziti svoje mnenje.

SPORAZUMEVANJE V TUJIH JEZIKIH

Je druga ključna kompetenca na seznamu Evropskega okvira. Po opisu na prvi pogled spominja na »sporazumevanje v maternem jeziku«. Kljub temu pa se obe obliki sporazumevanja bistveno razlikujeta. Pri sporazumevanju v maternem jeziku oba sporazumevalca uporabljata skupni kod: materni jezik, pri sporazumevanju v tujih jezikih nimata skupnega koda ali maternega jezika, marveč uporabljata ali uporabljajo dva ali več tujih jezikov. Zaradi neločljive povezanosti jezika in kulture – umeščenosti kulture v vsakokratni jezikovni sistem, ki jo izraža – medjezikovni stik pri sporazumevanju v tujih jezikih vedno pomeni tudi medkulturni stik. Zato sporazumevanje v tujih jezikih vedno poteka v medkulturnih okoliščinah in sporazumevalci v medkulturnih pogojih potrebujejo poleg vseh štirih temeljnih jezikovnih zmožnosti, branja, govora, pisanja in poslušanja, še dodatno medkulturno zmožnost. Glede na pisano jezikovno sestavo državljanov Evrope in posledično na potrebe po njihovem sporazumevanju v tujih jezikih je proučevanje možnosti sporazumevanja v tujih jezikih v Svetu Evrope dobrih trideset let starejše kot prizadevanje določiti ključne kompetence. Sega vse v zgodnja sedemdeseta leta preteklega stoletja in je v tem času sodelovanja več tisoč strokovnjakov že obrodilo oprijemljive sadove. Tako je bil za pouk tujih jezikov leta 2001 natisnjen *Common European Framework of Reference for Language Learning, Teaching, Assessment*, ki je letos (2011) izšel tudi v slovenskem prevodu kot *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*, s kratico kar SEJO. Združuje dosežke petdesetletnih prizadevanj Sveta Evrope v jezikovnem poučevanju s še starejšimi dognanji prejšnjih teorij jezikovnega poučevanja in usvajanja tujih jezikov.

Kljub dolgotrajnemu in intenzivnemu proučevanju medkulturne zmožnosti še ne moremo trditi, da je ta že zadovoljivo opisana in predstavljena. Uvodno besedilo v SEJO na strani 17 priporoča vsem, ki se ukvarjajo s sporazumevanjem v tujih jezikih, učiteljem pa tudi vsem, ki si želijo tuje jezike usvojiti, da razmišljajo o tem, kaj pravzaprav počnejo, ko se sporazumevajo ali se med seboj pogovarjajo (ali si pišejo). Kaj jim omogoča, da se tako vedejo? Koliko morajo znati, da lahko uporabljajo nov jezik? Intenzivna jezikovna refleksija je kot sestavina jezikovne ozaveščenosti te vrste prvi pogoj slehernega sporazumevanja v tujih jezikih, ko morata oba (ali vsi) sporazumevalca upoštevati, da se sporazumevata v medkulturnem položaju, brez skupnega koda, in zato drug pri drugem ne moreta računati na poznavanje skupnega koda, marveč bi morala oba ves čas upoštevati, da imajo posamezne besede za sogovorca lahko drugačna pomenska polja, ki temeljijo na drugačnih razumevalnih shemah. Za sporazumevanje v tujih jezikih zato ni dovolj leksikalno in slovnično

poznavanje besedišča in slovničnih oziroma skladenjskih pravil, marveč je tudi čim boljše poznavanje tuje kulture, ki omogoča razumevanje globljih okoliščin sporazumevanja. Dvojezični slovarji ponujajo denotativne slovarske ustreznice za posamezne besede maternega jezika, ne morejo pa upoštevati razumevalnih shem, ki tvorijo pomensko polje besede, kot jih uporabljajo govorci danega tujega jezika. Medkulturna zmožnost, ki je potrebna za razumevanje v tujih jezikih, je zato težko opisljiva. Prav medkulturno razsežnost sporazumevanja pa štejejo za dodatno vrednoto pouka in usvajanja tujih jezikov. Pri sporazumevanju v tujih jezikih je pomembno, da se ves čas zavedamo kulturne pogojenosti svojega jezika in tega, da se sporazumevamo v medkulturnem položaju. Ozaveščenost o medkulturnem položaju sporazumevanja je zato bistvena za uspešno sporazumevanje v tujih jezikih. Pri tem je treba opozoriti, da je upoštevanje medkulturnega položaja prav tako pomembno pri branju besedil iz drugih kultur in jezikov, bodisi da gre pri tem za branje v izvirnem jeziku ali v prevodu, saj so bila ta besedila najprej napisana za naslovnike z drugačnim obzorjem bralskih pričakovanj, kot so bila pričakovanja v izvirnem jeziku. Redno (vsakodnevno!) branje v tujem jeziku bistveno prispeva k znanju jezika, saj omogoča poglobljeno opazovanje sporazumevalnih dejavnosti v danem jeziku.

Na poznavanju tesne povezanosti jezika in kulture utemeljena spoznanja o kulturni in jezikovni pogojenosti lastnih predstav in pričakovanja posameznikom omogočajo preseganje omejujočega posploševanja lastnih vedenjskih vzorcev in prepričanj ter neutemeljenega pričakovanja, da bi se morali pripadniki drugih kultur in govorci tujih jezikov vesti in delovati tako kot oni sami. Tako spoznanje posameznikom omogoča tudi uvid, da pri jezikovnem sporazumevanju vsi ljudje ves čas izkazujejo kulturno in jezikovno pogojene vedenjske vzorce. Lastni vedenjski vzorci se namreč posamezniku kažejo kot »normalni« ali celo »naravni« samo zato, ker jih je ponotranjil skupaj z jezikom med primarno socializacijo, brez premisleka o njihovi kulturni posebnosti in pogojenosti. Da bi prerastel tako mišljenje, mora posameznik najprej ozaveščati družbeno/kulturno pogojenost lastnih predstav in pričakovanj ter spoznavati posebnosti lastne izvirne kulture in kulturno pogojene vzorce jezikovnega vedenja. Šele ko se posameznik zave, da so vse njegove predstave, pričakovanja in vrednote kulturno pogojeni z usvajanjem razumevalnih shem v maternem jeziku, lahko preseže posploševanje lastnih predstav in pričakovanje lastnih in podobnih vedenjskih vzorcev pri govorcih tujih jezikov ter razume, da imajo ti bolj ali manj drugačne predstave in vedenjske vzorce, kot so jih usvojili v svoji drugačni kulturi in jeziku. To spoznanje hkrati terja vednost o izhodiščnem pomenu z materinščino usvojenih predstav, pričakovanj in vrednot za primerjalno poznavanje drugačnih ter opozarja na primarni pomen v materinščini usvojene kulture ter trajno potrebo po vračanju k njej za poznavanje drugačnih

kultur. Spoznanje o jezikovnih razmerjih med kulturami je potrebno tudi za razvoj odprtosti do drugih kultur in do govorcev drugih jezikov brez občutkov ogroženosti lastne kulture in za preseganje škodljivih vplivov raznih stereotipov na sporazumevanje v tujih jezikih in medkulturno razumevanje.

Vednost, da so lastne predstave o svetu odvisne od jezika, ki ga posameznik najprej govori kot materinščino, da nam vnaprej določena struktura jezika, v katerega se rodimo, lahko podaja različna pojmovanja časa, prostora, družbenih in človeških odnosov, različna pričakovanja o tem, kaj je verjetno, človeško dopustno ali sprejemljivo, je prva potrebna sestavina jezikovne ozaveščenosti kot poglobljenega poznavanja pomena in vloge jezika v človekovem življenju in jezikovnem ter miselnem delovanju. Razni jeziki navsezadnje realnost segmentirajo in poimenujejo na različne načine!

Šele tako obogatena perspektiva posamezniku omogoča kritično razmišljanje o lastni in tuji/drugačni kulturi in potrebno zavedanje medkulturnega položaja pri sporazumevanju v tujih jezikih, pri katerem je hkrati v stiku z dvema kulturama, svojo izvirno in tujo, ter razmislek o medsebojni navezanosti obeh kultur pri sporazumevanju: o njunih različnostih in podobnostih.

Čeprav zahteva sporazumevanje v tujih jezikih od sporazumevalcev poglobljeno poznavanje zapletenega razmerja med jezikom in kulturo, to ne bi smelo pomeniti ovire za tako izobraževalno ponudbo tujih jezikov, ki bi čim več posameznikov usposobila za sporazumevanje v tujih jezikih. Iz podatkov, ki so jih zbrali za Evrobarometer 2007, je razvidno, da imamo Slovenci precejšnjo željo in ambicije po znanju tujih jezikov. Na podlagi samoocene namreč 91 % Slovencev misli (ocenjuje), da obvladajo delovanje v dveh jezikih (in tako delovanje seveda ni mogoče brez sporazumevanja v tujih jezikih), 71 % pa jih ocenjuje, da zmorejo delovati kar v treh jezikih (v oklepaju je dodan podatek, da je tretji jezik hrvaščina). Nekateri mednarodni strokovnjaki menijo, da je že 70 % zemljanov dvojezičnih!

Navsezadnje, SEJO 2011 (str. 26) (prinaša nov koncept »raznojezičnosti« s posebej razvitim jezikovnim repertoarjem za nepopolno sporazumevanje v tujih jezikih s pomočjo delnega znanja različnih jezikov in uporabe parajezikovnih izraznih sredstev. Raznojezičnost presega koncept učenja samo enega jezika: »Raznojezičnost gre dalje in poudarja dejstvo, da posameznik takrat, ko se njegove izkušnje z jezikom v različnih kulturnih kontekstih širijo, od jezika v domačem okolju do jezika v širši družbi in nato do jezikov drugih ljudstev (ne glede na to, ali se jih je naučil v šoli ali neposredno v drugojezičnem okolju), teh jezikov

in kultur v miselni predstavi ne ločuje kot nečesa samostojnega in posebnega, temveč gradi sporazumevalno zmožnost, h kateri prispevajo celotno znanje in izkušnje z jezikom ter v kateri se vsi jeziki povezujejo in medsebojno delujejo. V različnih okoliščinah lahko prilagodljivo aktivira različne dele te zmožnosti, h kateri prispevajo celotno znanje in izkušnje z jezikom ter v kateri se vsi jeziki povezujejo in medsebojno delujejo. V različnih okoliščinah lahko prilagodljivo aktivira različne dele te zmožnosti, da doseže učinkovito sporazumevanje s konkretnim sogovornikom.«

V luči tega koncepta cilj jezikovnega izobraževanja ni več obvladovanje enega ali dveh jezikov vsakega posebej. Namesto tega je cilj razviti jezikovni repertoar, v katerem imajo svoje mesto vse jezikovne sposobnosti, pri čemer je pomembno spoznanje, da je tako zasnovano učenje jezikov vseživljenjska dejavnost. SEJO državam članicam Evropske unije priporoča nadaljnje povečevanje učenja in poučevanja jezikov v interesu učinkovitejšega mednarodnega sporazumevanja, v povezavi s spoštovanjem identitete in kulturne raznolikosti, boljšega dostopa do informacij, intenzivnejšega osebnega sporazumevanja, boljših delovnih odnosov in medsebojnega razumevanja. Čeprav do danes še ni na voljo konkretnih izkušenj o tem, kakšno sporazumevanje s tujimi jeziki tako pojmovanje raznojezičnosti omogoča, je treba priznati, da večjezični govorci delujejo tako in si praviloma v okoliščinah, ko jim zmanjka besed v enem tujem jeziku, pomagajo z znanjem drugih jezikov in z besedami iz drugih jezikov. Podobno kot referenčni okvir o kompetencah si tudi SEJO prizadeva za razvoj sporazumevalnih zmožnosti in za hkratno ohranjanje raznolikosti jezikov in kultur, ter za višje ravni pouka tujih jezikov ali za prehod od poučevanja jezikov k poučevanju za medkulturno državljanstvo (prim. Byram, 2008).

Potrebe po spremembah sporazumevalnih zmožnosti in še zlasti bralne pismenosti pa se porajajo tudi zaradi družbenih sprememb in tehnološkega razvoja. Ker ta omogoča nastanek bistveno različnih elektronsko oblikovanih besedil, tretja ključna kompetenca evropskega okvira predlaga obvladovanje ICT-sporazumevanja (Eurydice 2002, 23), imenujemo pa jo lahko tudi kar digitalna pismenost. Ker se večina strokovnjakov za branje še vedno ukvarja s proučevanjem tradicionalnega linearnega branja, se številnim med njimi poraja vprašanje vpliva in mesta za branje elektronskih besedil potrebne pismenosti. Tako se jim odpira vprašanje:

ALI DIGITALNA PISMENOST LAHKO OGROŽA IN NADOMESTI TRADICIONALNO PISMENOST?

Evropski okvir ukrepov za vseživljenjskih razvoj kompetenc in kvalifikacij *Key Competencies* (2002) kot tretjo, vsem državljanom Evrope potrebno kompetenco navaja digitalno pismenost. Vendar opisuje to kompetenco predvsem s stališča potreb informacijsko-komunikacijske tehnologije, ne vsebuje pa nobene opredelitve ali opisa digitalne pismenosti kot posebne oblike bralne pismenosti, ki je potrebna za branje elektronsko oblikovanih besedil. Ker strokovnjaki dosledno pojmujejo branje kot bralčevo interakcijo z besedilom, je povsem logično, da spremenjena elektronska besedila vabijo k drugačni interakciji kot linearna besedila. Spremenjenih načinov branja, kot so potrebni za elektronsko oblikovana besedila, pa ne obravnava niti besedilo *Key Competencies* (2002) niti poznejše besedilo OECD PIAAC o komponentah branja; zadnje sicer namenja precej več pozornosti novim okoliščinam, ki jih ustvarjajo elektronske oblike sporazumevanja, še zlasti lahki dostopnosti ogromnih količin posodobljenega znanja, ne ukvarja pa se s samimi procesi branja, kot so potrebni za razbiranje elektronskih besedil.

Dosedanje kritične obravnave (digitalnega) branja elektronskih besedil pa večkrat govorijo o negativnih spremembah, ki jih prinaša elektronsko sporazumevanje, še zlasti prepogosta uporaba svetovnega spleta. Te razčlembe elektronskega branja so zvečine izpod peres strokovnjakov za tradicionalne »poglobljene« oblike linearnega branja, zato ne preseneča njihova pretežno negativna usmerjenost. V svojih razmišljanjih opozarjajo predvsem na močno skrajšan čas bralčeve pozornosti, ki se z branjem digitalnih besedil razvije pri bralcih, in na razne posledice tako okleščene pozornosti. Na podlagi številnih raziskav delovanja možganskih povezav s pomočjo magnetnoresonančnega slikanja (fMRI) Nicholas Carr (2010) opozarja, da se pri digitalnem branju izgublja zmožnost predelave besedil na ravni globokega razumevanja, kot jo spodbuja linearno branje, zaradi kratkotrajne pozornosti oziroma splošnega zmanjšanja obsega pozornosti pa se zmanjša tudi bralčeva zmožnost empatije s predstavljenimi pripovednimi osebami. Marianne Wolf (2007) podobno skrbi nevarnost izgub v človekovih miselnih zmožnostih, ki bi jih prinesel prehod od »beročih« možganov in z njimi povezanih oblik mišljenja k »digitalnim« možganom in njihovemu delovanju. Nekateri avtorji opozarjajo tudi na konkretne učinke branja elektronskih besedil, na primer na to, da stalno premikanje besedila in spreminjanje položaja posamezne povedi na zaslonu zaradi klicanja manjša delež vizualnega spomina pri branju, pri daljših besedilih pa manjša preglednost in oteži tvorjenje mentalne predstavitve

besedila v bralčevi glavi. Šele zadnjo štejejo za tisto stopnjo razumevanja besedila, na kateri postane prebrana vsebina za bralca uporabna kot znanje. Vprašanja o razlikah med obema načinoma branja so zanimiva, saj moramo pričakovati vse več elektronskega sporazumevanja in razne oblike hibridnih knjig, ki bodo vsebovale tudi večkodna sporočila in jih bo treba brati na elektronskih bralnikih, pa tudi vse več elektronsko oblikovanih umetnostnih besedil. Kakšne spremembe pri branju zahtevajo elektronsko oblikovana besedila?

Spremembe, ki jih zahteva digitalno branje in so neposredna posledica širše prisotnosti elektronsko oblikovanih besedil, razčlenjuje Gunther Kress v svojem delu *Literacy in the New Media Age* (2003). Načelno je povsem razumljivo, da drugače (elektronsko) oblikovana besedila zahtevajo tudi spremenjeno interakcijo z besedilom. Temeljna potreba po spremenjeni bralčevi interakciji z elektronskimi besedili je posledica spremenjene temeljne logike sporazumevanja, ki jo prinaša uporaba slikovnega gradiva v elektronskem sporazumevanju. Kress poudarja, da tradicionalna linearna besedila, ki sestojijo zgolj iz besed, temeljijo na časovni logiki in na zaporedju predstavljenih jezikovnih znakov v času, ki z zaporedjem posameznih besedilnih sestavin pri bralcu ustvarjajo vtis vzročne povezanosti. Časovna logika je naravna posledica povezanosti jezikovnih rab s časovnostjo, saj pri njej vedno sledimo samo enemu toku besed, povedi, strani, od začetka do konca besedila, praviloma v zaporedju, kot ga je predvidel avtor besedila. Ko rabimo glas/črko za glasom/črko, besedo za besedo, poved za povedjo in tako naprej, uporabljamo časovno pogojeno zaporedje, kjer so na začetku prve besede itn. in na koncu zadnje sestavine jezika, in tudi njihov pomen razumemo po časovni logiki prvega (pomembnejšega), drugega in zadnjega. Prehod od natisnjene strani v knjigi k elektronskemu besedilu na zaslonu računalnika (ali e-bralnika) omogoča lahko in neomejeno uporabo slikovnega gradiva skupaj z besednimi bloki. Preprosta uporaba slikovnega gradiva na zaslonu pa povzroča vedno večji pomen in prevladovanje prostorske logike, ki zahteva tudi prostorsko organizacijo »strani«, ko ta postane zaslon računalnika. Čeprav še ne moremo predvideti vseh sprememb, ki jih bo prinesla možnost nadomeščanja jezikovnega dela sporočila s slikami, moramo računati z njihovimi daljnosežnimi vplivi, ki bodo v prihodnosti presegali dejavnosti jezikovnega sporazumevanja in imeli širši vpliv na kulturne in družbene okoliščine.

Kress (2003, 2) poudarja različnost prostorske logike, ki je v temelju slikovnega predstavljanja. Pri vizualnih predstavitev so pomembni predstavljeni predmeti in njihova umestitev v prostor, na stran, sliko ali na računalniški zaslon. Ko je neki predmet umeščen v sredino, to pomeni, da je njegov pomen osrednji, s tem pa

postanejo drugi predmeti obstranski. Če je neki predmet postavljen na vrh, so drugi predmeti umeščeni pod njim in so nižji. Različne umestitve imajo različne pomene: osrednji pomen, višji ali nižji pomen. Za podobe je pomembna tudi sočasna prisotnost več predmetov, ki so tudi predmet prostorske umestitve in imajo z njo skladen pomen. Vse, kar podobe predstavljajo, je podrejeno prostorski logiki in njenim pravilom. Prostorska logika predstavljanja zato tudi od bralca/gledalca terja drugačno interakcijo z besedilom kot časovna logika pripovedi. V skladu s tem je v izhodiščni logiki »pripovedovani svet« drugačen od »prikazanega sveta« in oba, oblikovalec sporočila in njegov bralec, morata pri interakciji s sporočilom slediti tema različnima logikama. Nove oblike elektronskega sporazumevanja zaradi hkratne uporabe več kodov odpirajo vrsto novih vprašanj. Bralec/gledalec, ki ga včasih po računalniških zaslonih poimenujejo tudi že »zaslonar« (*screener*), mora pri razbiranju elektronskega besedila združiti vse prisotne kode v celostno (skupno) razumetje, čeprav doslej še ni eksperimentalnih študij o tem, kako tak proces razbiranja večkodnih sporočil v resnici poteka in kako bralci združujejo različne kode večkodnih sporočil. Že samo združevanje besednih sestavin, ki se pojavljajo kot besedni bloki, podnapisi itn. s slikovnimi sestavinami, odpira vrsto vprašanj, na katera še nimamo odgovorov.

Kress (2003, 12) opozarja, da skupna uporaba besednih in slikovnih sestavin odpira nova vprašanja o njunih razmerjih in možnostih. Kakšni so potenciali podobe za tvorjenje pomena? Ali podobe lahko imajo iste funkcije kot besede? Ali sta oba načina preprosto alternativna ali vzporedna načina za tvorjenje pomena? Ali s podobami lahko naredimo stvari, ki jih z besedami ne moremo? Kaj zmore pisanje, ne zmore pa podoba? Če besede in podobe ponujajo različne možnosti, ali so njihove možnosti predstavljanja zgolj delne? Razmišljanja o teh in podobnih vprašanjih Kressa pripelje do spoznanja o spremenjeni vlogi jezika, ki ima ob hkratni uporabi slikovnega gradiva lahko le delno vlogo ali celo podrejeno vlogo. O spremenjeni vlogi in rabah jezika s stališča uporabnikov elektronskega sporazumevanja razmišlja tudi David Crystal v svoji študiji *Language and the Internet* (2001), ki proučuje različne jezikovne rabe pri »bloganju« (*spletnikovanju*) in na forumih. Ali bodo enostavne rabe jezika pri mladih imele povratne učinke na jezikovne rabe, še zlasti na pisanje? Ali se bodo bralci nekoč v prihodnosti delili na nove »posebne bralce«, ki bodo znali brati zapletena tradicionalna linearna besedila, in bralce, ki bodo sposobni brati samo domnevno preprostejše oblike elektronskih besedil s podobami?

Rastoči pomen slikovnih sestavin in njim lastne prostorske logike pa odpira vprašanje kakovostnega razumevanja takih sestavin. Res je sicer, da so ljudje slikovno

sporočanje uporabljali tisočletja pred prvo uporabo jezikovnih zapisov, zato lahko računamo s precejšnjo mero spontanega razumevanja slikovnih predstavitev, ki pogosto uporabljajo ikonsko upodobitev predmeta. Prav zato uporabljajo risanke za otroke veliko slikovnega gradiva, ki se manjša, ko so namenjene vedno starejšim otrokom ob hkratnem večjem deležu besednih sporočil. Kljub temu pa je poglobljeno razumevanje vseh razsežnosti slikovnega jezika tudi zelo zapleteno. Rudolf Arnheim govori v študiji *Art and Visual Perception (a psychology of the creative eye, 1969)* o zaznavanju in razumevanju podob in opozarja, da tudi to sloni na gledalčevi/bralčevi prejšnji izkušnji in miselnih procesih. Njegova posebna pozornost velja prepletenosti zaznavanja z drugimi miselnimi procesi: »Vse zaznavanje je tudi mišljenje, vsi argumenti so tudi intuicija, vse opazovanje je tudi iznajdba.« (Arnheim, 1969, viii). Posamezni deli študije obravnavajo različne vidike podob in njihov pomen pri razumevanju celote, od ravnotežja umestitve posameznih delov pri slikovni predstavitvi do pomena oblike, razporeditve prostora, barve, predstavitve gibanja in drugih možnosti (umetniškega) izraza. Zapletena predstavitev pomena posameznih dejavnikov slikovne upodobitve pogosto presega razumevanje posameznega bralca/gledalca.

Zato se odpira vprašanje, koliko bi poznavanje posameznih dejavnikov sporočilne vrednosti podob prispevalo k boljšemu razumevanju slikovnega jezika. Gunther Kress in Theovan Leeuwen sta v devetdesetih letih napisala knjigo o razumevanju podob *Reading Images* (branje podob) s podnaslovom *The Grammar of Visual Design* (Slovnica vizualnega oblikovanja, 2007, prva objava 1996), ki obravnava razumevanje podob kot posebno obliko zapletenega družbenega sporazumevanja. Njuna obravnava pogosto spregledane kompleksne sporočilnosti podob opozarja, da je samoumevnost razumevanja podob varljiva iluzija, ki jo ustvarja široka prisotnost podob v vsakodnevnem življenju.

S stališča bralca/gledalca opozorila o zapletenih sporočilnih možnostih podob odpirajo še dodatna vprašanja o učenju in poučevanju razbiranja podob kot sestavine elektronskega besedila. Ali je spontano/naivno razbiranje podob dovolj, ali naivno razbiranje ne povečuje verjetnosti, da bo razumevalec hitreje postal predmet besedilne manipulacije? Ali se bralci, ki so po naravi bolj vizualno usmerjeni, nagibajo k zanemarjanju besednih sestavin sporočila, še zlasti, kadar je to zahtevnejše?

Branje elektronsko oblikovanih besedil pa ni zapleteno samo zaradi besednih blokov, podob in glasbe, ki jih mora bralec razbrati kot skupno sporočilo, marveč tudi zaradi prisotnosti in uporabe linkov (slovenimo jih s »povezovalniki«), ki

bralcu omogočajo takojšne »skoke« v druga besedila in ga vabijo k lastni izbiri in oblikovanju osebne poti po besedilu. Nadbesedila ali hiperteksti, kot jih vidimo na računalniškem zaslonu, vsebujejo povprečno devet takih povezovalnikov, s pomočjo katerih se bralec odloča o povezavah z drugimi besedili. Ko bralec izbira različne povezave, ustvarja svojo osebno pot skozi besedilo in tako ustvarja iz besedil, podob in drugih sestavin, uskladiščenih v računalniškem spominu blokov, neko novo besedilo, zato bralca elektronskih besedil navadno opisujejo kot soavtorja prebranega osebnega besedila po lastnem izboru. Pri elektronsko oblikovanih umetnostnih besedilih to pomeni tudi, da vsak bralec različno sestavlja izbor in vrstni red izbranih sestavin, zato tako rekoč ni mogoče, da bi si dva bralca ustvarila povsem enako pot skozi besedilo in primerljivo zgodbo; namesto tega imamo toliko različnih poti skozi besedila, kolikor je bralcev. Pri vseh vrstah e-besedil bralec uporablja za razbiranje besednih blokov osnovno časovno pogojeno besedilno logiko, ko pa prestopi meje besednega bloka, ki je pogosto označen z okvirom, se mora spoprijeti z drugačno prostorsko logiko, kot je potrebna za razbiranje podob.

Pojav elektronskih besedil in spremenjena bralčeva interakcija s tako oblikovanimi besedili odpira nova vprašanja: pri tem je očitno, da ne gre za vpašanje ali je potrebna tradicionalna linearna bralna zmožnost ali nova digitalna pismenost, kot jo zahtevajo elektronska besedila, marveč za to, kako vsem posameznikom, z dosedaj izključenimi in ranljivimi posamezniki vred, zagotoviti tako bralno pismenost, ki bo zadostovala za branje vseh vrst besedil, za možnost vseživljenjskega učenja, kot ga načrtujejo družbe znanja, in za možnost dejavnega sodelovanja v lastni in tujih kulturah. Za ugotovitev o tem, kakšna večrazsežna pismenost bo zadostovala za tako zapletene potrebe po pismenosti, za sporazumevanje v maternem jeziku in tujih jezikih, bodo verjetno potrebne primerjalne študije obeh oblik pismenosti in seveda proučevanje potreb vseh udeležencev v novih potrebnih oblikah izobraževanja. Vprašanj o pouku bralne digitalne pismenosti večina šolskih sistemov še ni začela sistematično reševati.

SKLEP

Glede na hitro spreminjajoče se potrebe po raznih oblikah pismenosti je mogoče pričakovati, da bodo spoznanje o potrebi po vedno raznolikejših oblikah branja elektronsko oblikovanih besedil in s tem povezane nove potrebe udeležencev v izobrazbi pripeljali do korenitih novosti pri pouku branja in mogoče tudi do novih konceptov samega branja. Predvsem pa bo treba spoznati osrednji pomen

sporazumevanja in bralne pismenosti za vse državljane Evrope in poskrbeti, da se bodo tega pomena zavedali tudi vsi posamezniki, da bi se usvajanja sporazumevalnih zmožnosti in še zlasti bralne pismenosti lotili s potrebnim pozitivnim odnosom, ki bi vplival na njihovo zavzetost za usvajanje sporazumevalnih zmožnosti in branja.

Da bi razumeli veliko vlogo mentorjev pri delu s posamezniki, ki so izključeni zaradi pomanjkljivih sporazumevalnih zmožnosti, še zlasti bralne pismenosti, se moramo ob koncu vrniti k opredelitvi pismenosti, ki jo je za mednarodni slovar o pismenosti napisal Venezky (1995, 142). Poleg minimalne zmožnosti branja in pisanja vsebuje njegova opredelitev pismenosti še »določen način mišljenja o dnevnih rabi obeh dejavnosti«. Od preprostega branja in pisanja se pismenost razlikuje po »razumevanju primerne rabe obeh dejavnosti v družbah, ki temeljijo na tisku«. Ali pri nas skrbimo za tako razširitev poznavanja pismenosti? Razumevanje primerne uporabe obeh dejavnosti danes zahteva tudi razumevanje spremenjenih družb, ki se vedno bolj ukvarjajo s storitvami. Kakovostno življenje v novih družbah zahteva drugačne jezikovne spretnosti in kompetence, kot so bile potrebne v preteklosti. Glede sposobnosti doseganja kompleksnih zahtev v sedanjosti je potrebna mobilizacija bolj zapletenih vidikov analitičnega in kritičnega delovanja, skupaj s poznavanjem lastnih sposobnosti razmišljanja, ki jo navadno opisujejo kot metakognicijo.

Po predstavitvi prvih treh ključnih kompetenc je prispevek želel osvetliti zahtevno nalogo izobraževalcev in mentorjev pri uvajanju posameznih članov bralnih skupin v kompleksno problematiko sporazumevanja v maternem jeziku in tujih jezikih. Pri tem so se izluščila vprašanja, povezana z uvajanjem in poučevanjem posameznih jezikovnih zmožnosti, ki sestavljajo sporazumevanje v materinščini in tujih jezikih. Delo izobraževalcev pri odpravljanju primanjkljajev v pismenosti bi bilo uspešnejše in lažje, če bi bili vsi odrasli ves čas v stiku s kakovostno oblikovanimi jezikovnimi rabami v programih množičnih občil, ki bi bila skupna podpora kakovostnim jezikovnim rabam. Posebno pozornost velja nameniti medkulturni zmožnosti, ki je potrebna za sporazumevanje v tujih jezikih, in njeni zapletenosti. Pri obravnavi digitalne pismenosti je treba opozoriti, da evropski okvir ne namenja potrebnih izhodišč za opis te pismenosti, če jih presojamo v primerjavi s tradicionalno/linearno bralno pismenostjo, ali izhodišč za sporazumevanje v maternem jeziku in tujih jezikih, saj se digitalna pismenost že zaradi svoje večkodne sestavljenosti bistveno razlikuje od tradicionalne.

MATEMATIČNA PISMENOST V DRŽAVAH EVROPSKE SKUPNOSTI

Mieke van Groenestijn

UVOD

Podrobneje bomo predstavili izide dveh projektov, ki sta pomembna za iskanje kakovostnega prijema in vsebin za razvoj matematične pismenosti pri odraslih. S prikazom izidov omenjenih projektov bomo orisali, kako o ključnih matematičnih kompetencah v vsakdanjem življenju odraslih in matematičnem opismenjevanju v odrasli dobi razmišljajo vodilni evropski strokovnjaki s tega področja.

Oktobra 2009 se je začel Grundtvigov projekt *In Balance*⁵³ v sodelovanju s sedmimi partnerji v šestih evropskih državah. Cilj tega projekta je zagotoviti in razviti kakovostno izobraževanje za matematično pismenost odraslih, zasnovano na temeljnih načelih kompetentnosti za matematično pismenost in načinih učenja odraslih, kot je splošno sprejeto v več evropskih državah, s pomočjo uveljavljanja mednarodnih standardov matematične pismenosti, v skladu s prioritetami Skupnega okvira za zagotavljanje kakovosti (CQAF) (Evropska komisija, 2005). CQAF je bil razvit za poklicno izobraževanje in usposabljanje v Evropi. Produkt projekta *In Balance* vsebuje spletno mesto v najpomembnejših evropskih jezikih, ki ponuja učiteljem preprosto orodje za ocenjevanje kompetenc učencev in ustrezno elektronsko gradivo na petih ravneh, razvrščeno v praktične učne naloge; dodatno spletno orodje, s katerim lahko učitelji oblikujejo svoje novo gradivo, prilagojeno okolju in v lastnem jeziku; priročnik za mentorje. To dinamično spletno mesto prinaša tudi forum, v katerem lahko skupnost izmenjuje najboljšo prakso in vire ter zagotavlja strokovno svetovanje. Namen tega projekta je ustvariti ravni mednarodnih standardov, ki se nanašajo na Mednarodno standardno klasifikacijo izobraževanja (ISCED)⁵⁴.

⁵³ Projekt *In Balance* se je izvajal kot projekt vseživljenjskega učenja (LLP) v sklopu Grundtviga od oktobra 2009 do oktobra 2011. Partnerske države pri projektu so Avstrija, Finska, Madžarska, Nizozemska, Španija in Združeno kraljestvo.

⁵⁴ ISCED ima zmožnosti, da lahko zelo izboljša primerljivost statistik izobraževanja in bolje izraža kompleksne izobraževalne poti v kazalnikih. (OECD, 1999)

Prve štiri ravni vodijo do druge ravni ISCED, ki jo lahko primerjamo z nižjo srednješolsko ravno izobraževanja. Peta raven omogoča prehod na tretjo raven ISCED ter vodi k nadaljnjemu učenju v sklopu poklicnega izobraževanja in usposabljanja ter na trg delovne sile. Izid bo *Okvir evropske matematične pismenosti* (ENF). ISCED je mednarodni sistem za primerjanje nacionalnih diplom, ki bo povečeval mobilnost evropskih državljanov po vsej Evropi.

V času izpeljave tega projekta in razvoja tega sistema je postalo jasno, da bo novi Evropski okvir kvalifikacij za vseživljenjsko učenje (EQF)⁵⁵ (Evropska komisija, 2008) postal vodilni sistem za povezovanje nacionalnih sistemov kvalifikacij v evropskih državah. EQF ima dva poglobitna cilja: povečevati mobilnost državljanov med državami in omogočati njihovo vseživljenjsko učenje. ENF podpira ta cilja. Klasifikacija po ravneh ENF zajema prvi dve ravni EQF. Tako lahko ENF razširi perspektive odraslih v evropskih državah. Prvi poskusni izidi uporabe prve in druge ravni klasifikacije ENF po ravneh na Nizozemskem so pokazali, da zajemajo te ravni ENF prvo raven EQF (De Greef, 2011). Študija veljavnosti izkaza ene ravni ENF v štirih državah partnericah leta 2010, ki je zajemala 220 odraslih učencev, je pokazala, da so se izkazane ravni v njih dobro obnesle⁵⁶. To pomeni, da izobraževanje odraslih za matematično pismenost lahko naposled vendarle postane del priznanega evropskega izobraževalnega sistema.

Projekt *In Balance* je nadaljevanje Grundtvigovega projekta *Matematika v akciji* (projekt MiA)⁵⁷. V sklopu tega projekta je več evropskih partnerjev ustvarilo skupno podlago za razvoj učenja in poučevanja matematične pismenosti v evropskem izobraževanju odraslih. Izid tega projekta je bil priročnik za učitelje, v katerem so razvili skupna teorija in primeri te teorije, opisanih je šest korakov, ki so jih uporabili v državah partnericah (Van Groenestijn in Lindenskov, 2007). Ta prispevek izhaja iz izsledkov obeh projektov.

55 EQF podpira posameznike z bogatimi delovnimi ali drugimi izkušnjami tako, da pospešuje ovrednotenje neformalnega in priložnostnega učenja. Ta poudarek na učnih dosežkih bo olajšal presojanje, ali so učni dosežki, do katerih pridejo ljudje v teh okoljih, po vsebini in pomenu enakovredni formalnim kvalifikacijam.

56 Vsaka od dveh brošur obsega 11 predmetov. Izidi kažejo, da se raven ENF in raven ISCED dobro ujemata s številom let šolanja (Pearsonova koeficienta korelacije 0,942 in 0,861).

57 Projekt MiA se je izpeljeval v sklopu Grundtviga med letoma 2004 in 2007. Partnerske države pri tem projektu so Danska, Madžarska, Litva, Nizozemska, Norveška, Slovenija, Španija. Grundtvig (2004–2007).

PISMENOST IN MATEMATIČNA PISMENOST V EVROPI

Od ustanovitve Unesca⁵⁸ leta 1945, po drugi svetovni vojni, je postala nepismenost pereč globalni problem. Danes je po vsem svetu nepismenih približno 800 milijonov odraslih, dve tretjini teh je žensk. Od leta 2000 približno 69 milijonov otrok še vedno ne obiskuje osnovne šole. Unesco definira pismenost kot »sposobnost prepoznati, razumeti, interpretirati, ustvariti, komunicirati, računati in uporabljati tiskano in pisano gradivo, ki se nanaša na različne kontekste. Pismenost zajema kontinuum učenja, ki posameznikom omogoča, da dosežejo svoje cilje, razvijejo svoje znanje in potencial ter polno sodelujejo v svoji skupnosti in širši družbi.«⁵⁹

Z leti se je definicija pismenosti večkrat spremenila in prilagodila razvojnim premikom informacijske družbe, v kateri je tehnologija postala čedalje pomembnejša za življenje vsakega posameznika. Še danes ni splošne definicije pismenosti, vendar se povsem strinjamo, da zajema branje, pisanje in razumevanje števil, to pa nam omogoča spremljati stalne tehnološke razvojne premike. Na razumevanje števil so sprva gledali kot na del pismenosti, tako da so ga pogosto opisovali kot matematično pismenost. Pred približno dvema desetletjema, v začetku devetdesetih, je koncept »matematične pismenosti«, poznavanje števil, postal po vsem svetu pomemben, še posebno zaradi izsledkov Mednarodne raziskave pismenosti odraslih (IALS), ki je bila organizirana po naročilu Organizacije za gospodarsko sodelovanje in razvoj (OECD, 1997). Ti izsledki so pokazali, da se približno tretjina odraslih v zahodnih državah ni najbolje odrezala pri branju in kvantitativni pismenosti; po tem se je sklepalo, da številni odrasli morda niso sposobni slediti stalnim tehnološkim razvojnim spremembam. Pojavila se je potreba po vseživljenjskem učenju. Od takrat se je namenjal več pozornosti temu, kakšno matematično znanje in spretnosti potrebujejo odrasli, da bodo lahko živeli kot kvantitativno pismeni. Kmalu se je pokazalo, da šolska matematika ni neposredno uporabna v resničnem življenju. Razlike med učenjem matematike v šoli in njeno uporabo v resničnem življenju so postale očitne. Tudi način, kako se odrasli učijo matematike, se razlikuje od učenja v šolah. Da bi upoštevali te razlike in pregnali bojazen, ki jo odrasli pogosto čutijo pred matematiko, so v angleško govorečih državah za izobraževanje odraslih skovali besedo

58 Unesco je bil ustanovljen novembra 1945. Njegovo poslanstvo je prispevati k razvijanju kulture miru, izkoreninjanju revščine, trajnostnemu razvoju in medkulturnemu dialogu s pomočjo izobraževanja, znanosti, kulture, komunikacije in informacij. (Dostopno na <http://unesdoc.unesco.org>)

59 Dostopno na <http://en.wikipedia.org/wiki/Literacy/>.

»numeracy«, še posebno v Avstraliji in Združenih državah Amerike. Prevod v druge jezike pogosto ni mogoč, saj koncept matematične pismenosti v številnih državah še ni sprejet. Pojavila so se druga poimenovanja, na primer »funkcionalna matematika« in »matematika za vsakodnevno življenje«.

Zaradi tehnoloških razvojnih premikov v tem tisočletju in spricho osredotočanja na prihodnost se je poudarek v zvezi s pismenostjo odraslih premaknil od znanja in spretnosti k temeljnim procesom, ki so podlaga za razvoj in obdelavo novih informacij.

Leta 2003 je Projekt za definiranje in izbor kompetenc (DeSeCo, glej Rychen in Salganic, 2003, 8–9) opredelil širši pojem kompetence kot »sposobnost uspešno izpolniti zahteve posameznika ali družbe oziroma opraviti dejavnost ali nalogo«. DeSeCo konceptualizira kompetence kot interne duševne strukture – sposobnosti, zmožnosti ali dispozicije posameznika: *»Vsaka kompetenca je zgrajena na kombinaciji med sabo povezanih kognitivnih in praktičnih spretnosti, znanja (tudi tihega znanja), motivacije, sistema vrednot, drž, čustev ter drugih družbenih in vedenjskih komponent, ki se jih skupaj lahko mobilizira za učinkovito dejanje. Čeprav so kognitivne spretnosti in podlaga znanja kritični elementi, pa je pomembno, da se ne osredotočimo samo na te komponente kompetence, temveč vključimo tudi druge vidike, kot so motivacija in sistem vrednot.«*

V mednarodni primerjalni študiji Program OECD za mednarodno oceno kompetenc odraslih (PIAAC)⁶⁰ ni več poudarek na tradicionalnem konceptu pismenosti, temveč na osnovnih kompetencah za pridobivanje in predelavo informacij. PIAAC ocenjuje spretnosti pismenosti odraslih s poznavanjem informacijske in komunikacijske tehnologije vred ter sposobnostjo upravljanja informacij, proizvajanjem novega znanja in komuniciranjem z drugimi. PIAAC se osredotoča na neposredno ocenjevanje bralne pismenosti, ta se je v prejšnjih nacionalnih in mednarodnih ocenjevanjih izkazala kot bistvena podlaga za uspeh posameznika in razvoj drugih kompetenc, ki lahko veljajo za zadostne trajnostne dejavnike spremljanja v času. Sem sodijo matematična pismenost, informacijsko-komunikacijska tehnologija ter reševanje problemov. PIAAC prepoznava šest temeljnih procesov, ki odsevajo te kompetence: ocenjevanje, upravljanje, povezovanje, vrednotenje, sestavljanje in posredovanje informacij. (Schleicher, 2008).

60 PIAAC je tretja mednarodna primerjalna študija pismenosti odraslih v sklopu OECD, po IALS (1995 in 1996) in ALL, 2002. Njen namen je oceniti osnovne kompetence za pismenost v sodobni informacijski družbi.

Pismenost in matematična pismenost nista samo temelj za posameznikov razvoj, temveč tudi temelj za razvoj družbe. Povprečna raven izobrazbe posameznikov vpliva na tehnološki in gospodarski razvoj dežele. Schleicher (OECD, 2006) v dokumentu *The Lisbon Council Policy Brief* (Sklepi Lizbonskega sveta) pojasnjuje, zakaj je izobraževanje temeljnega pomena za uspešnost Evrope. Poudarja, da bodo »najuspešnejša sodobna gospodarstva tista, ki bodo ustvarila največ informacij in znanja«. Države morajo v ta namen vlagati v višje- in visokošolsko izobraževanje. »Spričo hitro spreminjajočega se sveta bodo morali evropski šolski sistemi narediti znaten napredek, da bodo lahko izpolnili zahteve sodobnih družb.«⁶¹

To pomeni, da so ljudje z nizkimi ravni izobrazbe izpostavljeni tveganju in so ranljivi glede svojega položaja v družbi in mobilnosti. Razumljivo je, da so »zelo nagnjeni k temu, da jih doleti nezaposlenost, revščina, slabo zdravje, da postanejo žrtve kriminala, družbene izločenosti in drugih tegob«⁶². Študija PISA iz leta 2009 kaže, da to še vedno zadeva približno 15 % vseh evropskih dijakov in študentov, starih od 15 do 25 let (Schleicher, OECD, 2006).

KOMPETENCE MATEMATIČNE PISMENOSTI

Na matematično pismenost se v PIAAC gleda kot na eno od trajnostnih komponent za merjenje razvoja posameznikov in ekonomskega ter tehnološkega položaja držav v primerjalnih mednarodnih študijah. Tako kot za pismenost tudi za matematično pismenost nimamo splošno sprejete definicije. Raziskava Pismenost odraslih in življenjske veščine⁶³, ki je bila nadgradnja raziskave IALS, je ponudila splošen opis vedenja, ki zaznamuje matematično pismenost ter zajema koncept matematične pismenosti z opisom kompetenc. Uporabna je v vsakem posamičnem položaju (Gal idr., 2005).

Vedenje, ki zaznamuje matematično pismenost, zajema obvladovanje položaja ali reševanje problema v resničnih okoliščinah (vsakodnevno življenje, delo, družbeno in nadaljnje izobraževanje);

61 Schleicher, A., 2006. *Ekonomija znanja: Zakaj je izobraževanje ključno za uspeh Evrope*. Lisbon Council Policy Brief. Dostopno na www.oecd/dataoecd/43/11/36278531.pdf; 27. 6. 2011.

62 Schleicher, A., 2008. *PIAAC: Nova strategija za ocenjevanje kompetenc odraslih*. OECD, str. 17. Dostopno na www.oecd.org/dataoecd/48/5/41529787.pdf; 27. 6. 2011.

63 Študija ALL je bila nadaljevanje študije IALS. V njej je matematična pismenost nadomestila kvantitativno pismenost.

- z odzivanjem (identificiranje ali lociranje, ukrepanje ali komuniciranje) na informacije o matematičnih idejah (količina in število, dimenzije in oblika, vzorec in odnosi, podatki in naključje, sprememba),
- ki so predstavljene na več načinov (predmeti in slike, številke in simboli, formule, diagrami in zemljevidi, grafi, preglednice, besedilo,
- in zahteva aktiviranje različnega znanja, vedenja in procesov, ki to omogočajo (matematično znanje in razumevanje, spretnosti reševanja matematičnih problemov, spretnosti pismenosti, prepričanja in drže).

Vedenje, ki zaznamuje matematično pismenost, se lahko opazuje v vsakem položaju, v katerem imajo odrasli opravka s številkami. Ni vedno nujno, da se opravlja izračune. V številnih položajih zadostuje, da se locira, identificira, interpretira in da pomen številkam. V drugih položajih morajo odrasli morda opraviti natančne izračune, na primer v poklicnih položajih ali zato, da nadzorujejo svoj mesečni proračun. Čeprav se ljudje ne zavedajo zmeraj svojih vsakodnevni matematičnih dejavnosti, se vsak dan na neki način ukvarjajo s številkami.

Ustrezno ukrepanje v položajih v resničnem življenju zahteva, da odrasli pridobijo zadostno matematično znanje in spretnosti, vendar morajo poleg tega tudi vedeti, kaj, kdaj in kako uporabiti matematiko v praktičnih okoliščinah. To pomeni, da morajo razviti spretnosti reševanja problemov, bralne spretnosti in spretnosti sklepanja, da lahko posredujejo matematične zadeve, na katere naletijo, ter občutek za številke. Vedenje, ki zaznamuje matematično pismenost, zajema štiri poglobitve komponente:

- znanje in spretnosti na štirih področjih: številke; razmerja in sklepanje o razmerjih; merjenje, oblika in prostor, geometrija; obdelovanje podatkov;
- razumevanje položajev v resničnem življenju, v katerih je potrebna matematična dejavnost. Ta se lahko pokaže tako, da se da smisel številkam, uporablja matematični jezik, posreduje matematične zadeve, razume in uporabi formule, izrazi občutek za ocenjevanje in izvajanje natančnih izračunov, ko je to potrebno, pravilno uporabi orodja za računanje, kot je kalkulator ali informacijsko-komunikacijska tehnologija;
- samozavest pri obvladovanju in reševanju matematičnih problemov ter zadev v položajih v resničnem življenju, v kombinaciji s premislekom o lastnih dejanjih;
- poleg naštetega tudi odprt um in pripravljenost sprejeti nove matematične informacije.

Na te štiri komponente ne moremo gledati kot na ločene kompetence. Celota je tista, ki ljudem omogoča delovati kompetentno v položajih v resničnem življenju, ki zahtevajo matematično dejavnost. Vedenje, ki zaznamuje matematično pismenost, je odvisno od celote, ki jo sestavljajo te štiri komponente.

Četrta komponenta je podlaga za sledenje novim razvojnim premikom in obdelovanje novih informacij, ki morda zahtevajo določeno prilagoditev prvih treh komponent. Četrta komponenta tudi pomeni, da je matematična pismenost dinamičen koncept⁶⁴. Vsebina se z leti lahko razvija, odvisno od novih tehnoloških in družbenih razvojnih premikov. To zahteva od odraslih prilagodljivost in nenehno obnavljanje ter prilagajanje njihovega matematičnega znanja, spretnosti, prepričanj in drž. Vseživljenjsko učenje je pogoj za to. Kot pravi Schleicher v dokumentu *The Lisbon Council Policy Brief* (Sklepi Lizbonskega sveta) (2006, str. 16): »Uspešni bodo tisti posamezniki in države, ki se hitro prilagajajo, redko pritožujejo in so sprejemljivi za spremembe.«

MATEMATIČNO OPISMENJEVANJE V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Že od začetka izobraževanja odraslih se pričakuje, da se odrasli učijo drugače kot otroci. Lahko se vprašamo, ali to drži. Okoliščine in okolje, v katerih se učijo odrasli, se razlikujejo od tistih, v katerih se učijo otroci. V obveznem šolstvu se morajo otroci vsak dan veliko naučiti v običajnem šolskem okolju. Način, kako se učijo, je pogosto manj pomemben kot to, kar se morajo naučiti, in je odvisen od tega, kako učitelj poučuje. Učni položaji za odrasle so pogosto povsem drugačni. Obenem živijo več življenj – kot starši, državljani, delavci, prostovoljci in učenci. Veliko se naučijo v življenju v službi, v prostem času, za zabavo neformalno. Ko se vrnejo v šolo, morajo na primer dobiti diplomu ali se nadalje usposobiti za svoje delo. V preteklih desetletjih so študije pokazale načine in razmere, v katerih se odrasli učijo v praksi (npr. Greeno idr., 1999; Lave, 1988). Iz teh študij je izpeljanih sedem pglavitnih točk, ki so opisane v študiji *A Gateway to Numeracy (Pot do matematične pismenosti)* (Van Groenestijn, 2002, 184–187). Te so podlaga za matematično opismenjevanje v projektu MiA (Van Groenestijn in Lindenskov, 2007, 23–25).

⁶⁴ Van Groenestijn je opisal matematično pismenost kot »dinamičen koncept, ki zajema matematično vsebino, ki se lahko z leti spremeni ali pa se jo lahko izumi v prihodnosti zaradi tehnološkega razvoja« Van Groenestijn, M., 2002. *A Gateway to Numeracy*.

1. *Odrasli se učijo po svoji volji* (Rogers, 1969). Za odrasle ni obveznega izobraževanja.
2. *Učenje poteka v funkcionalnem položaju* (Resnick, 1987). Obstaja potreba po učenju.
3. *Učenje v praksi zaznamuje učenje z uporabo avtentičnega gradiva*. V šolskem položaju učenje pogosto poteka z uporabo učbenikov, fotografij, shem in umetnega gradiva, v praksi pa je to mogoče izpeljati v resničnih okoliščinah z avtentičnim gradivom.
4. *Vsak učni položaj je sociokulturno določen*. Saxe (1991) se sklicuje na Vigotskega (1978) in pravi, da socialne interakcije preusmerjajo socialni in zgodovinski vplivi. Ti vplivajo na naravne procese v kognitivnem razvoju. Učenje je v bistvu *interaktivno in družbeno dejanje*, v katerem je udeležen vsakdo. *Komunikacija* z govorjenjem o problemih, ki jih je treba rešiti, in o tem, kako jih rešiti, je bistveni del učnega procesa in izhodišče za razvijanje spretnosti sklepanja in strategij ter spretnosti reševanja problemov.
5. *Učenje se v praksi osredotoča na »skupno kognicijo«, ne pa na »individualno kognicijo«* (Resnick, 1987). Čeprav so tudi okoliščine, v katerih ljudje delujejo individualno, se na delovnem mestu zaposleni lahko pogosto dopolnjujejo, na primer direktor in tajnica, medicinska sestra in zdravnik, prodajalec avtomobilov in tehnik. V mnogih delovnih okoljih imajo ljudje samo zelo specifične naloge, ne da bi imeli vpogled v celoten proces proizvodnje določenega izdelka, na primer v avtomobilski industriji. Samo nekateri ljudje morajo imeti splošen pregled nad celotnim procesom proizvodnje. V drugih okoliščinah, na primer v avtomobilskem servisu, lahko zaposleni pomagajo drug drugemu, če nastanejo težave, ki jih posameznik ne more rešiti. V takšnih okoliščinah se ljudje naučijo postavljati vprašanja, razpravljati o problemih, na katere naletijo, skupaj iskati rešitve in sodelovati. V šolskih okoljih pa se od učencev velikokrat pričakuje, da bodo delali individualno, in se jih ocenjuje po njihovem individualnem znanju in spretnostih⁶⁵.
6. *Učenje poteka v praksi pogosto po vzorcu prikaz – posnemanje – udeležba in uporaba*. Ustvarjanje posebnega poučevalnega okolja ni potrebno. Ljudje sodelujejo spontano, ko to od njih zahtevajo okoliščine, na primer v službi in

65 Čeprav se od učencev v šolskih okoljih zadnja leta pogosteje pričakuje sodelovanje pri problemsko zastavljenih in skupnih nalogah, se jih še vedno ocenjuje po tem, kaj lahko naredijo individualno. Učenec opravi ali ne opravi testa neodvisno od uspešnosti drugih učencev. Ob sedanjih spremembah v sistemu izobraževanja odraslih bi moralo biti mogoče tudi to, da se učence, ki delajo pri skupnih nalogah, oceni z vidikov sodelovalnega učenja in študijskih spretnosti – poleg njihovih individualnih kompetenc in sposobnosti pri individualnih nalogah.

družinskem krogu. V šolskih okoljih moramo ustvariti takšne »praktične« učne položaje, ki so zasnovani na poučevalnih konstrukti, da se naučimo sodelovanja (Resnick, 1987).

7. Za učenje v praksi ljudje konstruirajo ali rekonstruirajo svoja »zlata pravila« in neformalna »pravila ter zakone« za usmerjanje dejanj, položaja, materialov in okolja, v katerem delajo. V resničnem življenju odrasli navadno predeležijo nove informacije, ne da bi si pri tem pomagali s knjigami, tako kot počno učenci v šoli. Informacije v resničnem življenju dobijo iz virov, kot so televizijska poročila, časniki, revije, besedila, grafi, diagrami, preglednice itn. Analiziranje in razumevanje takšnih informacij zahteva spretnosti pismenosti in matematične pismenosti ter predstave o statističnih konceptih (Curry idr., 1996; Dossey, 1997; Gal, 2000). Od odraslih se pogosto pričakuje, da bodo poiskali in predelali nove informacije na svoj neformalni način, z »učenjem z delom« in »učenjem z izkušnjami«. Vendar lahko pri analiziranju takšnih procesov na splošno opazimo tele podrobnosti v ravnanju odraslih (Van Groenestijn, 2002):

- branje, poslušanje ali opazovanje informacij,
- osmišljanje teh informacij,
- identificiranje ključnih točk v informacijah,
- premislek o tem, *kaj je zame »novo«*,
- komuniciranje, razprava z drugimi,
- premislek o mogočih posledicah za osebno življenje (*Kaj to pomeni zame?*),
- premislek o mogočih posledicah za družbo ali službo.

Podoben proces poteka, ko morajo odrasli obvladati ali rešiti problem v resničnem življenju, na primer ko so v službi. V takšnem položaju lahko naletijo na nove informacije, ki jih bodo morali upoštevati, in se morda vprašajo o naslednjih stvareh:

- lociranje in analiza položaja,
- osmišljanje problema v položaju,
- identificiranje matematičnih in drugih relevantnih informacij v položaju,
- aktiviranje prejšnjega: kaj že vem o tem problemu, sem na to že kdaj naletel,
- če sem, ali je problem enak ali podoben,
- če nisem, kaj prepoznam v tem problemu in kaj je zame novo,
- kje lahko dobim več informacij o tem, kako se lotiti tega problema,

- načrtovanje in razprava o mogočih korakih, da rešim problem,
- izbira postopka reševanja,
- opravljanje izračunov ali drugih matematičnih procesov, ki so potrebni,
- sprejemanje sodb, ko so potrebne,
- preverjanje mogočih posledic,
- sprejemanje odločitev,
- premislek o procesu.

Raziskovanje učenja, ki je vezano na okoliščine, kaže, da so nove informacije za odrasle vedno relevantne (glejte na primer Hoyles in Noss, 2000; Steen, 1997). So pomembne, koristne in jih lahko uporabijo v položajih, na katere naletijo v življenju. Pomankljivost tega učenja je ta, da lahko pripelje do znanja in spretnosti, ki so vezane samo na nekatere okoliščine. Odrasli lahko doživijo težave, ko morajo rešiti podobne probleme v različnih položajih. Ni samoumevno, da bi bili odrasli sposobni prenesti znanje, ki so ga pridobili v enem položaju, v drugačen, a podoben položaj. Da bi razvili prilagodljivo uporabno znanje in spretnosti, se morajo v izobraževanju odraslih seznaniti z matematičnimi dejavnostmi v več različnih splošnih položajih, ne pa razviti samo potrebnega znanja in spretnosti, ki jih potrebujejo za povsem svoje namene.

Da se ustvari trajnostna podlaga za nadaljevalno učenje in izboljša mobilnost na trgu delovne sile, se mora matematična pismenost v izobraževanju odraslih osredotočiti na širjenje obzorij odraslih.

KAKO SPODBUDITI ODRASLE

Učitelji so vajeni poučevanja. V izobraževanju odraslih lahko to pomeni didaktično past. Odrasli se vračajo v šolo s povsem svojimi nameni. V šoli imajo pogosto težave pri učenju matematike in poleg tega imajo lahko slabši spomin. Naučiti se hočejo samo tisto, kar potrebujejo. Odrasli udeleženci izobraževanja so lahko strokovnjaki v svojem poklicnem življenju, v šoli pa so odvisni od učiteljev. Da bi učitelji prepoznali, kako se odrasli učijo v položajih v resničnem življenju, in da bi ustregli individualnim namenom učencev, morajo biti poklicni strokovnjaki. Vedo, kako odrasle spodbuditi, da se naučijo »matematike za vsakodnevno življenje«, in so zmožni pospeševati učenje. Odrasli udeleženci in učitelji so pri učenju enakovredni partnerji.

Prvi pogoj je ta, da se udeleženci zavedajo, kako se najbolje učijo. Učitelji morajo z učenci razpravljati o učnih korakih, ki so opisani v prejšnjem razdelku. Udeleženci morajo spoznati, da pri matematičnem opismenjevanju ne gre samo za poučevanje odstotkov, ulomkov, merjenje ali sestavljanje proračuna, pač pa to zajema več. O štirih komponentah vedenja, ki zaznamuje matematično pismenost, je treba razpravljati z udeleženci in učne dejavnosti morajo imeti pomen. Učenje z uporabo okoliščin iz življenja je najboljši način, da razvijamo vedenje, ki zaznamuje matematično pismenost. Vadba dejanskih matematičnih vsebin, kot so odstotki, je seveda smiselna, vendar morajo odrasli spoznati, da je to le »del« vsega, kar se morajo v resnici naučiti.

Drugi pogoj je ta, da mora biti učenje pomembno. Posamezni položaji, v katerih se znajdejo odrasli, so izhodišče za učenje. Če je mogoče, naj se matematične vsebine nanašajo na njihove posamične položaje. Odstotki se na primer lahko povežejo z njihovimi položaji na delovnem mestu pa tudi s položaji, v katerih ima stranka opraviti z odstotki, ali z družbenimi dejavnostmi, kot so volitve. Avtentično gradivo je sestavina za smiselno učenje.

Tretji pogoj je ta, da se odrasli seznani z ustreznimi orodji za enostavne izračune. Brez obvladanja kalkulatorja ne bo šlo. Poleg tega je nujno, da se naučijo pri delu uporabljati preglednico, na primer excel, programsko opremo za načrtovanje proračunov ali programe, ki so povezani z njihovim delom.

Četrty pogoj je ta, da skušajo učitelji razširiti obzorje udeležencev s tem, da jim ponudijo splošnejše okoliščine, na primer takšne, ki zadevajo družbeni položaj – zdravje, blaginjo, šport, splošno načrtovanje proračuna, okolje, izobraževanje – tako da postanejo kompetentni državljani. Odrasli se naučijo komunicirati matematično, osmislijo nove informacije, sprejmejo odločitve.

Za organiziranje tovrstnega učenja učitelji lahko uporabijo »šest korakov« za predelovanje novih informacij. To se lahko izpelje v resničnih, avtentičnih položajih ali pa se učenje nanaša na avtentične položaje. Teh šest korakov izhaja iz projekta MiA in so opisani v priročnikih MiA in ENF⁶⁶.

66 Van Groenestijn, M. in Lindenskov, L. (ur.), 2007. *Mathematics in Action – Commonalities across Differences. Handbook for Teachers in Adult Education*. Woerden: ALL Foundation, NL, str. 31–33. Grundtvig-1 project: 116676 – CP – 1 – 2004 – 1 – DK – Grundtvig – G1 (2004–2007).

1) Kako pripeljemo udeleženca v potencialni matematični položaj

Tak položaj je lahko na primer »prodaja«. Učitelj ve, da lahko v njem naletijo na matematični problem. Učitelj organizira »prodajo«, na primer tako, da:

- udeležence pripelje v resnični avtentični položaj, na primer v veleblagovnico ali na ulično tržnico;
- jih povabi, naj povedo kakšno svojo izkušnjo s prodajanjem;
- jim pokaže nekaj z znižano ceno (to storijo lahko tudi učenci), na primer plašč za 150 evrov, na katerem je etiketa 15-odstotno znižanje.

2) Identificiranje problemov v položaju

Osredotočite se na matematične probleme, udeleženec na primer reče: »Ne znam izračunati nove cene. Samo plačam znesek, ki ga zahtevajo na blagajni.«

3) Načrtujte postopek reševanja problema

Učitelj pozove udeležence, naj rešijo problem: »Kaj mislite, kako bi lahko rešili problem?« Udeleženci lahko poiščejo vse vrste neformalnih in formalnih postopkov reševanja problemov.

Učiteljeva naloga je, da stopi v interakcijo z udeleženci in skuša odkriti, kaj udeleženci vedo, kaj znajo narediti, česa ne vedo ali kaj počnejo narobe. Na primer, udeleženec reče, da pomeni 10-odstotni popust vedno znižanje za 10 evrov.

4) Rešite problem

Na tej točki se lahko začne učni proces, na primer z razpravo med udeleženci (interakcija). Z odraslimi poskusite povezati prejšnje znanje in dobre koncepte: na primer udeleženec ve, da je 50 % polovica. Kako bi nadaljevali?

5) Preverite rezultat

Ali lahko udeleženci pojasnijo, zakaj so njihovi odgovori ali rešitve pravilne ali pa ne?

6) Preglejte proces. Česa se je udeleženec naučil?

Udeleženci razpravljajo o tem, kar so se naučili. »Kaj je zame novo? Kaj to pomeni zame v mojem osebnem življenju ali pri delu?«

Teh šest korakov lahko uporabite v vsakodnevnih položajih v resničnem življenju. Učiteljem lahko pomagajo ustvariti skoraj resnični položaj v šolskih okoljih. Ko se učitelji in udeleženci zavedajo teh šestih korakov, so oboji bolj zavzeti za sam učni proces. Udeležencem lahko pomagajo, da odkrijejo, kar že vedo in česa se morajo ter hočejo naučiti. Morda bodo tudi v pomoč učiteljem, da bodo odkrili, kako naj pomagajo svojim odraslim udeležencem in jih usmerjajo tako, da se bodo kot odrasli počutili neodvisne in organizirali svoje učne procese. Tako pridemo do splošnih izhodišč za učenje odraslih.

Metoda šestih korakov zahteva učitelje, ki so kvalificirani za matematično opismenjevanje, poklicne strokovnjake za učenje in poučevanje v izobraževanju odraslih, znati morajo razvijati kompetence matematične pismenosti in vedenja, ki pismenost zaznamuje, biti morajo sposobni pospeševati učenje svojih odraslih udeležencev.

SKLEP

Cilj Evropskega okvira matematične pismenosti (ENF) je zagotoviti in razviti kakovost v matematičnem opismenjevanju odraslih, ki temelji na ključnih načelih kompetenc matematične pismenosti in načinih učenja odraslih, o katerih se strinjajo v več evropskih državah. ENF je povezan z Okvirom za zagotavljanje skupne kakovosti (CQAF), kot je bil razvit za poklicno izobraževanje in usposabljanje v Evropi. Zato podrobno zajema najnižje dele sistema EQF za matematično pismenost (raven 1 in 2), s tem pa utrjuje povezave med poklicnimi kvalifikacijami, ki so povezane z matematiko, na vseh ravneh izobraževanja. ENF je povezan tudi z Unescovima ravnema ISCED 1 in 2 ter premostitvenima ravnema 2 in 3. Te povezave ENF omogočajo, da deluje kot prva generacija osnovne lestvice za določanje primerljivosti kvalifikacij, ki so povezane z matematiko/matematično pismenostjo v vsej Evropski skupnosti.

Če povzamemo, ENF:

- se lahko uporablja v izobraževanju odraslih na splošno ter v programih poklicnega izobraževanja;
- vzpostavlja standarde za matematično opismenjevanje odraslih na splošno ter pomeni izboljšanje kakovosti matematičnega opismenjevanja v izobraževanju odraslih in poklicnem izobraževanju;
- izboljšuje dostopnost programov vseživljenjskega učenja, še posebno za ljudi s posebnimi potrebami;

- ponuja odraslim možnost, da izboljšajo svoje kompetence matematične pismenosti za družbeno vključenost;
- povečuje odgovornost v zvezi z uporabo virov za matematično izobraževanje odraslih;
- povečuje mobilnost odraslih v Evropi;
- ponuja možnosti za poklicni razvoj učiteljev v izobraževanju odraslih.

ENF je tudi sredstvo, da se ustvari bolj dorečen odnos do potrebe po dobrem matematičnem opismenjevanju v Evropi. Čeprav se povsod po svetu matematični pismenosti v primerjavi s pismenostjo pripisuje enak pomen ter se v mnogih dokumentih OECD omenja kot trajnostni dejavnik za merjenje razvoja posameznikov in družb, v praksi matematično opismenjevanje še vedno zaostaja za običajnim opismenjevanjem. Udeležence v izobraževanju odraslih je treba prepričati o vplivu matematične pismenosti na njihovo osebno in družbeno življenje. Na splošno se morajo vsi odrasli zavedati potrebe po vseživljenjskem učenju. Zadnje je odvisno tudi od politike vlad in deležnikov. V bistvu pa se, kot pravi Schleicher (2006) v dokumentu *The Lisbon Council Policy Brief*, vseživljenjsko učenje začne v osnovni šoli. Države morajo vlagati v kakovost v osnovni in srednji šoli. Dejstvo je, da imajo ljudje, ki niso dokončali štiriletne srednje šole, povprečno pol manj možnosti, da se bodo znašli v izobraževanju po šoli in v programih usposabljanja v večini evropskih držav. Tveganju so izpostavljeni predvsem ljudje, stari od 15 do 19 let, ki niso končali srednje šole.

Izobraževanje v šoli se ne sme zanašati samo na to, kar smo se naučili v preteklosti, učence mora pripraviti tudi na nove razvojne premike in izzive v prihodnosti. Oblikovalci politik in izobraževalci morajo zagotoviti izboljšanje kakovosti izobraževanja v šoli, s poudarkom na vseživljenjskem učenju in razvojnih premikih v prihodnosti. Osnovne komponente kompetence za predelavo novih informacij, kot so opisane v PIAAC, so izhodišče za to. Vseživljenjsko učenje se začne v osnovni šoli. Posameznikov uspeh je odvisen od kakovosti izobraževanja.

TEMELJNE ZMOŽNOSTI

Olga Drofenik

UVOD

Definiranje temeljnih zmožnosti in njihovih področij je neločljivo povezano s potrebami informacijskega obdobja, zanj pa je značilno dvoje. Prvo je povezano s količino informacij, njihovo distribucijo in oblikami, drugo pa s posamezniki ali skupinami.

V prispevku so obravnavani teoretični in politični vidiki opredeljevanja in umeščanja temeljnih zmožnosti. V teoretičnem delu so predstavljeni koncepti in opredelitve zmožnosti, temeljnih zmožnosti in metakompetence; povzete so strokovne podlage, ki so bile uporabljene za določitev osnovnih kategorij temeljnih zmožnosti, in temeljne zmožnosti, ki so uvrščene v posamezno kategorijo. Povzemamo tudi osebne, družbene in ekonomske potrebe, ki so narekovale izbor temeljnih zmožnosti, na kratko pa je predstavljena tudi umestitev temeljnih zmožnosti v evropske in mednarodne politične pobude ter v slovenske razvojne dokumente, ob tem pa še stališča izbranih slovenskih avtorjev, ki se ukvarjajo z vprašanji razvoja temeljnih zmožnosti odraslih.

V prispevku je praviloma za poimenovanje ključnih kompetenc uporabljen poslovenjen izraz temeljne zmožnosti⁶⁷.

V vsakdanjem življenju je na voljo vse več informacij in tehnologij, informacije so prenesene hitreje, na voljo so takoj in nenehno, niso filtrirane, za distribucijo in sprejemanje informacij so na voljo različne oblike, veliko je možnosti za komuniciranje. Informacijska tehnologija se hitro razvija in hitro zastari. Posamezniki in skupine se soočajo z nenehnimi spremembami na delovnih mestih, informacijska tehnologija nadomešča delavce, ki opravljajo rutinsko delo, od delavcev na nerutinskih delovnih

67 Priporočilo o uporabi poslovenjenega izraza je bilo sprejeto na mednarodnem posvetu Strategija razvijanja in udejanjanja ključnih kompetenc v RS, Ljubljana, 30.–31. 3. 2005, na predlog delovne skupine za terminologijo pod vodstvom profesorja dr. Janeza Dularja. Čeprav pojem ne zajema t. i. »opravilne« zmožnosti (Strategija vseživljenjskosti učenja, 2007, 39), je bilo v delovni skupini doseženo soglasje in sprejeto priporočilo, da se uporablja slovenski izraz. Druga poimenovanja za ključne kompetence – pismenost, funkcionalna pismenost, temeljne zmožnosti in spretnosti – pa so praviloma uporabljene pri navajanju opredelitev in stališč posameznih avtorjev, kot jih uporabljajo sami.

mestih pa se zahtevajo ustvarjalnost, sposobnost reševanja problemov in kompleksnih komunikacij. Izrazito se povečujejo storitvene dejavnosti, ki zahtevajo obvladovanje množice socialnih, komunikacijskih in tehnoloških spretnosti. Posameznik prevzema večjo osebno odgovornost pri izbiri virov informacij, z oblikami vred, v katerih so informacije podane, razvija sposobnost učenja novih spretnosti in prilaganja, uporabe informacijske tehnologije pri opravljanju nerutinskega dela ter povezovalne informacij in tehnologij.

Enako pomembno kot spremembe tehnologije vplivajo na življenje posameznikov in skupnosti tudi družbene spremembe, ki jih sproža človekovo delovanje. Za sodobno družbo velja nagnjenost h konfliktom. Kažejo se v terorizmu, genocidih, vseh vrstah nasilja, državljanskih vojnah ipd. in niso več omejeni le na posamezne skupine ali države, temveč so postali globalni problemi. Med številnimi raziskavami o vzrokih za to povzemamo tiste, ki obravnavajo povezanost konfliktov z revščino in neenako porazdelitvijo dobrin v svetu. Značilno je, da se razlike v porazdelitvi dobrin in virov med najbogatejšimi in najrevnejšimi postopno povečujejo že nekaj stoletij in tako tudi v zadnjem obdobju: leta 1960 je 20 % najbogatejših ljudi na svetu porabilo 70 % svetovnega dohodka, trideset let pozneje je ta delež narasel na 83 %. V istem obdobju je 20 % najrevnejše populacije razpolagalo z 2,3 % svetovnega dohodka, po tridesetih letih se je ta dežel znižal na 1,4 % (Menzel, 2010; po Mayfield, 2006, 6). To gibanje se še vedno nadaljuje. Globalizacija in modernizacija ohranjata razlike v porazdelitvi dobrin in virov in pospešeno ustvarjata različne in med seboj povezane svetove. Da bi osmislili ta svet in da lahko v njem tudi delujemo, se moramo kot posamezniki soočati s spremembami v družbah in dejavno sodelovati pri ravnanju, s katerim bomo uravnotežili ekonomsko rast s trajnostnim okoljskim razvojem, blaginjo in pravičnostjo. Temeljne institute sodobnih družb, kot so demokracija, pravo in uravnotežen ekonomski in družbeni razvoj, lahko razvijamo člani družbe le, če imamo željo, znanje in moč za oblikovanje lastne etično-duhovne samopodobe (duhovna orientacija, hotenje in ravnanje z vidika dobrega in zlega, moralnega in nemoralnega)⁶⁸, lastne kulturne in človeške integritete in da uresničujemo načela pravnega reda. To pa zahteva, da moramo imeti posamezniki zmožnosti, ki so kompleksnejše in zahtevajo več kot le obvladovanje določenih, ozko definiranih spretnosti za manj ali bolj zahtevno delo, če želimo dosežati lastne cilje in cilje skupnosti.

68 Drugi vidiki samopodobe so na primer telesna, socialna, akademska samopodoba.

Tudi staranje prebivalstva (zaradi manjšega števila mladih, ki so praviloma bolj izobraženi in izkazujejo boljše dosežke v pismenosti (PISA, IALS, 2000)) in migracije prinašajo dodatne potrebe po razvijanju temeljnih zmožnosti.

OPREDELITEV ZMOŽNOSTI, TEMELJNIH ZMOŽNOSTI IN METAKOMPETENCE

Za vse opredelitve v znanosti in v vsakdanji praksi velja, da obravnavajo zmožnosti kot večplastne. Na obeh poljih ima izraz mnogotere pomene, zanje se uporabljajo tudi različna poimenovanja (Weinert, 2001, 45).

Pregled uporabe pojma zmožnosti/kompetence v družboslovju in humanistiki (psihologiji, jezikoslovju, sociologiji, politologiji, ekonomiji) pokaže, da ni niti skupnega teoretičnega temelja niti skupne uporabe. Vse te discipline interpretirajo kompetenco zelo na splošno kot specializiran sistem individualnih in/ali kolektivnih zmožnosti, zmožnosti na visoki ravni ali zmožnosti, ki so nujne ali zadostne za doseganje specifičnih ciljev. Ta opredelitev se lahko nanaša na individualne dispozicije ali na distribucijo teh dispozicij v socialni skupini ali ustanovi (podjetju). To pomeni, da se koncept zmožnost/kompetenca nanaša na posameznika in na socialno skupino ali podjetje. Koncept je vedno povezan s potrebnimi učnimi dispozicijami, ki jih pridobijo in uporabijo pri reševanju problemov posamezniki in/ali člani socialne skupine. Vsi avtorji pri projektu DeSeCo (2005)⁶⁹ delijo stališče, da je mogoče kompetence deloma razvijati v izobraževalnem procesu, zato je vseživljenjsko učenje nujen pogoj za pridobivanje kompetenc (Rychen, 2001, 8).

Na podlagi številnih teoretičnih prijemov je Weinert⁷⁰ koncepte o zmožnostih/kompetencah razvrstil v več modelov⁷¹ ter na teoretski ravni opredelil ključno kompetenco in megakompetenco (Weinert, 2001).

Teoretični vidiki opredelitve zmožnosti/kompetence se razlikujejo po tem, da poudarjajo kognitivne ali motivacijske vidike zmožnosti, ali pa zajemajo tudi družbene vidike. V nekaterih modelih temeljijo zmožnosti na intelektualnih, kognitivnih sposobnostih (prirojenih potencialih), v drugih so zmožnosti razširjene

69 Rychen, D. S., Salganic, L. H., Carson, J., Canto-Sperber, M. C. in Dupuy, J. P., Haste, H., Perrenoud, F. in Goody, J., Weinert, F. E.

70 F. E. Weinert se je osredotočil le na koncepte, drugi avtorji v DeSeCo pa so se ukvarjali s strukturami in vsebinami temeljnih zmožnosti.

71 Več o modelih glej Drogenik, 2010.

z novimi koncepti in vsebujejo konceptualno (abstraktno znanje o področju), proceduralno (razpoložljivost postopkov in spretnosti za uporabo abstraktnega znanja v konkretni okoliščini) in storitveno/vedenjsko kompetenco (evalvacija relevantnih pojavov o problemu, zato da se lahko izberejo in uporabijo ustrezne strategije za rešitev problema). Vsi ti modeli zmožnosti imajo to pomanjkljivost, da naslavlja vplive zmožnosti samo na storitve/vedenje/ delovanje in izključujejo razvijanje zmožnosti v samih procesih izvajanja storitve, delovanja ali v vedenjskih procesih. Model akcijske kompetence vsebuje poleg kognitivnih in motivacijskih še družbene pogoje, ki so nujni in/ali na voljo za uspešno učenje in akcijo.

Weinert (2001) poudarja, da ni enotne uporabe konceptov niti za kompetence/zmožnosti, niti za ključne kompetence/temeljne zmožnosti, niti za metakompetenco. Vendar so se strokovnjaki deloma zedinili o formalnih merilih za opredelitev temeljne zmožnosti/ključne kompetence.

Temeljne zmožnosti/ključne kompetence v najsplošnejši opredelitvi označujejo zmožnosti, ki so potrebne zato, da se nekaj naučimo, nekaj naredimo ali da nekaj dosežemo. Koncept temeljne zmožnosti se nanaša na prerekvizite, ki jih potrebuje posameznik ali skupina za uspešno soočanje s kompleksnimi nalogami. Zajema kompleksne dejavnosti, ki obsegajo znanje in spretnosti, strategije in rutino, potrebne za uporabo znanja in spretnosti, pa tudi ustrezna čustva in stališča ter učinkovito samoregulacijo temeljnih zmožnosti.

Weinert je opredelil tudi koncept metakompetence. Posebej je opozoril na to, da je treba koncept modela metakompetence in koncept modela ključne kompetence ločiti zaradi teoretičnih in praktičnih razlogov (Weinert, 2001, 54 in 63). Ključne kompetence se uporabljajo za obvladovanje različnih, enako pomembnih potreb v vsakdanjem življenju, na delu in v družbenih dejavnostih. Metakompetenca pa se nanaša na deklarativno ali proceduralno znanje o lastnih zmožnostih/kompetencah. Ljudje se bolj ali manj zavedajo tega, kaj znajo in česa ne znajo, kakšne so njihove intelektualne prednosti in pomanjkljivosti in kako uporabljati razpoložljive spretnosti in znanje za reševanje različnih nalog, kako pridobiti nove spretnosti, ali pa že na samem začetku menijo, da ni možnosti, da bi lahko uspešno rešili nalogo. Poleg tega da posameznik lahko sam oceni vse prej naštet, je še pomembnejše to, da lahko uporabi te osebne ocene tudi za to, da usmerja svoje dejavnosti. Metakompetence vsebujejo oboje: deklarativne (vedeti) in proceduralne (spodobnost narediti nekaj) metakognicije. Prve vsebujejo znanje in izkušnje o različnih zahtevnostih nalogah, o lastnih zmožnostih, talentih, znanju, spretnosti in kognitivnih primanjkljajih, znanje o učenju, reševanje problemov,

pojasnjevanje zakonitosti, o učinkovitih strategijah učenja, pomnjenja, reševanja problemov, znanje o tehnikah za obvladovanje različnih nalog z razpoložljivimi kompetencami, za kompenziranje manjkajočega znanja in postavljanje realističnih ciljev. Druge vsebujejo vse strategije za organiziranje nalog in problemov, da jih lažje rešujemo (organiziranje nalog v manjše naloge, poudarjanje pomembnih delov besedila, da si jih lažje zapomnimo, uporaba indicev za lažje pomnjenje); uporabo učinkovitih kognitivnih pripomočkov in orodij (slike, naslovi, analogije); uporabo nalog, primernih kognitivnih virov in na ustrezni zahtevnostni ravni; sprotno registriranje in evalvacijo napredka. (Weinert, 2001, 54; po Nelson in Narens, 1990). Kompetence zahtevajo tudi realno samozaupanje.

Raznovrstnost in številnost metakognitivnih kompetenc in njihova povezanost z drugimi variablami – kognitivnimi, motivacijskimi in tistimi, ki izvirajo iz volje/hotjenja – pomembno vplivajo na neuspešnost številnih izobraževalnih programov, namenjenih razvijanju metakognitivne kompetence. Najbolj vroč primer je učenje učenja, tj. zmožnosti za samostojno učenje (Weinert, 2001, 56; Boekaerts, 1999). Podobno velja za izobraževalne programe za razvoj kritičnega mišljenja. Učinkovitost izobraževalnih programov za razvoj teh metakognitivnih kompetenc ostaja kontroverzna. Formalno izobraževanje je neuspešno pri razvoju metakognitivnih kompetenc, in to zato, ker se poučevanje in učenje osredotočata na učne dosežke (znanje), in ne na refleksijo o procesu učenja (metakognicijo) (prav tam, 56).

Odrasli potrebujemo za delovanje v svojem življenjskem in delovnem okolju zelo raznolike zmožnosti. Pred politike in izobraževalce se zato postavlja temeljno vprašanje, kako definirati temeljne zmožnosti in določiti, katere so ključne, torej tiste, ki jih mora imeti vsak posameznik in so temeljni pogoj za pridobivanje, ohranjanje in razvijanje zmožnosti kot vseživljenjski proces. Obstajata vsaj dva poglobljena razloga za opredelitev, kaj in katere so temeljne zmožnosti, ki jih morajo razviti odrasli. Prvi razlog lahko utemeljimo z domnevo, da so zmožnosti, ki jih pridobimo v šoli in poklicnem okolju, naučene in uporabljene v specifičnem kontekstu (posamezni predmet, poklic, podjetje). Drugi razlog določa dejstvo, da večina dejavnosti v življenju poteka v različnih osebnih, družbenih in poklicnih okoliščinah. Oba razloga vodita k iskanju kontekstualno neodvisnih temeljnih zmožnosti, ki se lahko uporabljajo uspešno v različnih institucijah, za različne naloge in v spreminjajočih se pogojih, ki jih določajo različni dejavniki.

Ne glede na to, da teoretiki in praktiki na splošno soglašajo o formalnih merilih za določitev temeljnih zmožnosti, pa so velika nesoglasja o tem, katere zmožnosti so ključne.

Weinert je med ključne temeljne zmožnosti⁷², ki jih potrebujejo posamezniki za osebni uspeh pri opravljanju nalog in zahtev v moderni družbi, umestil: pisno in ustno sporazumevanje v maternem in tujem jeziku (obvladovanje vsaj enega tujega jezika), matematično znanje, branje za hitro pridobivanje in pravilno uporabo obdelave pisnih informacij, medijske kompetence, samostojne učne strategije, socialne kompetence, kritičnost in samokritičnost.

Če želimo identificirati in definirati temeljne zmožnosti v okviru normativnofilozofskega (človeška narava) ali družbenokritičnega (kakovost življenja) polja, pa se izluščijo druge temeljne zmožnosti, ki jih je opredelila Canto-Sperber. Avtorica kompetence za kakovostno življenje opredeljuje kot splošne kognitivne in čustvene zmožnosti in dispozicije, ki jih uporabljamo v različnih položajih. Zajemajo učenje (znanje), motivacijo (ker se nanašajo na vrednote, stališča, prepričanja, navade, čustva, psihološke značilnosti, ki regulirajo učenje) in akcijske tendence. Poudarja, da kognitivno, deklarativno znanje (vedeti nekaj) in proceduralno znanje (sposobnost nekaj narediti) absolutno niso edini parametri, niti niso najpomembnejši. Te kompetence so izid izobraževanja, ne šolanja. Avtorica podobno kot Weinert pojasnjuje splošne značilnosti temeljnih zmožnosti za kakovostno življenje. Na tej podlagi identificira, določa in označuje pet temeljnih zmožnosti, ki se uporabljajo na različnih področjih, so deloma povezane z zahtevami sodobne družbe (timsko delo, praktična kognicija, obvladovanje računalnika) in so konsistentne z značilnostmi, ki jih avtorica pripisuje dobro urejeni družbi. Te zmožnosti so tudi neodvisne od posameznega življenjskega obdobja. Vsako od petih zmožnosti sestavljajo skupine elementarnih spretnosti in subkompetenc (vsaka posamezna kompetenca/zmožnost je sestavina ene, več ali vseh pet temeljnih zmožnosti).

Pet ključnih kompetenc/temeljnih zmožnosti po Canto-Sperber (2001, 78–90): zmožnosti za obvladovanje kompleksnosti, zmožnosti dojemanja (uma), normativne, kooperativne in narativne zmožnosti. Avtorica tudi trdi, da nobena

72 Canto-Sperber (2001, 75) je določila kot področja kompetenc pisne in računske spretnosti, preživetvene spretnosti – to je niz temeljnih spretnosti in temeljnega znanja, ki so potrebni za preživetje posameznika ali demokratične družbe in obstoja skupnosti; te kompetence predstavljajo skupne, temeljne cilje v vseh sistemih obveznega šolanja. Avtorica formulira tudi sestavine, ki jih ima vsaka od teh kompetenc: to pa so konceptualne – splošne ali specifične, proceduralne, motivacijske in akcijske sestavine.

od teh temeljnih zmožnosti ni pogojena niti z zelo visoko ravniyo kognitivne inteligence niti z zelo visoko ravniyo izobrazbe; določa jih tako imenovana praktična inteligenca. Avtorica opredeljuje praktično inteligenco kot zmožnost posameznika, da se odloči za daljšo pot, če mu ta omogoča, da hitreje doseže svoj cilj, da odkloni dobro priložnost zato, da bo lahko izkoristil boljšo pozneje, na kratko kot zmožnost »stopiti korak nazaj, da bi lahko skočili dlje« (Cantosperber, 2001, 83).

Definiranje temeljnih zmožnosti je v interesu politike in izobraževalcev. Prvih zato, ker razvite temeljne zmožnosti prebivalcem omogočajo doseganje številnih pomembnih ciljev, obvladovanje različnih nalog in delovanje v novih okoliščinah. Drugih pa zato, ker pričakujejo, da bodo lahko z manjšim številom kompetenc razbremenili prenatrpane šolske kurikule.

Definiranje, analiza in izobraževanje za razvoj temeljnih zmožnosti so še vedno nerešena vprašanja, vendar je uveljavljeno spoznanje, da so temeljne zmožnosti odvisne od predmetnega znanja, izkušenj in kakovosti izobraževalnega procesa. Nerešena vprašanja je treba pospešeno reševati v praksi. Ob tem je treba ozaveštevati dejstvo, da bolj ko je neko pravilo ali strategija splošna (usmerjena v različna okolja), manj je uporabna pri reševanju konkretnega problema ali izpeljavi konkretnih nalog. Zato je kljub različnim definicijam in prijemom prevladalo stališče, da je za razvoj temeljne zmožnosti bistveno tudi predmetno znanje – vsebinsko specifično znanje in spretnost – in da temeljna zmožnost ne more kompenzirati pomanjkanja vsebinsko specifičnega znanja. Dokazano je, da splošne zmožnosti v resnici niso praktično uporabne same zase, ampak je za uspešno uporabo zmožnosti za izpeljavo naloge potrebno specifično znanje, ki izhaja iz praktične izkušnje. To je tudi vodilo pri odločanju o tem, kako je mogoče razvijati temeljne zmožnosti odraslih v izobraževalnem procesu.

Definicijo za temeljne zmožnosti lahko povzamemo takole: temeljne zmožnosti so »kompleksni sistemi znanja, prepričanj in akcijskih tendenc, ki se gradijo na podlagi dobro organiziranega področnega znanja, temeljnih spretnosti, posplošenih stališč in spoznavnih stilov« (Marentič Požarnik, 2006; po Weinert, 2001).

PODLAGE ZA OPREDELITEV TEMELJNIH ZMOŽNOSTI V EVROPSKIH DOKUMENTIH⁷³ O IZOBRAŽEVANJU IN VSEŽIVLJENJSKEM UČENJU

Pri iskanju odgovorov na poglobitno vprašanje, katere temeljne zmožnosti – poleg branja, pisanja in računanja – so nujne za posameznike, da bi uspešno živeli, in za družbo, da bi se soočila z izzivi sedanjosti in prihodnosti, so v evropskih dokumentih izhajali iz soglasja o univerzalnih vrednotah na splošni ravni ter iz osebnih in družbenih ciljev⁷⁴.

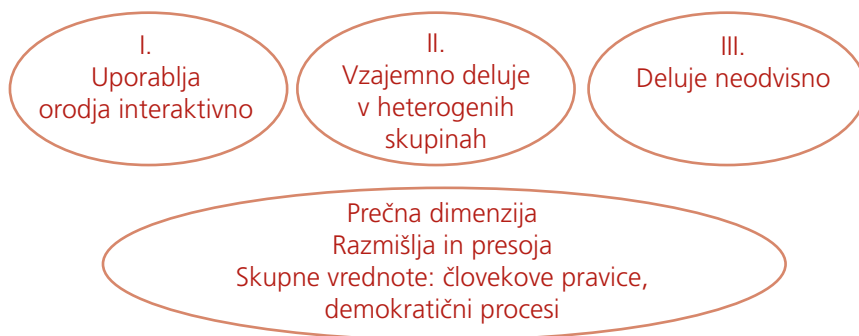
Med univerzalne vrednote, sprejemljive za vse države OECD, so umestili spoštovanje človekovih pravic, usklajen ekonomski, okoljski in socialni razvoj, demokratične procese in vizijo sveta, ki je kompleksen, soodvisen in nagnjen h konfliktom. To pomeni, da morajo posamezniki imeti možnost za razvijanje svojih potencialov in da morajo spoštovati druge ter prispevati k ustvarjanju pravičnih družb. Univerzalne vrednote so sidro za določanje (univerzalno uporabnih) temeljnih zmožnosti. Skupna podlaga za določanje temeljnih zmožnosti pa so zahteve sodobnega življenja in narava posameznikovih in družbenih ciljev. Cilj posameznikov je, da bi lahko uspešno živeli, to pa zajema donosno zaposlitev, primerno plačo, osebno zdravje, varnost, politično udeležbo in razvita socialna omrežja. Družbeni cilji zajemajo ekonomsko produktivnost, demokratične procese, socialno povezanost, človekove pravice in ekološko vzdržnost.

Na teh podlagah so bile leta 2005 identificirane tri kategorije temeljnih zmožnosti, ki so bistvene za osebno, družbeno in ekonomsko blaginjo.

⁷³ Teoretično podlago za določitev področij in temeljnih zmožnosti je dala večletna raziskava DeSeCo (2005) Definiranje in izbor ključnih kompetenc – Definition and Selection of Key Competences. Raziskavo je omogočila OECD, vodil jo je Zvezni švicarski statistični urad v sodelovanju z Nacionalnim statističnim centrom za izobraževanje v statističnem uradu Kanade. Raziskava je potekala od 1997 do 2002. V njej so sodelovali raziskovalci različnih disciplin (sociologi, specialisti za ocenjevanje, filozofi, antropologi, psihologi, ekonomisti, zgodovinarji, statistiki, izvedenci s področja izobraževanja, poslovnega sveta, dela, zdravja in drugih relevantnih sektorjev in vodilni predstavniki mednarodnih in nacionalnih inštitutov in organizacij).

⁷⁴ V DeSeCo je bilo med temeljnimi vprašanji tudi tole: ali je mogoče identificirati niz kompetenc, ki bi jih lahko opredelili kot ključne v državah z različnimi kulturami in prihodnostmi/pogledih ali celo med različnimi kulturami, ki soobstajajo v posamezni državi? Na eni strani je bilo nujno sprejeti dejstvo, da lahko celo skupne vrednote interpretiramo različno v različnih kulturah. Na drugi strani pa so vsi v projektu poudarili, da so bile posamezne države sposobne identificirati skupne vrednote, čeprav so sočasno priznale njihove razlike. V projektu jim je uspelo identificirati sporazumno niz temeljnih idealov, s katerimi mora biti okvir temeljne zmožnosti kompatibilen. To izraža skupnost aspiracij/prizadevanj ob sočasnem sprejemanju različnosti v uporabi.

Slika 1: Prikaz širših kategorij temeljnih zmožnosti



Vir: DeSeCo (2005).

V nadaljevanju je kratek opis vsake kategorije in potreb, ki zajemajo temeljne zmožnosti, ter temeljne zmožnosti, ki so umeščene v posamezno kategorijo (DeSeCo Executive Summary, 2005).

Interaktivna uporaba orodij (prva kategorija) je kompetenca, ta odgovarja na družbene in profesionalne potrebe globalne ekonomije in informacijske družbe, ki zahtevajo obvladovanje sociokulturnih orodij (jezik, informacija) in fizičnih orodij (npr. računalnik). To ne pomeni le tehnične spretnosti za uporabo orodja (npr. branja besedila, uporaba računalnika), ampak predvideva poznavanje orodja samega in razumevanje, kako orodje spreminja načine sodelovanja s svetom in kako uporabiti orodja za doseganje širših ciljev. Potrebe, ki jih zajemajo temeljne zmožnosti v tej kategoriji, so: zmožnost spremljanje novih tehnologij, prilagajanje orodij lastnim potrebam in vodenje aktivnega dialoga s svetom. V to kategorijo so umeščene tri temeljne zmožnosti: zmožnost uporabe jezika, simbolov, besedil, zmožnost interaktivne uporabe znanja in informacij ter zmožnost interaktivne uporabe tehnologije.

Kompetenco zmožnosti uporabe jezika, simbolov in besedil sestavljajo govorni in pisani jezik ter računanje in druge matematične spretnosti v raznovrstnih okoliščinah. V raziskavi PISA (2000, 2003, 2006) in IALS (1994, 1996, 1998) so bili opredeljeni kot bralna in matematična pismenost, drugi uporabljeni izrazi so še komunikacijska spretnost ali pismenost.

Kompetenca interaktivna uporaba znanja in informacij od posameznika zahteva, da zna interaktivno uporabljati znanje in informacije. Ta ključna kompetenca zahteva kritični razmislek o naravi informacije same po sebi, o njeni tehnični infrastrukturi in njenem socialnem, kulturnem in celo ideološkem kontekstu in vplivu. Informacijska kompetenca je nujna kot podlaga za razumevanje

možnosti izbire, oblikovanje mnenj, sprejemanje odločitev in za odgovorno izpeljavo naloge. V raziskavi PISA (2006) je to opredeljeno kot znanstvena pismenost.

Kompetenca interaktivna uporaba tehnologije zahteva zavedanje o novih načinih, o tem, kako lahko posameznik uporablja tehnologije v vsakdanjem življenju. IKT ima potencial, da preoblikuje način sodelovanja med ljudmi (zmanjšuje pomen lokacije), način dostopa do informacije (neizmerno število virov, ki so dostopni takoj) in to, kako medsebojno delujejo (nenehen dostop povezav in omrežij v vsem svetu (v raziskavi PISA 2006, t. i. znanstvena pismenost, kjer so ugotavljali predvsem – ne kognitivne zmožnosti učencev, temveč njihovo pripravljenost za sodelovanje v znanstvenem raziskovanju in njihovo zanimanje za znanstvena vprašanja)). Tako kot vsa druga orodja lahko uporabniki tehnologijo uporabljajo interaktivno, če razumejo njeno naravo in premislijo o njenem potencialu. In najpomembnejše, posamezniki morajo najti povezavo med možnostmi, ki so v bistvu tehnološkega orodja, ter svojim okoljem in svojimi cilji. Prvi korak v tej smeri je to, da posameznik uporablja tehnologijo v svoji vsakdanji praksi, kar vodi do poznavanja tehnologije in nato omogoči njeno širšo uporabo.

Interakcija v družbeno heterogenih skupinah (sposobnost dobrih odnosov z drugimi, upravljanje in reševanje konfliktov) (druga kategorija) je kompetenca, ki je še posebno pomembna v pluralnih, večkulturnih družbah. Posameznik se mora naučiti, kako se pridružiti in delovati v skupinah in v skladu z družbenimi pravili, v katerih so ljudje iz različnih okolij, in kako ravnati z razlikami in nasprotji. Potrebe, ki jih pokrivajo temeljne zmožnosti, v tej kategoriji, so: ravnati z raznolikostjo, empatija in socialni kapital. V to kategorijo so umeščene tri temeljne zmožnosti: zmožnost dobrega povezovanja z drugimi, zmožnost za sodelovanje ter zmožnost ravnanja s konflikti in reševanja konfliktov.

Ključna kompetenca zmožnost dobrega povezovanja z drugimi vsebuje empatijo – zmožnost vživljanja v druge ljudi – in učinkovito obvladovanje čustev. Empatija vodi do samorefleksije, ki posamezniku omogoča premisleke v širokem spektru mnenj in prepričanj, spozna, da to, kar se mu zdi samo po sebi umevno v nekem položaju, ni nujno sprejeto tudi pri drugih. Učinkovito obvladovanje čustev vsebuje tudi zavedanje in sposobnost pojasnjevanja lastnih temeljnih čustvenih stanj in čustvenih stanj drugih (DeSeCo, Executive Summary, 12).

Ključna kompetenca zmožnost za sodelovanje vsebuje zmožnost predstaviti zamisli in poslušati zamisli drugih, razumevanje dinamike pogovora in spoštovanje dnevnega reda, zmožnost taktičnega načrtovanja in trajno zmožnost pogajanja, zmožnost za sprejemanje odločitev, tako da posameznik upošteva različna mnenja. Gre v bistvu za to, da so posamezniki sposobni uravnotežiti pripadnost skupini in njenim ciljem s svojimi prioritetami in da morajo biti sposobni deliti vodenje, zato da bi pomagali drugim.

Ključna kompetenca zmožnost ravnanja s konfliktom in reševanje konfliktov obsega analiziranje problema in interesov (moč, priznavanje zaslug, delitev dela, pravičnost in enakost), prepoznavanje vzroka konflikta in upoštevanje argumentov obeh strani, določitev področja strinjanja in nestrinjanja, preoblikovanje problema, postavljanje prioritete potreb in ciljev; odločitve, čemu se lahko odpovemo in pod kakšnimi pogoji.

Avtonomno delovanje posameznika (tretja kategorija) je kompetenca, ki omogoča, da lahko posameznik polno in odgovorno nadzoruje svoje življenje v vsakdanjem in delovnem okolju. Avtonomija zahteva usmeritev v prihodnost in zavedanje o lastnem okolju in naših vlogah v njem. Predvideva, da imamo zdrav koncept o sebi (realna samopodoba) in zmožnosti prevesti potrebo in željo v voljo za sprejemanje odločitev, izbiro in akcijo. Potrebe, ki jih pokrivajo temeljne zmožnosti v tej kategoriji, so: oblikovanje osebnosti in postavljanje ciljev v kompleksnem svetu, uresničevanje pravice in sprejemanje odgovornosti ter razumevanje okolja in njegovega delovanja. V to kategorijo so zajete tri temeljne zmožnosti: zmožnost delovanja v širokem kontekstu, zmožnost načrtovanja in uresničevanja življenjskih načrtov in osebnih projektov ter zmožnost zagovarjati pravice, interese, omejitve in potrebe.

Kompetenca zmožnost delovanja v širokem kontekstu zajema: razumevanje vzorcev; poznavanje sistema, v katerem posameznik deluje (strukture, kultura, prakse, napisana in nenapisana pravila); pričakovanja, lastno vlogo, razumevanje predpisov, nenapisanih socialnih norm, moralne kode, dopolnjevanje razumevanja pravic z vedenjem omejitev; opredelitev, neposredne in posredne posledice svojega ravnanja; izbiranje med različnimi možnimi ukrepanji in premislek o možnih posledicah za posameznikove ter skupne norme in cilje.

Kompetenca zmožnost načrtovanja in uresničevanja življenjskih načrtov in osebnih projektov prenaša koncept upravljanja projektov na posameznika. Zahteva, da posameznik razume življenje kot organizirano zgodbo ter mu da

pomen in smisel v spreminjajočem se okolju, v katerem je življenje pogosto razdrobljeno. Ključna kompetenca omogoča usmerjanje v prihodnost⁷⁵.

Kompetenca zmožnost zagovarjati/uveljavljati pravice, interese, omejitve in potrebe je pomembna v zelo strukturiranih zakonskih kontekstih in v vsakdanjih primerih uveljavljanja posameznikovih osebnih interesov. Čeprav so mnoge od teh pravic določene in zavarovane z zakoni in pogodbami, je povsem v rokah posameznikov, da jih identificirajo in vrednotijo (pravice, potrebe, interese – enako kot vse troje pri drugih ljudeh) ter jih aktivno uveljavljajo in branijo. Ključna kompetenca se nanaša na dvojce: na lastne pravice in potrebe ter na potrebe in pravice posameznika kot člana celote⁷⁶. (Shematski prikaz potreb in temeljnih zmožnosti po treh kategorijah je v prilogi.)

V vseh treh kategorijah temeljnih zmožnosti se kot rdeča nit prepleta t. i. transverzalna kompetenca – refleksija in refleksivna praksa. Obe sta opredeljeni kot zahtevana raven kompetentnosti za odgovorno soočanje z mnogoterimi zahtevami sodobnih družb. Refleksija je opredeljena kot srce temeljne zmožnosti: refleksija zajema kompleksne mentalne procese in zahteva, da postane subjekt miselnega proces njegov objekt. Na primer, ko naj posameznik uporabi neko mentalno tehniko, mu refleksija omogoča, da nato misli o tej tehniki, jo asimilira in jo poveže z drugimi vidiki svoje izkušnje, jo spremeni ali prilagodi. Reflektivni posamezniki spremljajo tak miselni proces tudi v praksi ali dejavnosti; presegajo odločitev ali – ali in so zmožni ravnati z razlikami in nasprotji. Danes skoraj ni več mogoče na hitro sprejeti ene ali druge odločitve (rešitve ali – ali), ampak moramo ravnati z nasprotji, kot so avtonomija – solidarnost, različnost – univerzalnost, inovacije – kontinuiteta, s povezovanjem navidezno nasprotujočih si ali nekompatibilnih ciljev in vidikov iste realnosti. Posameznik mora zato znati razmišljati bolj integrirano in upoštevati mnogotere medsebojne povezave in odnose med položaji ali zamislimi, ki se zdijo nasprotujoče si, pa so pogosto le navidezno take.

75 Kot zglede za to ključno kompetenco navajajo: opredelitev projekta in postavljanje cilja, opredelitev in vrednotenje virov, do katerih ima posameznik dostop, in virov, ki jih potrebuje (čas in denar), postavljanje prednosti, dopolnjevanje ciljev, uravnoteženje potrebnih virov za doseganje raznolikih ciljev, učenje iz izkušenj, napovedovanje izida, spremljanje napredka, sprejemanje nujnih dopolnitev med potekom projekta.

76 Kot zgledi te zmožnosti so navedeni: razumevanje lastnih interesov na volitvah, poznavanje pisanih pravil in načel, na katerih posameznik gradi primer, oblikovanje argumentov za to, da mu pravice in potrebe priznajo, predlaganje ureditve ali alternativne rešitve.

Refleksija zajema uporabo metakognitivnih kompetenc, ustvarjalnost in kritičnost. Ne gre le za to, kako posameznik misli, ampak tudi za to, kako konstruira izkušnje splošneje, skupaj z mišljenjem, občutenjem in socialnimi relacijami. To zahteva od posameznikov socialno zrelost, ki jim omogoča, da se distancirajo od socialnih pritiskov, zavzamejo drugačne perspektive, sprejemajo neodvisne odločitve in odgovornost za svoje delo.

Razvoj temeljnih zmožnosti in poudarjena raven mentalne kompleksnosti ne predpostavlja niti zelo visoke ravni kognitivnih spretnosti niti visoke ravni izobraženosti, ampak zahteva celostni razvoj kritičnega mišljenja in reflektivno, povezano prakso, ki temelji na formalnem in neformalnem znanju. Vendar lahko temeljne zmožnosti razvijamo samo postopoma, v otroštvu in odraslosti.

Človek potrebuje zelo veliko različnih kompetenc, zato se postavlja vprašanje, kako med njimi določiti temeljne zmožnosti/ključne kompetence. Eksperti (DeSeCo, 2005) so postavili tri merila, ki jih mora izpolnjevati kompetenca, da jo lahko opredelimo kot ključno⁷⁷:

- temeljne zmožnosti morajo prispevati k visoko vrednotenim rezultatom tako na ravni posameznika kot na družbeni ravni, in omogočajo merjenje ekonomskih, socialnih in osebnih koristi;
- temeljne zmožnosti so tudi instrumentalne, pomagajo posameznikom, da se spoprijemajo s pomembnimi zahtevami in izzivi v širokem spektru raznolikih okolij; prinašajo koristi različnim področjem v življenju, ne le zahtevam na trgu dela, temveč so pomembne tudi v osebnem življenju, pri političnem angažiranju. Le če zajemajo vsa ta področja, so lahko opredeljene kot temeljne zmožnosti;
- temeljne zmožnosti so pomembne za vse posameznike, ne samo za specialiste ali visokoizobražene (poudarek za vse posameznike), zato med temeljne zmožnosti niso uvrščene zmožnosti, ki so potrebne v določenih specifičnih poklicih, karierah ali socialnih položajih.

Temeljne zmožnosti so danes tako pomembne zato, ker sta trajnostni razvoj in socialna povezanost kritično odvisna od zmožnosti vsega prebivalstva. Osrednje sporočilo pa je potrditev, da vseh življenjsko pomembnih zmožnosti ni mogoče zagotoviti v sistemu izobraževanja mladine, zato ker se temeljne zmožnosti

⁷⁷ O tem, da je mogoče na podlagi sprejetih meril določiti, katere od zmožnosti so temeljne, so se sporazumeli vsi sodelujoči v raziskavi DeSeCo, razen J. Goodyja, ki trdi, da je vprašljivo, če ne celo nevarno, za raven posamezne države določiti ključne kompetence, kaj šele za različne države, in da so seveda zmožnosti, ki jih potrebujejo ljudje v razvitem ali tretjem svetu, zelo različne (Goody, 2001, 178).

spreminjajo in razvijajo vse življenje. Pri tem obstajata obe možnosti: pridobivanje in izgubljanje ali zastaranje temeljnih zmožnosti. Razvojna psihologija kaže, da razvoj kompetenc ne preneha z adolescenco, ampak se nadaljuje tudi v odraslosti. Tudi zmožnost mišljenja in refleksije, ki je središče kompetentnega okvira, se razvija in raste z zrelostjo. Takšno razumevanje ima pomembne implikacije za oboje, za izobraževanje in merjenje temeljnih zmožnosti.

TEMELJNE ZMOŽNOSTI V EVROPSKIH DOKUMENTIH

Značilnosti informacijske dobe določajo tudi vodilne teme sodobnih nacionalnih in mednarodnih diskurzov o izobraževanju in usposabljanju, to pa so prožnost, prilagodljivost, prehodnost, ustvarjalnost in vseživljenjskost učenja zato, da bodo odrasli v 21. stoletju lahko opravljali zelo različne vloge – študent, učeči se, delavec, državljan, član družine, porabnik, da bodo delovali in prehajali v različnih okoljih in med njimi ter odgovorno reševali kompleksne izzive. V zadnjih desetih letih, z letom 2010 vred, je vprašanje temeljnih spretnosti v ospredju izobraževalnega diskurza na evropski ravni in je sestavni del lizbonskega procesa. Vedno znova se je na dnevni red vračala potreba, da morajo vsi državljani razviti in nenehno posodabljati svoje temeljne zmožnosti.

V Lizbonski strategiji (2000), programu, ki se je osredotočil na rast in zaposlovanje, so predsedniki držav članic Evropske unije znanje opredelili kot največjo evropsko prednost v globalno tekmovalnem okolju. Kot ključni element za pospeševanja zaposljivosti in socialne povezanosti so opredelili vlaganje v znanje in kompetence prebivalcev v vseh življenjskih obdobjih. Po tem letu sta Komisija in Svet sprejela vrsto pobud⁷⁸ za posamezna področja vseživljenjskega izobraževanja

⁷⁸ Memorandumu o vseživljenjskem učenju (2000): temeljnih spretnosti, ki bi jih moral imeti vsak kot tisto minimalno, do česar je upravičen, za dejavno udeležbo v delovnem, družinskem in skupnostnem življenju, in to na vseh ravneh, nove temeljne spretnosti: informacijska tehnologija, tuji jeziki, tehnološka kultura, podjetništvo in socialne spretnosti; v akcijskem načrtu za uresničevanje Memoranduma Making a European Area of Lifelong Learning a Reality (2001): zagotavljanje priložnosti za vsakogar, da bo lahko preprosto pridobil ali posodabljal temeljne spretnosti, tudi nove temeljne spretnosti iz Memoranduma. Med poglavitna področja so umeščeni vrednotenje znanja, vlaganje v učenje, spodbujanje in podpora učenju na delovnem mestu ter svetovanje. Vendar dokument znova vpeljuje temeljne spretnosti (ki v Memorandumu niso omenjene) in priporoča, da je treba osredotočiti delo na razvijanje in/ali posodabljanje temeljnih spretnosti in novih temeljnih spretnosti (informacijska tehnologija, tuji jeziki, tehnološka kultura, podjetništvo in socialne spretnosti). V IU 2010 (2002) je Komisija povezala vse dotedanje pobude v izobraževanju in vseživljenjskem učenju in pozvala k nadaljnjim dejavnostim za »izboljšanje obvladovanja temeljnih spretnosti«. Pozvala je tudi, naj se delo na področju izobraževanja osredotoči na identifikacijo temeljnih spretnosti in na to, kako

(poklicno, visokošolsko, izobraževanje odraslih), s katerimi sta usmerjala razvoj in krepila sodelovanje članic pri pospeševanju vseživljenjskega učenja za vse in v katerih opredelujeta temeljne zmožnosti in pomen njihovega razvijanja v vseh starostnih obdobjih, tudi v odraslosti.

Evropska priporočila o temeljnih zmožnostih

Svet Evropske unije in predstavniki vlad držav članic so sprejeli posebne Sklepe o vlogi razvoja spretnosti pri spodbujanju ciljev Lizbonske strategije (2005) in jih utemeljili z ekonomskimi in družbenimi potrebami tako, da so posamezniki, delavci in državljani predvsem kot orodje za doseganje ekonomskih ciljev (»Bolj razvite spretnosti delavcev izboljšujejo produktivnost, gospodarske rasti ni mogoče doseči, če je vlaganje v spretnosti omejeno na visokoizobražene. Precejšen gospodarski napredek se lahko doseže tudi z izboljšanjem ključnih spretnosti in z ureditvijo potreb nizkokvalificiranih in prikrajšanih skupin, z bolj-šim izrabljanjem obstoječih spretnosti vred, na primer starejših občanov.«). V priporočilih so se osredotočili predvsem na področje poklicnega izobraževanja in na vprašanja sektorskih prijemov za podporo razvoja spretnosti v povezavi s poklicnim in visokošolskim izobraževanjem. Z vidika razvoja temeljnih zmožnosti za vse ljudi pa je vendarle pomembno stališče, da imajo odločilno vlogo pri zagotavljanju učinkovitih strategij za razvoj temeljnih zmožnosti ministri za izobraževanje, da pa je bistvenega pomena tesno sodelovanje med vsemi ustreznimi ministrstvi. Tudi za razvijanje zmožnosti odraslih sta pomembni dve priporočili: ustrezna ministrstva morajo doseči dejavno sodelovanje socialnih partnerjev, drugih interesnih skupin in raziskovalnih ustanov, da bi opredelile spretnosti,

jih je mogoče, skupaj s tradicionalnimi spretnostmi, najbolje integrirati v kurikule, se jih naučiti in vzdrževati vse življenje. Temeljne spretnosti naj bi bile resnično dostopne vsakemu, tudi osebam s posebnimi potrebami, osipnikom in odraslim. V IU 2010 je določena tudi promocija vrednotenja temeljnih zmožnosti zato, da bi to prispevalo k večji udeležbi v izobraževanju in večji zaposljivosti. Komisija je oblikovala posebno delovno skupino za temeljne spretnosti; ta je razvila okvir za temeljne zmožnosti, potrebne v družbah znanja, in priporočila o tem, kako zagotoviti, da jih lahko razvijajo vsi državljani (Working Group on Basic Skills, Progress Report 2003–2004). V IU 2020 (2009) – Strateški okvir za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju do leta 2020 ostaja tudi za naslednje desetletje pglavnitni cilj evropskega sodelovanja podpora državam članicam, da razvijajo takšne sisteme izobraževanja in usposabljanja, ki bodo zagotavljali osebni, socialni in poklicni razvoj vseh državljanov ter trajnostno gospodarsko blaginjo in zaposljivost ob spodbujanju demokratičnih vrednot, socialne kohezije, aktivnega državljanstva in medkulturnega dialoga. Tako opredeljeni izobraževalni cilji v celoti podpirajo razvijanje temeljnih zmožnosti, opredeljenih v teoriji in operacionaliziranih v evropskih Priporočilih o temeljnih zmožnostih za vseživljenjsko učenje (2006). Strateški cilj 2 »izboljšanje kakovosti in učinkovitosti« opredeljuje kot najpomembnejši izziv zagotavljanje pridobitve temeljnih zmožnosti za vse. Da bi to dosegli na trajnostni podlagi, »je treba več pozornosti nameniti zvišanju ravni osnovnega znanja in spretnosti, kot sta pismenost in računanje, povečanju privlačnosti matematičnih, naravoslovnih in tehnoloških vsebin ter krepitvi jezikovnih kompetenc«.

potrebne za posamezne sektorje. Tako bi zmanjšali razlike v usposobljenosti in delodajalcem zagotovili spodbude za izobraževanje in usposabljanje zaposlenih; nacionalna partnerstva morajo ustvariti sistem, ki se odziva na zahteve, upošteva dolgoročne potrebe v zvezi s spretnostmi, spodbuja vlaganje vanje ter ustreza posebnim potrebam prikrajšanih skupin.

Vsakoletna Skupna poročila Sveta in Komisije (2005–2010) o uresničevanju lizbonskih ciljev o izobraževanju in usposabljanju so med drugim pokazala, da udeležba odraslih v izobraževanju ne narašča dovolj hitro, predvsem pa to, da se razlika v udeležbi med najbolj in najmanj izobraženimi ne zmanjšuje in da je verjetnost nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ljudi z nizko izobrazbo manjša. Skupno poročilo o uresničevanju progama IU 2010 za leto 2004 poudarja potrebo, da »se vsem državljanom zagotovi kompetence, ki jih potrebujejo, in sicer kot sestavni del strategij vseživljenjskega učenja⁷⁹«. V poročilu je bilo tudi predlagano, da se pripravi razvoj skupnih evropskih referenc in načel ter da se prednostno obravnava okvir temeljnih zmožnosti.

Izid teh pobud je bilo sprejetje Priporočila o temeljnih zmožnostih za vseživljenjsko učenje in temeljne zmožnosti za vseživljenjsko učenje – evropski referenčni okvir (2006) kot priloga k Priporočilom. Priporočila enakovredno obravnavajo razvijanje ponudbe temeljnih zmožnosti za mladino in odrasle kot del strategij za vseživljenjsko učenje, priporočajo članicam Evropske unije, naj sprejmejo v priporočilih opredeljene temeljne zmožnosti za vseživljenjsko učenje zato, da bo odraslim omogočeno razvijati in posodabljati njihove temeljne zmožnosti vse življenje, zagotovijo ustrezno infrastrukturo za nadaljevanje izobraževanja in usposabljanja odraslih ter razvijajo skladno ponudbo izobraževanja za odrasle in usposabljanja za posamezne državljane v tesnih povezavah s politiko zaposlovanja in socialno politiko, kulturno politiko, politiko inovativnosti ter drugimi politikami. V Priporočilih so povzete opredelitve DeSeCo (2005), po katerih temeljne zmožnosti zajemajo kulturni kapital (pomemben za osebni razvoj in samorealizacijo posameznika, omogoča doseganje osebnih ciljev na podlagi osebnih interesov in pričakovanj), socialni kapital (omogoča aktivno državljanstvo in udeležbo posameznika v družbi) in človeški kapital (omogoča posamezniku, da si najde/ohrani primerno delo na trgih dela); ključna kompetenca vsebuje kognitivno in proceduralno znanje, odnos, naravnost in se prilagaja značilnostim kulturnega, jezikovnega in družbenega okolja. V okviru opredelitve pomena temeljnih zmožnosti je v Priporočilih določeno troje: da je treba temeljne zmožnosti razviti do konca obveznega šolanja, da so temeljne zmožnosti temelj za

79 Zahteve po izboljšanju temeljnih zmožnosti določajo tudi dokumenti s področja zaposlovanja.

vseživljenjsko učenje in da so prenosljiv, večfunkcionalen sklop znanja, spretnosti in stališč za osebni razvoj in samorealizacijo, vključenost in zaposlovanje posameznika ter da je treba temeljne zmožnosti zagotoviti za vse ljudi, prednostno pa za tiste na družbenem obrobju.

Temeljne zmožnosti v evropskem referenčnem okviru so razdeljene v dve skupini⁸⁰:

- v prvi so t. i. temeljne zmožnosti: sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujih jezikih, temeljne zmožnosti v matematiki, znanosti in tehnologiji ter digitalne zmožnosti;
- v drugi so prečne temeljne zmožnosti: učiti se učiti, medsebojne, medkulturne in družbene ter državljanske kompetence, podjetnost ter kulturna zavest in izražanje.

Vsako zmožnost sestavljajo znanje (znanje o področju), spretnosti (proceduralno znanje) ter naravnost/odnos (po Weinert in Marentič Požarnik akcijski in motivacijski vidiki kompetence ter refleksija in refleksivna praksa).

Temeljne zmožnosti v evropskih dokumentih, sprejetih posebej za izobraževanje odraslih

Komunike Izobraževanje odraslih: Za učenje ni nikoli prepozno (2006) povzema, da izobraževanje odraslih ni bilo vedno ustrezno priznано, kar zadeva prepoznavnost, prednostno obravnavo politike in sredstev, navkljub političnim poudarkom vseživljenjskega učenja v zadnjih letih. Ta razpetost med politično razpravo in realnostjo pa je še očitnejša, če jo presojamo z razvojnimi izzivi Unije, ki poudarjajo pomen znanja za razvoj najučinkovitejše, na znanju temelječe evropske družbe. Evropska komisija je sprejela Akcijski načrt o izobraževanju odraslih Za učenje je vedno pravi čas (2007), s katerim je zagotavljala učinkovito spremljanje uresničevanja Komuniqueja. V Akcijskem načrtu je pozvala države članice, da se osredotočijo na tiste, ki so prikrajšani zaradi slabe pismenosti, neustreznih delovnih spretnosti/ali sposobnosti za uspešno vključitev v družbo, in predlagala, naj države članice prikrajšanim skupinam ponudijo resnične priložnosti, da napredujejo in zvišajo raven svojih kvalifikacij za eno stopnjo⁸¹.

⁸⁰ Opis posamezne kompetence glej Licardo. ACS, str. 5–15.

⁸¹ V obdobju 2008–2010 so bile izpeljane številne dejavnosti: štiri srečanja za vzajemno učenje (peer learning activities), zbrani primeri raziskav in dobre prakse in pripravljeno poročilo (Enabling The Low-Skilled to Take Their Qualifications »One Step Up« Final Report, Key Factor Analysis and Final Recommendations. Annex 2: Inventory of Good Outreach Practices) in sklepna delavnica o temeljnih spretnosti. Izid teh dejavnosti so Smernice za politiko in prakso za zagotavljanje temeljnih spretnosti odraslim (Basic Skills Provision for Adults: Policy and Practice Guidelines, osnutek, 2010).

V zadnjem Skupnem poročilu Sveta in Komisije o napredku pri izvajanju delovnega programa Izobraževanje in usposabljanje 2010 (2010) je posebej obravnavano tudi vprašanje o okrepitvi temeljnih zmožnosti v učenju odraslih. Poročilo ugotavlja, da večina držav poudarja pomen učinkovitih sistemov učenja odraslih, da bi zagotovile odraslim boljše spretnosti za trg dela, socialno vključenost in pripravo na aktivno staranje. Povečanje udeležbe odraslih v izobraževanju je en vidik učinkovitosti sistema, kjer so bili doseženi vidni napredki, vendar razlika v udeležbi med najbolj in najmanj izobraženimi ostaja in se celo povečuje. V nekaterih državah vsebujejo ukrepi za podporo zagotavljanju razvijanja temeljnih zmožnosti za odrasle novo in spremenjeno zakonodajo, izboljšano izpeljevanje in upravljanje ter posebne ukrepe financiranja. Poročilo tudi ugotavlja, da – v skladu z Akcijskim načrtom za učenje odraslih Za učenje je vedno pravi čas (2007) – nekatere države še zlasti namenjajo pozornost opismenjevanju, učenju jezikov in razvijanju digitalnih kompetenc med nizkokvalificiranimi in/ali brezposelnimi odraslimi in priseljenci. Pogosti so programi, ki odraslim ponujajo še eno možnost za pridobitev srednješolske izobrazbe. Prav tako sta opismenjevanje in matematika včasih uvrščena v poklicne programe. Kombiniranje teh ukrepov z usmerjanjem in priznavanjem formalnega in neformalnega ter priložnostnega učenja štejejo za ključ do uspeha. Vendar poročilo opozarja, da je za učenje odraslih pomembno tudi, da zajema izpeljevanje ves spekter temeljnih zmožnosti, ne pa da se osredotoča na posamezne, kot so pismenost ali posebne poklicne spretnosti. Poleg tega bi moralo biti namenjeno odraslim z vsemi stopnjami kvalifikacij, tudi nizkokvalificiranim posameznikom, odraslim s posebnimi učnimi potrebami in ostarelim. Poročilo tudi poudarja, da bi bilo treba izboljšati zmožnosti izobraževalcev odraslih.

Rdečo nit v navedenih evropskih pobudah povzemajo Sklepi Sveta z dne 11. maja 2010 o kompetencah za vseživljenjsko učenje in pobudi »nova znanja in spretnosti za nova delovna mesta«. Čeprav Sklepi namenjajo osrednjo pozornost reformiranju formalnih programov za mladino na podlagi okvira temeljnih zmožnosti, poudarjajo tudi pomen razvoja temeljnih zmožnosti pri učenju odraslih. Določajo, da morajo nacionalni izobraževalni sistemi zagotavljati razvijanje zmožnosti vseh državljanov, poudarjajo tudi pomen razvoja načinov za vrednotenje in spremljanje temeljnih prečnih kompetenc (učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, dajanje pobud in podjetništvo, kulturna zavest in izražanje), določajo, da morajo biti ukrepi za razvoj temeljnih zmožnosti usmerjeni na vsa življenjska obdobja in na vse položaje v življenju ter da je treba bolj podpreti pridobivanje, posodabljanje in nadaljnji razvoj vseh temeljnih zmožnosti v izobraževanju odraslih.

Unescova priporočila o razvoju pismenosti odraslih⁸²

Na obeh Unescovih svetovnih konferencah o izobraževanju odraslih CONFINTEA V, 1997 (v nadaljevanju Hamburška deklaracija) in CONFINTEA VI v Belému, 2009 (v nadaljevanju belémski sklepi) je pismenost odraslih med ključnimi temami in priporočili za ukrepanje. Vsaka od tem v resnici zajema področja, ki jih določajo tudi evropski dokumenti. Za razliko od evropskih opredelitev – te sicer vedno vsebujejo humanistične vidike razvoja kompetenc (aktivno državljanstvo, osebnostni razvoj, sobivanje v skupnosti), nesporno pa prevladuje koncept, ki daje prednost razvoju kompetenc za povečanje ekonomske učinkovitosti in tekmovalnosti – Unesco uveljavlja humanistične vidike pismenosti (osebni razvoj in samouresničitev, družbeni razvoj). V središče postavlja posameznika in učenje za to, da uresničuje svojo pravico do dela (Hamburška deklaracija), tudi pri učenju za potrebe trga dela. V belémskih sklepih je pismenost odraslih opredeljena kot prva prioriteta in kot kontinuum učenja v vseh življenjskih obdobjih. V Belému so se dogovorili, da bodo za naslednje desetletje določene smeri razvoja in jasni cilji za povečevanje pismenosti odraslih, za spremljanje napredka na podlagi kritičnega merjenja (assessment), odpravljanja ovir in slabosti, da bodo povečani viri in znanje za izpeljevanje programov pismenosti, ponudba programov opismenjevanja bo relevantna za posameznika, omogočala bo razvoj funkcionalnega in trajnega znanja, spretnosti in kompetence ter nadaljnje učenje odraslih; dejavnosti opismenjevanja bodo osredotočene na najbolj prikrajšane skupine odraslih, postavljeni bodo mednarodni kazalniki in cilji za pismenost; sistematično bodo ocenjevali in poročali o napredku, med drugim tudi o virih in vlaganju v razvoj pismenosti v posamezni državi in na globalni ravni. Dogovorili so se še, da bodo načrtovali in uresničevali tudi izobraževanje in usposabljanje ter razvoj temeljne pismenosti na višjih ravneh, kar bodo podpirala tudi obogatena pisna okolja.

⁸² Unesco uporablja v svojih dokumentih dva pojma: pojem »temeljno izobraževanje za vse« in pojem »pismenost odraslih«. S prvim označuje pravico vseh ljudi, da s »temeljnimi izobraževanjem uresničujejo svoje zmožnosti« ter »polno, svobodno in dejavno sodelujejo na vsakem področju življenja«. Pismenost odraslih pa opredeljujejo širše, kot »znanje in spretnosti, ki jih v hitro spreminjajočem se svetu potrebujemo vsi«. Pismenost je tudi »eden od temeljev za druge življenjske spretnosti«, je »katalizator za sodelovanje v družbenih, kulturnih, političnih in gospodarskih dejavnostih in za učenje za vse življenje«. Pismenost odraslih je opredeljena kot temeljna človekova pravica (Hamburška deklaracija, točki 9 in 11). V belémskih sklepih je narejen korak nazaj s stališča pismenosti kot človekove pravice: pismenost odraslih ni več opredeljena kot temeljna človekova pravica, ampak kot pravica, neločljivo povezana s pravico do izobraževanja.

V belémskih sklepih je uresničevanje nalog in ciljev na področju pismenosti odraslih obveznost politike (finančno podprte politike, operativni načrti in zakonodaja za področje pismenosti odraslih), postavljena je tudi zahteva za bistveno povečanje finančnih sredstev za izobraževanje (vsaj 6 % BDP) ter povečanje dosedanjih virov in zagotavljanje novih virov za programe opismenjevanja.

Določeni so tudi kazalniki za spremljanje uresničevanja belémskih sklepov – med temi je tudi dogovor o vlaganju v razvoj primerljivih kazalnikov za pismenost za vso populacijo in posebnih kazalnikov za izobraževanje odraslih.

Temeljne zmožnosti v mednarodnih raziskavah OECD

OECD je doslej izpeljala tri vrste raziskav: v obdobju 1994–1998 IALS – Mednarodno raziskavo o pismenosti odraslih, v katerih je sodelovalo 22 držav, med njimi tudi Slovenija; med 2002 in 2006 raziskavo ALL – Pismenost in življenjske spretnosti odraslih, v kateri je sodelovalo le 11 držav in ena dežela. Sedaj (2010–2011) poteka tretja raziskava PIAAC – Program za ugotavljanje kompetenc odraslih (Slovenija je sodelovanje odpovedala leta 2010). Vse tri raziskave dokazujejo, da je mogoče določiti na mednarodni ravni, kako dobro odrasli obvladajo pismenost, računanje in reševanje problemov v vsakdanjem življenju. Vse tri raziskave tudi omogočajo primerjavo dosežkov odraslih.

OECD-jeve mednarodne raziskave o pismenosti odraslih so umestile pismenost odraslih v središče pozornosti predvsem politike izobraževanja in usposabljanja ter izobraževalne strokovne javnosti. Izobraževalna politika jemlje izide kot dokazilo za uspešnost izobraževalne politike (vsaj v državah, kjer so prebivalci dosegli visoke ravni pismenosti) in tudi kot dokazilo pravičnosti sistemov izobraževanja (v državah, kjer so tudi manj izobraženi odrasli dosegli višje in visoke ravni pismenosti). Druge države so uporabile izide kot podlago za oblikovanje politik in ukrepov za pospešeno zviševanje ravni pismenosti svojih prebivalcev (npr. Velika Britanija, Irska). Tudi pri nas smo se na politični in strokovni ravni odzvali z umestitvijo pomena razvoja pisnih spretnosti v nacionalne strateške razvojne dokumente Slovenije, strategije na področju izobraževanja odraslih in v ukrepe za izboljšanje ponudbe relevantnih programov ter za povečanje udeležbe odraslih v teh programih.

Ob prej omenjenih pozitivnih pričakovanjih o izidih mednarodnega proučevanja pismenosti odraslih pa je vendarle treba opozoriti na dvojje. Prvič, OECD je po svoji naravi organizacija, ki zastopa ekonomske interese. Zato imajo tudi njene mednarodne raziskave »skrivni kurikulum«: osredotočenost na ocenjevanje človeškega

kapitala in dejavnikov, ki vplivajo na posameznikovo ekonomsko učinkovitost. In ta vidik prevladuje, ne glede na to, da je svet dela opredeljen le kot eden izmed kontekstov (poleg skupnosti in doma) za uporabo temeljnih zmožnosti. Drugič, v raziskavah se niso povsem izognili slabosti, na katero so opozorili sami snovalci definicije temeljnih zmožnosti – to pa je osredotočenost samo na izid – na obvladovanje posamezne kompetence, ne pa na procese, v katerih se kompetenca razvija.

Opozoriti je treba tudi na nevarnost, da izobraževalna politika interpretira izide kot dokazila za slabosti politike in izobraževalnih sistemov, na podlagi katerih določi strategije za odpravljanje dokazanih slabosti. Rubenson (2006) opozarja, da izidov raziskovanja pismenosti ni mogoče uporabiti kot edino podlago za dokazovanje (ne) uspešnosti ukrepov politike, ampak lahko govorimo le o dokazovanju ozaveščenosti politike o pomenu temeljnih zmožnosti.

Oboje – prevladovanje ekonomskih interesov in povečevanje izidov na škodo procesov – lahko pomeni pošiljanje napačnih sporočil snoalcem izobraževalne politike in politike izobraževanja odraslih. Prvo napačno sporočilo je to, da je le izobraževanje odločilno za potrebe dela in da je tudi izobraževanje za osebni razvoj in blaginjo skupnosti le v podporo ekonomskim dosežkom. Drugo napačno sporočilo pa je to, da so pomembni samo učni dosežki in da se procesi učenja zreducirajo le na to, da bodo doseženi čim boljši dosežki s čim manj vlaganja v procese učenja (učinkovitost izobraževalnih sistemov). Dejstvo je, da so snovalci PIAAC nedvoumno opredelili temeljne zmožnosti kot zmožnosti, nujne za kakovostno življenje in blaginjo posameznika in skupnosti; vendar nevarnost napačnega sporočanja ostaja.

PISMENOST IN TEMELJNE ZMOŽNOSTI V SLOVENIJI

V Sloveniji uporabljamo v nacionalnih in strokovnih dokumentih, ki urejajo področje pismenosti in temeljnih zmožnosti, zelo različna poimenovanja, podobno kot v evropskih dokumentih. Pregled različnih poimenovanj pokaže (Možina, 2008), da so v ozadju teh poimenovanj tudi različni koncepti in modeli pismenosti, ki so pogosto rivalski. Najgloblji razlog za »rivalstvo« je to, da je pojem pismenost eden izmed med najbolj socialno in zgodovinsko determiniranih pojmov. Zgodovinsko ga povezujemo z oblikovanjem človeka kot razmišljajočega in simbolnega bitja, povezujemo ga z velikimi družbenimi spremembami konec srednjega veka, ki so pripeljale do nastanka narodov, renesanse in posledično vzpona moderne. V družbi znanja, ki je preplavljena s tiskanimi informacijami

različnih medijev, se pomen pismenosti prav nič ne zmanjšuje, nasprotno, celo poudarja se kot ena od nujno potrebnih temeljnih »spretnosti« ali »zmožnost« za reševanje problemov v tehnološko bogatih okoljih, ki zahtevajo nenehno učenje in dokazovanje naučenega v izobraževalnem sistemu ter »vnovčenje« tega na trgu dela.

Pojmi, ki se uporabljajo v Sloveniji, se praviloma nanašajo na temeljne pisne zmožnosti in spretnosti (pisne, govorne in računske spretnosti, tudi naravoslovje in družboslovje⁸³) in na nove temeljne spretnosti, kot so definirane v Memorandumu o VŽU in Priporočilih o temeljnih zmožnostih za VŽU (glej poglavje Evropska priporočila o temeljnih zmožnostih).

V Nacionalni strategiji razvoja pismenosti v RS (2006) je pismenost opredeljena kot »trajno razvijajoča se zmožnost posameznikov, da uporabljajo družbeno dogovorjene sisteme simbolov za sprejemanje, razumevanje, tvorjenje in uporabo besedil za življenje v družini, šoli, na delovnem mestu in v družbi. Pridobljeno znanje in spretnosti ter razvite sposobnosti posamezniku omogočajo uspešno in ustvarjalno osebnostno rast ter odgovorno delovanje v poklicnem in družbenem življenju. Kot zmožnost in družbena praksa se pismenosti pridobivajo in razvijajo vse življenje v različnih okoliščinah in na različnih področjih ter prežemajo vse človekove dejavnosti.« Poleg zmožnosti branja, pisanja in računanja, ki veljajo za temeljne zmožnosti pismenosti, Strategija poudarja tudi »pomen drugih zmožnosti (npr. poslušanje) in novih pismenosti, kot so informacijska, digitalna, medijska pismenost in druge, ki so pomembne za uspešno delovanje v družbi« (Nacionalna strategija razvoja pismenosti, 2005, 6–7).

Slovenski strokovnjaki⁸⁴ o pismenosti in pomenu temeljnih zmožnosti

S proučevanjem področja pismenosti odraslih se je Sloveniji prva začela ukvarjati A. Krajnc ob koncu osemdesetih. Za poimenovanje ravni pismenosti dosledno

⁸³ V Programih UŽU je uvrščeno med temeljne zmožnosti tudi področje družboslovja.

⁸⁴ S področjem pismenosti se v Sloveniji ukvarjajo različni strokovnjaki (Darja Piciga), skupina strokovnjakov, ki je pripravila Strategijo za razvoj pismenosti v RS, 2005 (Nataša Bucik, Marjeta Doupona Horvat, Ana Gradišar, Uroš Grilc, Meta Grosman, Milena Ivšek, Livija Knaflič, Ester Možina, Silva Novljan, Sonja Pečjak, Slava Pevec, Igor Saksida, Majda Steinbuch, Vida Vončina, Nataša Zrimšek), Marija Grginič in Maja Mezgec, Alenka Janko, skupina sodelavcev na ACS (Natalija Žalec, Estera Možina, Petra Javrh, Manuel Kuran). V tem prispevku predstavljamo A. Krajnc, A. Ivančič in A. Janko Spreizer, strokovnjakinje za pismenost odraslih ter B. Marentič Požarnik, ki je sodelovala pri razvoju omrežja učiteljev za izvajanje izobraževalnih programov opismenjevanja odraslih (programi UŽU). Livija Knaflič je na ACS razvila program UŽU Beremo in pišemo skupaj. (<http://programoteka.acs.si/PDF/uzu-bips.pdf>).

uporablja pojma funkcionalno pismen – funkcionalno nepismen (Krajnc, 2001). Takšno poimenovanje se ne uporablja več⁸⁵ niti v nacionalnih dokumentih držav, ki imajo sprejete strategije razvoja pismenosti, niti v mednarodnih OECD raziskavah, niti v evropskih dokumentih. Pri tem se avtorica sklicuje na definiranje pojava iz sedemdesetih let (Giere, 2001), ko so razvite države spoznale, da so problemi razvitosti pisnih spretnosti močno prisotni tudi med avtohtonimi prebivalci, ne le med migranti. Vendar je za razumevanje pojava in oblikovanje izhodišč za razvoj pismenosti odraslih še vedno pomembno avtoričino utemeljevanje vzrokov in posledic neustrezno razvitih temeljnih pisnih spretnosti. Avtorica pojasnjuje, da funkcionalna nepismenost ovira socialni in ekonomski razvoj in močno vpliva na usodo posameznega človeka. Opozarja, da je nevarno, da družbeni razvoj obstane, če obseg funkcionalne nepismenosti prebivalstva preseže kritično mejo, kajti v pluralistični družbi ne rešuje razvoja več ozka elita družbe, temveč večina prebivalstva. Zato po njenem poskusi, da bi odpravili problem funkcionalne nepismenosti pri posameznikih, če je pojav množičen (in pri nas je, vsaj po izsledkih raziskave IALS), ne rešujejo ničesar. V poštev pride le popularno, mrežno razširjeno, z mediji in prostovoljnim delom podprto prizadevanje za razvoj in usposabljanje prebivalstva za to, da dohiteva razvoj. Takšna obsežna izobraževalna dejavnost ne more zaživeti brez politične odločitve in državne podpore na najvišji ravni. Avtorica opozarja, da je za funkcionalno nepismene značilna vdanost v usodo, potrpljenje. Razmere sprejemajo takšne, kot so, ne skušajo nanje vplivati ali jih spreminjati. Ostajajo v podrejenem položaju, drugi, razvitejši in bolj privilegirani jim krojijo življenje in jih izrabljajo za lastne cilje. Po avtoričinem mnenju največja slabost socialno prikrajšanih posameznikov ni to, da so za svoje delo slabo plačani in živijo na robu družbe, ampak to, da so bili prikrajšani za možnost, da bi se osebno razvili in primerno izobrazili, zato ne morejo izkoristiti priložnosti, ki jim jih ponuja okolje.

Zelo pomembno za oblikovanje politike in ukrepov na področju pismenosti odraslih je dvoje. Prvič, njeno opozorilo na procese brisanja pismenosti: ljudje izgubljajo pisne spretnosti postopoma; življenjske položaje, ki vklenejo upanja in želje posameznikov, izničijo njihove sposobnosti in brišejo že naučeno. In drugič

⁸⁵ Pojem funkcionalna pismenost se je uporabljal v sedemdesetih letih, ko je pomanjkanje nafte povzročilo krizo v industrijskem sektorju in so razvite evropske države ugotovile, da sta znanje in usposobljenost avtohtonih industrijskih delavcev neustrezna, da ovirata prestrukturiranje gospodarstva ter zmanjšujeta konkurenčnost ljudi na trgih dela, posledično pa kakovost življenja in socialno povezanost. Začele so s kampanjami za zviševanje ravni pismenosti in vlaganjem virov v posodabljanje in razvoj pisnih spretnosti zaposlenih, ki jih je kriza najbolj prizadela.

– neustrezno razvite pisne spretnosti so socialni pojav in problem, zato jih tudi pri posameznikih lahko rešujemo le pod pogojem, da posameznika najprej osvobodimo prejšnjih socialnih koordinat in ga drugače umestimo v družbo. Poleg izobraževanja vplivajo na ravni pismenosti še drugi socialni dejavniki: hierarhična zasnovanost družbe, razvitost demokratičnih odnosov, ekonomija in dostop do kulture pa tudi šolanje in izobraževanje.

Avtorica poudarja, da je problem funkcionalne nepismenosti osebne, socialne in politične narave, zato ga je mogoče reševati samo z usklajenimi ukrepi na vseh treh ravneh, sklene pa z mislijo: »Če želimo ustvariti družbo sodelovanja, prispevanja, odgovornosti, ki vključuje vse prebivalstvo, moramo najprej poskrbeti za to, da bodo za takšno družbo ljudje tudi usposobljeni. Demokracija brez znanja je namreč pesek v oči, ker taka demokracija ni možna.« Specializirani izobraževalni programi za razvoj pismenosti so po njenem samo eden od členov v verigi ukrepov za razvoj in zviševanje ravni pismenosti odraslega prebivalstva.

A. Ivančič je proučevala pomen delovnega mesta pri pridobivanju, ohranjanju ali eroziji pisnih zmožnosti⁸⁶. Opozorila je, da ima zahtevnost delovnega mesta pomembno vlogo za razvoj pismenosti, to pa postavlja delodajalce med najpomembnejše akterje politike in njenega uresničevanja na tem področju.

Ugotavljala je povezave med posameznimi spremenljivkami rabe branja, pisanja in računanja pri delu ter osebnimi značilnostmi, dosežki pismenosti in značilnostmi zaposlitve. Identificirala je vrste bralnih, pisnih in računskih praks, ki so povezane s temeljnimi značilnostmi zaposlitve (dejavnost, poklic, položaj pri delu, vrsta zaposlitve, velikost organizacije) in sociodemografskimi značilnostmi odraslih, ki so sodelovali v raziskavi IALS. Oblikovala je indekse praks branja in pisanja pri delu. Indeksi zajemajo raznovrstnost pa tudi pogostost teh praks in vzorce njihove porazdelitve v populaciji glede na značilnosti zaposlitve, individualne značilnosti in individualne vire. Izidi so pokazali, da vplivata na pogostost in raznovrstnost pisnih praks (branje, pisanje, računanje) poklic in položaj, ki ga posameznik zaseda na delovnem mestu, kar je močno povezano z obojim – z doseženo izobrazbo⁸⁷ in dosežki pismenosti (Ivančič, 2006). Pri porazdelitvi kakovosti in pogostosti uporabe pisnih praks na delovnem

⁸⁶ Avtorica uporablja pojem pisne zmožnosti tako, kot so bile opredeljene v raziskavi IALS: besedilna, dokumentacijska in matematična pismenost.

⁸⁷ Tako na primer kar 57 % zaposlenih z nižjimi stopnjami izobrazbe (ISCED 0-2) pri svojem delu niti enkrat na teden ne izkusi kake bralne zmožnosti, pri kategoriji ISCED 3 dobrih 17 %, pri najbolj izobraženih (ISCED 5-7) pa le še 2,5 % (Smernice Strategije razvoja temeljnih spretnosti zaposlenih, 2007, 26).

mestu veljajo podobna pravila kot pri izboru ljudi za zaposlitev in položaje: več priložnosti za uporabo pisnih praks na delovnem mestu imajo tisti z višjo izobrazbo in višjimi dosežki v pismenosti; odrasli s slabšimi pisnimi zmožnostmi imajo omejen dostop do pisnih praks pri delu, prav tako imajo omejen dostop do izobraževanja, ki ga plačujejo delodajalci. Avtoričino proučevanje tega, kako posamezniki sami ocenjujejo svoje pisne zmožnosti je pokazalo, da posamezniki menijo, da njihove pisne zmožnosti povsem ustrezajo zahtevam delovnega mesta. Na tej podlagi je tudi sklepala, da delovna mesta niso oblikovana tako, da bi spodbujala zahtevnejše delo in opravljanje kompleksnejših nalog, pri katerih bi zaposleni lahko uporabljali raznovrstne pisne zmožnosti (t. i. učeča se delovna mesta). Izpostavila pa je tudi vprašanje, ali učeče se delovno mesto in »z njim povezane rabe pismenosti omogočajo večje opolnomočenje in avtonomijo delavcev, ali pa gre dejansko za procese discipliniranja in kontrole zaposlenih in za zmanjševanje njihove moči« (Ivančič, 2004). Na podlagi izsledkov svojega raziskovanja je pripravila strokovne podlage za Smernice strategije razvoja temeljnih spretnosti/Smernice 2007); izidi so bili uporabljeni tudi pri pripravi programa UŽU – Jaz in moje delovno mesto (VIR). V programu je opolnomočenje zaposlenih uvrščeno v temeljne tematske sklope: Moja delovna organizacija, Razvoj kariere, Izguba zaposlitve, Jaz, vseživljenjsko, polnomočno in dolgoročno.

A. Janko Spreizer je raziskovala pismenost (pisanja in branja) v romskem naselju Pušča. Svoje raziskovanje je zasnovala na konceptu, po katerem je pismenost družbena dejavnost, ki jo opiše kot pisne prakse in pisne dogodke, ki jih prakticirajo ljudje (Janko, 1997, 27). Z raziskavo v romskem naselju je prepričljivo opozorila, da je treba pri pismenosti izhajati iz širših socioloških in antropoloških opredelitev, po katerih posamezniki ali različne družbene skupine »prakticirajo zelo različne pismenosti; številne pismenosti so bolj ali manj ločene od branja in pisanja, ki se jih posamezniki naučijo v šolskem sistemu« (Janko, 1997, 10). Če v programih za razvoj pismenosti teh, zunaj šole naučenih pisnih praks ne upoštevamo, to pomeni, da priznavamo le pismenost, ki prevladuje v institucijah dominantne kulture (t. i. deterministični model pismenosti). To tudi pomeni »implicitno privilegiranje koncepcije pismenosti, značilno za kulturo vladajočih razredov, ki imajo oblast in zato lahko vplivajo na različne družbene institucije in si tako zagotavljajo hegemonijo nad podrejenimi razredi« (Janko, 1997, 14). A. Janko je svoje raziskovanje oprla na Streetov (Street, 1984) model pismenosti, ki ga je poimenovala kontekstualni model. V njem je upoštevana povezanost procesov opismenjevanja in različnih rab pismenosti z različnimi sociokulturnimi konteksti (Janko, 1997, 15), poleg tega v njem pismenost ni »tehnologija, ki

avtomatično prispeva k razvoju, npr. k višjim stopnjam družbenega ali osebnega razvoja, k bolj razvitim kognitivnim procesom» (Janko, 1997, 8), temveč je opredeljena kot socialna in ideološka praksa, ki ima svojo vlogo v družbeni reprodukciji in oblikovanju upora ali zavračanja dominantnih institucij. Kontekstualnemu modelu pismenosti in sprejetemu evropskemu modelu je skupno spoznanje, da samo obvladovanje posamezne zmožnosti (tehnologija) ne zadošča in da je razvoj zmožnosti mogoč le, če izhaja iz posameznikovih osebnih, delovnih in družbenih praks.

B. Marentič Požarnik (2006) navaja, da za je za vse opredelitve kompetenc skupni imenovalac precejšnja kompleksnost in sestavljenost tega pojma. Vsebuje vsaj tri pomembne sestavine, ki se med seboj prepletajo: spoznavno, čustveno in akcijsko. Spoznavna sestavina vsebuje tudi višje spoznavne cilje: sistematično, povezano znanje in zmožnost ravnanja s tem znanjem – obvladovanje raznih miselnih operacij, kritičnega in ustvarjalnega mišljenja, nove položaje, zmožnost »preseganja danega« – tega, kar je bilo neposredno naučeno. Čustvenomotivacijsko sestavino sestavljajo pozitivna stališča do znanja in učenja nasploh ter do posameznih področij znanja, do lastne kompetentnosti in osebne rasti, vrednostno naravnost do soljudi, do možne uporabe in zlorabe znanja. Akcijska sestavina vsebuje zmožnost in pripravljenost, angažirati se, nekaj narediti s tem znanjem, ga smiselno in koristno uporabiti v šolskih in tudi zunajšolskih – življenjskih in poklicnih položajih, predvsem tudi v kompleksnih, spreminjajočih se in nepredvidljivih položajih. Po avtoričinem mnenju alternativa – ali sistematično ali uporabno znanje – ne vzdrži, saj se kompetence oblikujejo na podlagi dobro organiziranega področnega znanja, torej na mreži dobro razumljenih temeljnih pojmov neke stroke. Hkrati pa naj bi se doseglo, da bo to znanje prožno, trajnejše, dostopno priklicu tudi zunaj okoliščin, v katerih je bilo pridobljeno, v novih povezavah.

Avtorica tudi opozarja na nevarnost in dvoreznost težnje po merljivih kazalnikih temeljnih zmožnosti. Strokovnjaki, ki se ukvarjajo s tem, se kaj kmalu lahko ujamemo v »past, da se celoten seznam kompetenc spremeni v merljive standarde«, pouk in izobraževanje pa v »training za reševanje« nalog, s katerimi preverjajo doseganje kompetenc (Marentič Požarnik, 2004, 29). To pomeni zoženje temeljne zmožnosti le na kognitivne sestavine kompetence, brez motivacijske in akcijske sestavine in refleksije. Avtorica ponazarja bistvo razvijanja temeljne zmožnosti z modelom čebule, ki pokaže, da je najlažje spremeniti in izmeriti vrhnje plasti, globlje ležečih kompleksnejših zmožnosti, pojmovanj in naravnosti, zlasti pa pojmovanj o našem bistvu pa ni mogoče na hitro spremeniti. Za njihovo

merjenje se je treba pri vsaki nalogi posebej in vedno znova spraševati, kaj v resnici te naloge merijo, kakšno znanje predvidevajo in spodbujajo. Čim globlje v »čebulo« prodiramo, tem težje nastajajo spremembe; ta proces spreminjanja in učenja poimenuje avtorica metaučenje, metakognitivne kompetence – po Weinertu spodbujanje razmisleka o lastnem učenju, spoznavanju. Slednje pa je še vedno zanemarjeno, na ravni udeležencev izobraževanja pa tudi učiteljev. Ob tem pa znova opozarja, da je za razvijanje temeljnih zmožnosti odločilno tudi »predmetno« znanje.

A. Gradišar (2000) navaja, podobno kot vsi avtorji, da je pismenost zelo širok pojem, povezan z družbenim razvojem in zato zgodovinsko in kulturno spremenljiv, ima pa vendar svoje pomenske značilnosti. Po značilnostih deli pismenost v proceduralno znanje (sposobnost »narediti nekaj«) kot nasprotje deklarativnemu znanju (vedeti nekaj). Po njenem sta branje in pisanje tako kompleksni sposobnosti, da širjenje pomena pismenost na druge jezikovne prvine ni smiselno, ker imamo zanje druge izraze, in vnaša le zmedo. Jedro pismenosti je vsekakor branje in na tem področju je bilo narejenih tudi največ raziskav.

Tudi najbolj znani teoretiki pismenosti nasprotujejo preširoki uporabi pojma. To se zgodi takrat, ko govorimo o politični, zgodovinski pismenosti. Strokovnjaki se tudi trudijo iskati nadpomenke za različne vrste pismenosti. Po njenem je izraz pismenost najustreznejša nadpomenka, ker vsebuje kognitivne in emocionalne dejavnike, vse vrste in ravni pismenosti. Vsi drugi izrazi dajejo prednost določenim vidikom pismenosti. Tako informacijska kot funkcionalna pismenost dajeta prednost kognitivnim dejavnikom pred emocionalnimi, ki pa jih zelo poudarjajo višje ravni pismenosti (npr. kritična in ustvarjalna pismenost).

Avtorica poudarja, da so definicije pismenosti, ki so bile v svetu najodmevnejše, povezane z raziskavami, ki so preverjale pismenost odraslih. Meni, da pri definiranju ne smemo biti občutljivi le za trenutne potrebe in družbene norme, definiranje mora upoštevati tudi prihodnje potrebe in pričakovanja določene družbe, tj. kaj bo v prihodnosti skupno za vse državljane, če dejavno sodelujejo v življenju svoje družbe. Na teh temeljih so zgrajene tudi mednarodne raziskave o pismenosti, ki iščejo konsenz znanja, skupnega določenemu kulturnemu prostoru.

Pismenost odraslih v nacionalnih razvojnih dokumentih in dokumentih s področja izobraževanja odraslih

V vseh nacionalnih razvojnih dokumentih za obdobje 2004–2007 in 2007–2013 se implicitno ali eksplicitno pojavlja tudi področje pismenosti in razvoja temeljnih zmožnosti odraslih⁸⁸. Operativni program razvoja človeških virov 2007 določa zvišanje jezikovne pismenosti oziroma učenja tujih jezikov; dostop do IKT; zmanjševanje izobrazbenega primanjkljaja odraslih, zlasti tistih, ki imajo samo osnovno ali nižjo poklicno izobrazbo in nizko raven pismenosti, ter izboljšanje funkcionalne pismenosti z najrazličnejšimi oblikami izobraževanja in usposabljanja za zviševanje ravni pismenosti ter usposabljanje za razvijanje novih kompetenc. Zadnji cilj je tudi kvantificiran s številom vzgojno-izobraževalnih ustanov, ki bodo do leta 2013 izpeljevale programe za temeljne zmožnosti. Operativni program razvoja človeških virov povzema tudi vseh osem temeljnih zmožnosti (glej poglavje Evropska priporočila o temeljnih zmožnostih).

Za razvoj pismenosti in temeljnih zmožnosti so bile pripravljene tudi posebne strategije. Nacionalno strategijo za razvoj pismenosti (2006)⁸⁹ so sprejeli minister za šolstvo in šport ter vsi trije strokovni sveti – za splošno, strokovno in poklicno izobraževanje in za izobraževanje odraslih; za njeno izpeljevanje je bil pripravljen tudi Akcijski načrt za razvoj pismenosti 2007–2013 (2006). Smernice strategije razvoja temeljnih zmožnosti zaposlenih (2007)⁹⁰ je sprejel

88 V Strategiji razvoja Slovenije (2006), v Državnem razvojnem programu 2007–2013, v Nacionalnem strateškem referenčnem okviru Slovenije 2007–2013, v Okviru gospodarskih in socialnih reform za povečanje blaginje Slovenije (2006), v Programu razvoja podeželja RS za obdobje 2004–2013.

89 V prvem delu določa skupno vizijo, strateške cilje in temeljna načela za vse ravni in vsa področja izobraževanja. V drugem delu določa za vsako posamezno raven področja izobraževanja specifične cilje, načela, standarde in dejavnike, ki so nujni za uresničevanje, to pa so izobraževalni programi, strokovno osebje, mreža izvajalcev, dostopnost virov in financiranje za uresničevanje strategije za posamezne ravni in področja izobraževanja odraslih. V letu 2011 potekajo na Pedagoškem inštitutu v sodelovanju z Ministrstvom za šolstvo in šport priprave na oblikovanje nove strategije za razvoj pismenosti za mladino, področje izobraževanja odraslih je v celoti izpuščeno (Bralna pismenost, prvi zametki nacionalne strategije, 2011).

90 Cilji Smernic določajo znižanje deleža zaposlenih z manj kot tretjo ravno pismenosti (IALS, 1998), večji delež vključitev zaposlenih z manj kot triletno poklicno izobrazbo v izobraževanje v programih, ki so razširjeni z nacionalnimi standardi temeljnih spretnosti, vsaj eno uro delovnega časa na teden za izobraževanje zaposlenih z najnižjimi stopnjami izobrazbe in ustvarjanje delovnega okolja, ki bo podpiralo razvoj in ohranjanje temeljnih spretnosti zaposlenih. Kot prednostne ciljne skupine so opredeljeni nekvalificirani in polkvalificirani delavci v primarnih dejavnostih, gradbeništvu in predelovalni industriji, zaposlene osebe v kvalificiranih kmetijskih, industrijskih in obrtnih poklicih ter zaposleni, starejši od 40 let. Ukrepi za razvoj pismenosti so razvrščeni v pet področij: (1) promocija, (2) strategije in prijemni za prepoznavanje primanjkljajev, (3) izboljševanje dostopnosti, (4) razvoj in implementacija programov in

Strokovni svet za izobraževanje odraslih s priporočilom, da naj jih sprejme tudi socialno-ekonomski svet. Dokument Strategija za zviševanje ravni pismenosti odraslih v Sloveniji in strokovne podlage (2003)⁹¹ (dokument ni bil sprejet na Strokovnem svetu za izobraževanje odraslih) uporablja Andragoški center Slovenije kot izhodišče za razvoj omrežij programov UŽU in strokovnega osebja za izpeljevanje teh programov.

V programih UŽU⁹² so uveljavljeni humanistični vidiki razvoja pismenosti. V teh programih so uporabljeni različni pojmi za poimenovanje temeljnih zmožnosti – pismenost, temeljne zmožnosti⁹³. V programe so uvrščene temeljne zmožnosti, kot jih opredeljuje evropski okvir temeljnih zmožnosti: temeljne (branje, pisanje, matematika, delo z informacijsko tehnologijo), socialne zmožnosti (komunikacija, demokratično odločanje, socialni odnosi), zamisel o vseživljenjskem učenju (identificirati, ponotranjiti in razumeti potrebo po nenehnem učenju) in aktivno državljanstvo (poznati pravice in dolžnosti posameznika v vseh ključnih vlogah) (več o tem v Možina, 2008), poleg teh pa še družboslovje.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (2011)

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (2011) v poglavju o izobraževanju odraslih (Bela knjiga, 2011, 371–419) določa kot načelo oblikovanje nacionalnih, mednarodno primerljivih, standardov temeljnih zmožnosti in možnost, da odrasli

dejavnosti za odpravljanje primanjkljajev, (5) spodbude za vlaganje v razvoj temeljnih spretnosti in pismenosti na delovnem mestu za posameznike in podjetja. Smernice strategije določajo tudi priporočila za financiranje razvijanja temeljnih spretnosti zaposlenih ter kazalce za spremljanje in vrednotenje doseganja ciljev. Kazalci so razvrščeni v dve skupini: v kazalce o udeležbi zaposlenih v programih za zviševanje ravni pismenosti ter kazalce o ukrepih/spodbudah delodajalcev in vlade za razvijanje pismenosti zaposlenih.

91 Strategija določa en sam, vendar zelo zahteven in kompleksen cilj: »delež odraslih državljanov, ki ne dosegajo tretje ravni pismenosti, naj bi se do leta 2010 zmanjšal za 40 odstotkov. Tako bi število tistih, ki bodo ostali na prvi in drugi ravni, ugotovljeno z metodološko primerljivo zasnovano raziskavo, ostalo pod 50 odstotki vseh odraslih državljanov, starih od 16 do 65 let.« To pomeni, da bi morali okoli 200 000 odraslim (25 000 na leto) omogočiti udeležbo v zelo različnih programih za zviševanje ravni pismenosti. Sočasno bi morali razviti instrumentarij in spremljati učinke motiviranja, udeležbe v izobraževanju in izide izobraževanja v programih za razvoj pismenosti. Programi za razvoj pismenosti vsebujejo temeljne zmožnosti, tako kot so definirane v evropskem priporočilu o razvoju temeljnih zmožnosti. Priporočila za udejanjanje Strategije – odrasli so razporejena na petih področjih: promocija, motiviranje ciljnih skupin, izboljšanje dostopnosti do ustreznih programov in ustreznih svetovalni mreži, oblikovanje in izvajanje programov za razvoj pismenosti ter sistemske spremembe ali dopolnitve. Za vsako od teh področij so oblikovana priporočila. V Strategiji je predlaganih 26 priporočil, na podlagi katerih so v Akcijskem načrtu predlagani ukrepi.

92 Programi UŽU – Usposabljanje za življenjsko uspešnost, ki jih je pripravil Andragoški center Slovenije ob podpori Ministrstva za šolstvo in šport v letih 2002–2005.

93 Izraz temeljne zmožnosti je poslovenjen izraz za ključne kompetence.

nenehno razvijajo in posodablajo temeljne zmožnost na tej ravni (prav tam, 376). V predlogih rešitev je razvijanje ustrezne ravni temeljnih zmožnosti umeščeno v srednje poklicno in strokovno izobraževanje odraslih ter v splošno neformalno izobraževanje odraslih.

Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih 2004–2010 (2004)

Resolucija o nacionalnem programu za izobraževanje odraslih 2004–2010 (v nadaljevanju ReNPIO) določa cilje, neposredno povezane z razvijanjem temeljnih zmožnosti za razvijanje socialnega, kulturnega in človeškega kapitala. Strateški cilji v ReNPIO so opredeljeni na treh področjih, ki sta jih pozneje določila tudi Evropski svet in Evropska komisija. V letnih programih izobraževanja odraslih, s katerimi Vlada RS zagotavlja uresničevanje ReNPIO, je bilo do leta 2009 vsako leto področje pismenosti opredeljeno kot prednostno (letni programi izobraževanja odraslih 2006–2008).

Strategija vseživljenjskosti učenja (2007)

Strategija vseživljenjskosti učenja (v nadaljevanju Strategija VŽU) umešča temeljne zmožnosti kot samostojno področje v nacionalne cilje (zvišati raven vseh vrst pismenosti ter rabe pismenosti za različne namene in v različnih povezavah) in kot samostojno strateško jedro (temeljne zmožnosti za osebno rast in učenje). Temeljne zmožnosti v strateškem jedru postavlja Strategija VŽU na evropsko opredelitev osmih temeljnih zmožnosti. Ob tem pa posebej izpostavlja pomen prodiranja do globljih plasti, ki zadevajo osebne lastnosti, kot so: (avtentična) osebnost, (poklicna) identiteta, pojmovanja in prepričanja (npr. o učenju, znanju) in zmožnosti; pomembne so tudi bolj tehnične zmožnosti (spretnosti, metode, tehnike). Enako pozornost namenja Strategija VŽU tudi drugim sestavinam, ki omogočajo pridobivanje kakovostnega znanja: znanju v ožjem pomenu, strategiji učenja in zanimanju za predmet.

SKLEP

Čas, v katerem živimo, zahteva od posameznikov ne le soočanje z nenehnimi spremembami v vsakdanjem in delovnem življenju, temveč tudi pripravljenost in zmožnost sooblikovati spremembe za razvoj demokratičnih družb in blaginjo ljudi. Za uresničevanje te vloge potrebujemo odrasli zelo raznolike zmožnosti, ki jih določajo kognitivni, motivacijski in družbeni pogoji. V teoriji, stroki in

politiki je bilo sicer doseženo soglasje, da je med mnogoterimi zmožnostmi odraslih treba določiti tiste, ki jih potrebuje vsakdo, da se uči, da nekaj naredi in da nekaj doseže. Na podlagi treh meril so določili osem temeljnih zmožnosti. Pri načrtovanju politik bo potrebno dosledno uveljavljanje merila, po katerem lahko opredelimo zmožnost kot ključno le, če zadosti vsemu trojemu: zahtevam na trgu dela, potrebam v osebnem in družbenem življenju in je pomembna za vse posameznike, ne samo za specialiste ali visokoizobražene (poudarek za vse posameznike) in ne izpostavlja tistih kompetenc, ki so potrebne v določenih specifičnih poklicih, karierah ali socialnih položajih. To pomeni, da – niti na ravni politike niti stroke ali prakse razvijanja in izvajanja programov za razvoj ključnih kompetenc – dejavnosti, ki so osredotočene samo na razvijanje zmožnosti, potrebne za trg dela, ni mogoče interpretirati kot programe/ukrepe za razvoj temeljnih zmožnosti.

V evropski in slovenski politiki in praksi razvoja temeljnih zmožnosti so te razdeljene v dve skupini: v osnovne in prečne temeljne zmožnosti. V Sloveniji se je uveljavil nekoliko drugačen prijem kot v evropskih političnih pobudah. Med temeljne zmožnosti, ki jih odrasli razvijajo v programih UŽU, so zajeti sporazumevanje v slovenskem in tujem jeziku, matematika in družboslovje. Med prečne temeljne zmožnosti umeščamo v Sloveniji digitalne zmožnosti, učiti se učiti, medsebojne, medkulturne in družbene ter državljanske zmožnosti; ne pa tudi podjetnosti. Prečno zmožnost kulturna zavest in izražanje razvijajo odrasli v programih UŽU v sklopu maternega jezika in družboslovja. Prav je, da ohrani Slovenija svoj prijem tudi v prihodnje.

Za razvijanje konkretnega procesa učenja pa sta tako opredelitev modela temeljnih zmožnosti kot sam izbor osnovnih in prečnih temeljnih zmožnosti presplošna. Dejstvo je, da splošnejše ko je neko pravilo ali strategija, manj je uporabno pri reševanju konkretnega problema – pri pripravi izobraževalnega programa ali njegovi izpeljavi. Zato je pri razvijanju in še posebno pri izpeljevanju izobraževalnih programov nujno izhajati iz spoznanj, da je za razvoj temeljne zmožnosti bistveno tudi predmetno znanje, da učenja ni mogoče osredotočati le na učne dosežke in da temeljne zmožnosti niso praktično uporabne same zase, ampak je za njihovo uporabo potrebno specifično znanje, ki izhaja iz praktične izkušnje in refleksije. Poleg tega se bodo morali načrtovalci razvoja temeljnih zmožnosti odraslih in praktiki pri svojem delu neposredno in sami odločati o tem, katere osnovne in katere prečne zmožnosti razvijati pri odraslih, kako v izobraževalnih programih krepi posamezne sestavine (spoznavno, čustveno, akcijsko) in kako včlenjevati izkušnje in krepi refleksijo odraslih. Pri

odločanju o teh vprašanjih je prav, da izhajamo iz mnenj slovenskih strokovnjakov, ki se ukvarjajo s pismenostjo odraslih, iz izkušenj pri izpeljevanju izobraževalnih programov za razvoj pismenosti odraslih in ob tem tudi presoјamo, kakšen bo naš prispevek k uresničevanju evropskih priporočil o temeljnih zmožnostih.

Neustrezno razvite temeljne zmožnosti/pismenost odraslih najbolj prizadenejo socialno prikrajšane. Pri tem ni največji osebni in družbeni problem to, da so posamezniki za svoje delo slabo plačani in živijo na robu družbe, ampak to, da so bili prikrajšani za možnost, da bi se osebnostno razvili in primerno izobrazili, zato ne morejo izkoristiti priložnosti, ki jim jih ponuja okolje. Pri nas je pojav neustrezno razvitih pisnih spretnosti odraslih množičen, zato ga je mogoče reševati samo z množičnim izobraževanjem⁹⁴ ter usklajenimi ukrepi na osebni, socialni in politični ravni.

Zaradi tega sta za nadaljnji razvoj področja pomembna ukrepanje politik (izobraževalne in drugih) in podpora stroke pri razvijanju omrežij – programov in njihovih izvajalcev za razvoj temeljnih zmožnosti odraslih.

Najpomembnejšo vlogo in odgovornost pri uresničevanju učinkovitih strategij za razvoj temeljnih zmožnosti odraslih ima Ministrstvo za šolstvo in šport. V to odgovornost sodi tudi povezovanje in sodelovanje z drugimi ministrstvi, socialnimi partnerji in interesnimi skupinami. Ministrstvo je odgovorno tudi za razvoj in sprejetje nacionalnega standarda temeljnih zmožnosti za odrasle in za razvoj ustrezne infrastrukture za pridobivanje, ohranjanje in razvoj pa tudi za ugotavljanje in potrjevanje temeljnih zmožnosti odraslih. Odločilnega pomena pri zviševanju ravni zmožnosti odraslih na dogovorjeni nacionalni standard je razvoj spodbud za posameznike, delodajalce in lokalne skupnosti za vključevanje odraslih v izobraževalne in druge dejavnosti, ki omogočajo pridobivanje, ohranjanje in razvoj temeljnih zmožnosti. Vse te dejavnosti pa morajo biti podprte tudi z drugimi politikami (socialno, kulturno, trg dela itn.), ki so odgovorne za razvijanje delovnih in družbenih okolij, v katerih imajo odrasli dovolj priložnosti, da uporabljajo in razvijajo svoje temeljne zmožnosti.

Pri nadaljnjem oblikovanju omrežja za razvoj temeljnih zmožnosti odraslih je ključnega pomena izhodišče, da morajo temeljne zmožnosti zadostiti osebnim in družbenim potrebam in potrebam na trgih dela. V praksi to implicira, da ni mogoče razvijati temeljnih zmožnosti odraslih le z njihovim vključevanjem v posebne izobraževalne programe za razvoj temeljnih zmožnosti. Izhajati je

94 25 000 odraslih z neustrezno razvitimi pisnimi spretnostmi bi morali vsako leto vključiti v programe za razvoj pismenosti, Strategija za zviševanje ravni pismenosti odraslih, 2003.

treba iz spoznanja, da je mogoče temeljne zmožnosti učinkovito razvijati v izobraževanju, ki izhaja iz osebnih, delovnih in družbenih izkušenj odraslega. To še posebno velja za razvoj prečnih temeljnih zmožnosti: teh ni mogoče razvijati v specializiranih izobraževalnih programih (kot npr. učenje učenja, aktivno državljanstvo pa tudi digitalne spretnosti), ampak le v neposredni povezavi z delovnimi, družbenimi ali življenjskimi procesi, ki zahtevajo praktično uporabo teh zmožnosti.

PRILOGA

Shematski prikaz kategorij, ciljev/potreb in ključnih kompetenc/temeljnih zmožnosti (Povzeto po DeSeCo, 2005)

Posameznikovi cilji: delo, plača; osebno zdravje, varnost,							Družbeni cilji: ekonomska produktivnost; demokratični procesi; socialna povezanost, pravičnost, politična udeležba; socialna omrežja; človekove pravice, ekološka vzdržnost						
Tri kategorije							Tri kategorije						
Interaktivna uporaba orodij			Vzajemno delovanje v heterogenih skupinah				Neodvisno delovanje						
Potrebe							Potrebe						
V korak s tehnologijo, prilagajanje orodja lastnim potrebam, voditi dejaven dialog s svetom			Ravnati z raznolikostjo v pluralnih družbah, pomen empatije; pomen socialnega kapitala				Oblikovanje osebnosti, postavljanje ciljev v kompleksnem svetu, uresničevati pravice, sprejemati odgovornost, razumeti okolje in njegovo delovanje						
TEMELJNE ZMOŽNOSTI							TEMELJNE ZMOŽNOSTI						
Uporaba jezika, simbolov, besedil	Interaktivna uporaba znanja in informacij	Interaktivna uporaba tehnologije	Povezovanje z drugimi	Sodelovanje	Ravnanje s konfliktom, reševanje konfliktov	Delovanje v širokem kontekstu	Načrtovanje in uresničevanje življenj, načrtov in osebnih projektov	Zagovarjati pravice, interese, omejitve in potrebe					
Temeljna zmožnost vključuje							Temeljna zmožnost vključuje						
- govorjeni in pisani jezik - računanje in druge matematične spretnosti (PISA, IALS)	- prepozna in določa to, kar ni znano - identificira, ločira, dostopa do ustreznih informacij - razumevanje dinamike pogovora, sprejemanje odločitev, ki upoštevajo različna mnenja	- zavedanje o novih načinih, v katerih posameznik lahko uporablja IKT (povezati možnosti, ki jih daje tehnološko orodje, z lastnim okoljem in lastnimi cilji)	- empatija, samorefleksija - obvladovanje čustev	- predstaviti zamisli in jih poslušati - razumevanje dinamike pogovora, sprejemanje odločitev, ki upoštevajo različna mnenja	- analiza problema in interesov - določiti področja strinjanja in nestrinjanja - preoblikovati problem - prioritete potreb, ciljev, čemu se lahko odpovemo in pod kakšnimi pogoji	Na primer: - razumevanje vzorcev - poznavanje sistema - opredelitev neposrednih in posrednih posledic svojega ravnanja - izbirati med različnimi ukrepi in premisliti posledice za posameznikove in skupne norme in cilje	- opredeliti projekt in postaviti cilj - opredeliti dostop in vire (čas, denar) - postavljati prioritete, dopolnjevati cilje - uravnotežiti vire, potrebne za različne cilje - učiti se na izkušnjah, napovedati izid - spremljati napredek, dopolnitve	- razumevanje lastnih interesov na volitvah - poznavanje pisanih pravil in načel - oblikovanje argumentov - predlagati ureditev ali alternativno rešitev					
Skupne vrednote na splošni ravni demokratične vrednote in trajnostni razvoj							Skupne vrednote na splošni ravni demokratične vrednote in trajnostni razvoj						
Refleksija							Refleksija						

SPREMENJENE PODOBE MLADOSTI IN PREHODOV V ODRASLOST

Mirjana Ule

UVOD

V zadnjem desetletju se je položaj mladih temeljito spremenil. Za manjšino mladih so spremembe odprle možnosti za uspeh, kariero, gmotni položaj, življenjski slog, ki si jih prej ni bilo mogoče zamisliti. Vse več mladih pa se spopada z negotovim delom za določen čas, s podaljšano odvisnostjo od svojih družin, precejšnjim povečanjem izobraževalnih in delovnih zahtev, z institucionaliziranjem nižjih dohodkov in s precejšnjim povečanjem stroškov za zagotavljanje vsaj razumne stopnje neodvisnosti. Položaj mladih v globalni družbi pa tudi v lokalnem okolju je danes *nejasen in protisloven*. V globalni družbi se mladim v splošnih konvencijah o človekovih pravicah in pravicah otrok in mladostnikov priznavajo posamezne kompetence in pravice na načelni ravni. Obenem pa jih globalni kapitalski interesi in procesi ovirajo pri doseganju pglavlitnih pravic: ekonomske in socialne samostojnosti. V lokalnem okolju si morajo šele priboriti »svoje ime« in priznanje za umestitev v položaje, ki jim bodo omogočili ekonomsko samostojnost in neodvisnost.

TEMELJNE DILEME ODRAŠČANJA V SODOBNIH DRUŽBAH

Dejstvo je, da označuje življenjski položaj današnjih mladih svojevrsten razkol med vedno večjim obsegom svobode in avtonomnosti mladih pri odločanju o poteku življenja ter vedno večjimi nejasnostmi in tveganji pri načrtovanju življenja. Individualizacija življenja pomnožuje število in obseg tveganih življenjskih odločitev in življenjskih poti za vse mlade. Pri tem se tveganja zopet najbolj zgostijo pri tistih, ki nimajo ustrezne ekonomske in socialne podpore pri svojih družinah, so nezaposleni ali jim grozi dolgoročna nezaposlenost. Mlade obremenjuje tudi splošno upadanje trdnih in splošno zavezujočih pravil in življenjskih usmeritev, na katere bi se lahko oprli v problemskih položajih in svojih osebnih krizah.

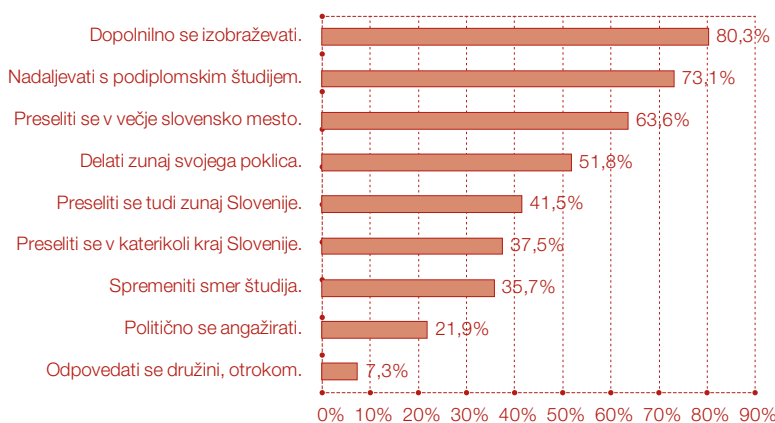
Družba od mladih pričakuje, da bodo že zgodaj sprejemali daljnosežne življenjske odločitve, na primer o izobrazbenih poteh. V sistemu izobraževanja in šole mora-

jo biti otroci zgodaj odgovorni za svojo usmeritev v izobraževanju pa tudi za pridobivanje različnih spričeval in nazivov. Tudi nekatere druge dejavnosti, ki so sicer značilne za odrasle, na primer porabniška in medijska usposobljenost, se selijo v vse zgodnejša leta. Obenem pa se vstop v osrednje družbene položaje, v kontinuirano in trajno zaposlitev, v ustvarjanje lastne družine in starševstvo v povprečju pomika v poznejša leta življenja (Du Bois-Reymond, Chisholm, 2006). To nam potrjuje tudi pregled podatkov o potekih odraščanja iz raziskav v devetdesetih letih v Sloveniji (Ule, Kuhar, 2003). Večina teh sprememb se je zgodila v dokaj kratkem času, zato postajajo referenčna območja, ki so nekdaj zagotavljala kolikor toliko zanesljive in predvidljive prehode v odraslost, negotova in zamegljena.

Proces vključevanja v družbo odraslih je vedno tudi proces socialne selekcije za posamezne družbene položaje. Bistvena dejavnika te selekcije sta danes predvsem izobraževalni in vzgojni proces ter stopnja uspešnosti posameznika v tem procesu. Pomembna sestavina statusnega premika od otroštva in mladosti v odraslost je napredovanje mladega človeka po statusni lestvici v skladu z izobraževalnimi dosežki, doseženo kvalifikacijo za delo in doseženim kulturnim habitusom. Končna odločitev o doseženem statusu sicer pripada sistemu dela (zaposlitve), vendar na to močno vplivajo izobraževalni dosežki (certifikati, dosežene stopnje, zlasti akademske). Ti naj bi bili poglavitni za vse več mladih, ki podaljšujejo izobraževanje na višji in visoki stopnji (Ule, 2008).

V raziskavi o socialno-ekonomskem položaju študentske mladine v letu 2008 so študentje na primer na vprašanje, kaj bi bili pripravljeni narediti, da bi si izboljšali poklicne možnosti, najpogosteje (80 %) izbrali odgovor »dopolnilno se izobraževati«. Odgovore kaže naslednja slika.

Slika 2: Če bi si s tem izboljšal/-a poklicne možnosti, ali bi bil/-a pripravljen/-a ... (možnih več odgovorov)



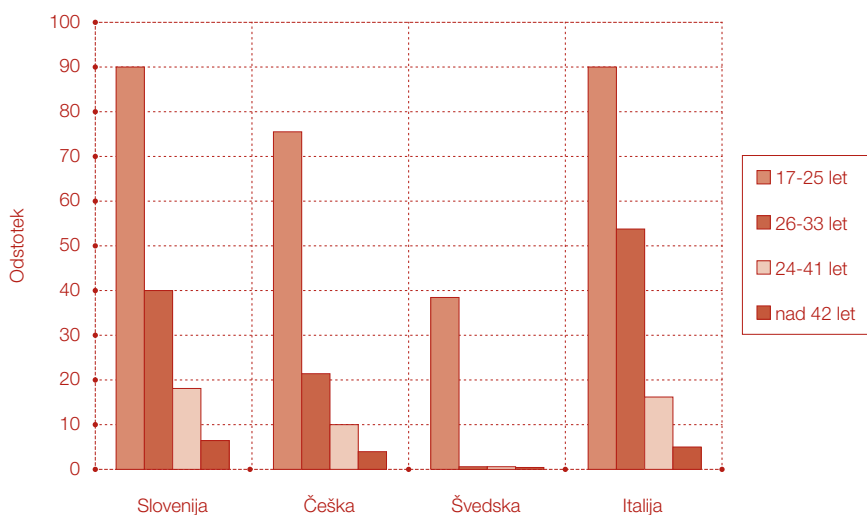
Vir: Ule idr., 2008.

Obenem je pa pomemben vzrok za veliko naraščanje deleža mladih, ki sodelujejo v šolanju, pomanjkanje priložnosti za učinkovito poklicno usposabljanje in manko priložnosti za smiselno zaposlovanje. Za veliko mladih je njihovo nadaljnje izobraževanje prej odsev manjših možnosti na trgu delovne sile kot večjih možnosti v izobraževanju. Res je, da se je zvišala splošna raven izobrazbe med mladimi, vendar so z naraščanjem zahtev po bolj kvalificirani delovni sili mladi iz srednjih in višjih plasti spet pridobili največ. Dobivajo višje zaključne ocene ob koncu osnovnega in srednjega izobraževanja kot mladi iz nižjih družbenih plasti. Vpisujejo se v prestižnejše šole.

Te razlike so še večje, če primerjamo učne uspehe mladih srednjih in višjih plasti z učnimi uspehi mladih iz marginaliziranih družbenih skupin, na primer etničnih skupin, kot so Romi, migranti. Zanimivo je še, da so od sredine devetdesetih let v vseh skupinah in na vseh ravneh izobraževanja, od osnovne šole do univerzitetne diplome, po študijskem uspehu dekleta boljša od fantov, vendar nimajo zato nič boljših ali enakopravnejših možnosti za zaposlitev v primerjavi s fanti. Zato se zdi, da gre pri dekletih in ženskah za čim hitrejši tek zato, da bi obstale na mestu.

Sočasno s podaljševanjem šolanja se razteza obdobje odvisnosti ali polodvisnosti mladih od izvornih družin. Podaljšana odvisnost od staršev, ki nikakor ni le gmo-
tne narave, je proces, ki je opazen povsod po Evropi, le da so regionalne razlike velike. Za Slovenijo velja, da je ta proces posebno izrazit (Ule, Kuhar, 2003). To je razvidno tudi iz primerjave odgovorov iz Evropske raziskave vrednot.

Slika 3: Ali živite skupaj s starši?



Vir: Evropska raziskava vrednot (European Values Survey), 2004.

Podaljšana ekonomska odvisnost od staršev od mladih zahteva, da vzdržijo številne konflikte, ki izvirajo iz te podaljšane kohabitacije staršev in odrasčajočih mladih. Podaljševanje odvisnosti od izvirne družine pomeni, da se povečuje število let, ko so mladi odvisni člani družbe, ko starši in izobraževalne ustanove vlagajo vanje. Tako so mladi marginalizirani na trgu delovne sile, izključeni iz glavnih tokov družbe odraslih in posledično odrinjeni od virov moči. Nizka cena dela mladih nagrajuje zaposlovalce, ne mlade. Zaposlovalci pridobijo, ko dobijo poceni delovno silo z najnovejšo izobrazbo (Cote, Allahar, 1994). Brez svojih ekonomskih in političnih predstavnikov imajo tudi malo pravic in privilegijev ter nižji družbeni položaj. Če upoštevamo še to, da po šolanju redko dobijo delo, ustrezno njihovim kvalifikacijam, in da so na začetku navadno obsojeni na najnižja plačila, potem vidimo, da je postala cena mladosti zelo visoka.

TEŽAVNI PREHODI V ZAPOSLOITEV

Prehod iz šole v zaposlitev ima za mlade poseben pomen, pomeni namreč prehod iz mladosti v odraslost. Vstop v delo omogoča dolgoročno načrtovanje življenja, kariere, družine. Dokler se tudi ekonomsko ne osamosvojiš, še naprej živiš nekakšno podaljšano otroštvo, v odvisnosti od družine in še širše, v odvisnosti od družbe. Zato vse težji prehod v delo najbolj prizadene prav mlade. Za mlade v prehodu v odraslost se je najprej začel uveljavljati sistem *prožne podzaposlenosti*, ki se oblikuje na robu uradnega sistema polne zaposlitve. Zanje to pomeni menjavanje nezaposlenosti z obštudijskimi zaposlitvami, delnimi zaposlitvami, z delom v alternativni ekonomiji, s prekarnimi zaposlitvami. Pojavljajo se vprašanja, ali naj se odločitev o trajanju mladosti in izobraževanja ter vstopu na trg delovne sile prepušča mladim in njihovim staršem ali naj se institucije in države vpletejo v te odločitve. Naj mladim omogočimo, da so čim dlje mladi, ali naj si – nasprotno – prizadevamo za skrajševanje mladosti in hitrejšo udeležbo na različnih področjih sveta odraslih? Ekonomske razmere in institucije v sodobnih evropskih državah pravzaprav kaznujejo prehitre skoke v odraslost s slabšimi gmotnimi in kulturnimi položaji.

Zgodovinska izključitev mladostnikov iz sistema meznega dela pomeni tudi spremembo odnosa do dela. Mladi razvijajo večjo kritično distanco do storilnostnih načel in dela. Namesto pretežne usmeritve v mezdno delo in trajno zaposlitev, ki je prevladovala pri dosednji mladi generaciji, lahko pričakujemo preusmeritve na druga področja. Mezdno delo izgublja monopolni položaj nečesa, kar določa smisel (odraslega) življenja. Kot konkurenčna motiva se pojavljata

samorazvoj in zasebnost. Domnevamo, da se bodo okrepile predstave o učenju kot delu, tudi o porabniških dejavnostih kot obliki dela, o odnosnem delu, vzgojnem delu. Odnos do dela postaja abstraktnejši, bolj želja po doseganju uspehov ali ustvarjalnosti in samouresničitvi.

Čeprav nekateri doživljajo te zamegljene razlike med mladostjo in odraslostjo kot podaljšano obdobje mladostniškega moratorija, eksperimentiranja, je to za druge marginalizacija, izključevanje iz ekonomskega in političnega sveta. Kakor koli, dejstvo je, da linearno razumevanje prehoda v odraslost danes nima več pravega mesta v življenjskem poteku. Prehodov ne moremo več opraviti zaporedno. So pa prav prehodi, predvsem tisti iz mladosti v odraslost, postali osrednja razsežnost novega življenjskega položaja ljudi. S tega vidika so mladi odrasli »strateška skupina«, ki razkriva osrednje strukture družbenih sprememb in nam zagotavlja uvid v prihodnji razvoj, strategije in politike prehajanja (Ule, 2008).

Raziskovalci življenjskega poteka hkrati ugotavljajo in domnevajo, da veliko mladih iz sedanje kohorte ne bo nikoli odraslo po konvencionalnih standardih, ampak bodo lahko dolgo ali celo za vedno ostali v nekakšnem *polodraslem obdobju*, na primer v nejasnem ekonomskem statusu prožne podzaposlenosti, ali v nejasnem partnerskem razmerju brez obveznosti in odgovornosti, ali v oskrbi v izvorni družini. Lahko bodo zelo uspešni na nekem področju, na primer v delovni karieri, in povsem nedorasli na drugem, na primer v intimnih razmerjih (Ule, 2008).

Pokazalo se je tudi, da so mladi še vedno in ves čas pod določenimi pritiski in znotraj meja, povezanih z njihovim razrednim položajem, kot pravita Johanna Wyn in Robert White (1997). Že izkušnja staršev z razrednimi razlikami in njihov položaj v proizvodnih odnosih oblikujejo ekonomska, kulturna in družbena sredstva, ki so dosegljiva otrokom in mladim. Ta položaj se prevaja v jasne razlike med mladimi glede kraja in vrste bivanja, izobrazbe, priložnosti za zaposlitev in kariero. Marginalizacija je posledica združevanja vseh teh oblik neenakosti.

Kako usodno lahko mlade zaznamuje brezposelnost, opozarjajo predvsem raziskave, ki primerjajo populacijo zaposlenih mladih s populacijo brezposelnih mladih. Študije kažejo predvsem na drugačno samopodobo in samospoštovanje ter stališča do sveta in življenja pri nezaposlenih mladih. Usodno negativna posledica dalj časa trajajoče brezposelnosti mladih je, da se lahko spremeni odnos do dela. Raziskave kažejo, da doživljajo tisti nezaposleni, ki jim delo ne pomeni kakšne posebne vrednote, svoj položaj manj stresno. Tisti mladi pa, ki imajo delo za visoko vrednoto, doživljajo nezaposlenost zelo duševno obremenjujoče.

Negativen odnos do dela deluje kot nekakšen obrambni mehanizem pred prehudo duševno stisko nezaposlenih mladih. Najustreznejši teoretski okvir za pojasnjevanje negativnih psiholoških posledic brezposelnosti za mlade je *teorija naučene nemoči*. Po tej teoriji vodi podaljšana nezmožnost nadzorovati pomembne dogodke do posplošenega pričakovanja, da te dejavnosti ni mogoče nadzorovati (Ule, 2009). Posledica nezmožnosti za nadzorovanje svojega življenja je zmanjšanje miselnega truda za rešitev problema, zmanjša se motivacija, poveča se čustveni pritisk.

Da so mladi izjemno občutljivi prav na izgubo ali poslabšanje položaja, kažejo številne raziskave o mladini (Ule idr., 2000; Mihelj, 2002; Ule, Kuhar, 2003, Ule idr., 2008). Če nimajo možnosti za konstruktivne in družbeno priznane poti za doseganje pričakovanega socialnega položaja, poskušajo doseči *alternativni socialni položaj*. To lahko pomeni produktivni spopad z obstoječimi razmerami: socialne proteste, mladinska gibanja, alternativo. Še večkrat pa to vodi v destrukcijo, nasilje ali samodestrukcijo. S temi dilemami se bo treba v Evropi in pri nas v prihodnosti ukvarjati bolj premišljeno.

SOCIALNA RANLJIVOST MLADIH

Vsa nasprotja in težave, s katerimi se morajo spopadati mladi danes, povečujejo njihovo socialno in psihološko ranljivost (Ule idr., 2000). Z izrazom »*socialna ranljivost*« označujemo mlade, ki so, kadar so v stiku z družbenimi institucijami, bolj izpostavljeni njihovem nadzoru in ukrepu, kot pa imajo koristi od institucionalnega poseganja (Schuyt, 1995, 8). Bistvo socialne ranljivosti je stopnjevanje težav in kopičenje nerešenih problemov, ki izhajajo drug iz drugega: slab šolski uspeh, nizka izobrazba, slabe zaposlitvene možnosti, gmotne, socialne, čustvene, zdravstvene težave. Strukturne lastnosti socialne ranljivosti, na primer slab izhodiščni položaj, se praviloma prepletajo s kulturnimi in interakcijskimi vidiki, na primer manj čustvenih in socialnih podpor v ožjem in širšem okolju.

Dolgoročno so ekonomsko, socialno in psihološko najranljivejše skupine mladih (Walther, Pohl, 2005):

- mladi, ki so predčasno izključeni iz izobraževanja in šole,
- tisti, ki neposredno preidejo iz šole na delo in vstopijo v nizkokvalificirane in nestabilne segmente trga dela,
- tisti, ki po poklicnem usposabljanju vstopijo v nestabilne segmente trga dela ali postanejo nezaposleni takoj po usposabljanju,

- tisti s slabimi izobraževalnimi kvalifikacijami (četudi so dokončali osnovno šolo),
- mladi, ki nimajo finančne in/ali čustvene podpore svoje družine,
- tisti, ki gredo po alternativni poti (na primer zgodnje starševstvo).
- Ekonomsko ogrožen posameznik je ogrožen tudi v vseh svojih socialnih odnosih – od medosebnih odnosov do odnosov z institucijami. Posameznik tako ostaja brez ekonomskega, socialnega, kulturnega in psihološkega kapitala, s katerim bi se lahko uprl potiskanju na družbeni rob. Zato so »novi revni« globalno socialno odvisni, obenem pa tudi globalno izločeni iz večinske družbe in kulture. Nove oblike revščine označujejo predvsem tiste poteze, ki se lepijo na posameznika kot njegove osebne poteze in izkušnje, ki jih ponotranji in tako še bolj poglobi izkušnjo svoje življenjske odpovedi – na primer zavest o izgubi obraza, občutki sramote in osebne krivde za lasten neugoden življenjski položaj.

Tudi družbeno izključevanje danes temelji na novih izkušnjah in oblikah revščine, ki jih bolj kot gmotno pomanjkanje in nezaposlenost določajo manko alternativ, volje in motivacije ter predstav o možnem drugačnem življenju. Ne gre za to, da bi prevladujoče družbene skupine zavestno diskriminirale revne, temveč bolj za odrezanost teh plasti od glavnih družbenih in kulturnih tokov. Ta odrezanost napreduje toliko bolj, kolikor bolj se krepi kapital na račun slabitve (mezdnega) dela.

Mlade, ki se znajdejo v novih oblikah revščine, loči od tradicionalne »proletarske mladine« v industrijskih družbah to, da ni več specifičnih »proletarskih« subkultur in socialnih mrež, ki so mladim nižjih družbenih plasti še tja do osemdesetih let tega stoletja ponujale različne oblike solidarnostne pomoči ter podpore in jim dajale vsaj vtis skupinske moči. To pomeni, da socialno ogroženim mladim in mladim, ki jim grozi dolgoročna nezaposlenost, manjkajo pomembni dejavniki *socialnega imunskega sistema*, namreč viri skupinske sociokulturne kreativnosti, skupinska samopomoč in solidarnost vrstnikov.

POSLEDICE SOCIALNE IZKLJUČENOSTI IN MARGINALIZACIJE

Nekateri ameriški in britanski teoretiki družbene odklonskosti so v minulih desetletjih razvili tezo, da so družbeno izključeni mladi poglavitni del tako imenovanega *podrazreda*, to je družbene skupine tistih, ki se nikakor ne morejo ali

nočejo vključiti v delo in institucije sodobne družbe in živijo parazitsko življenje na družbenem obrobju (Murray, 1994; Marshall idr., 1996). Jedro sodobnih teorij o podrazredu socialno izključene mladine je teza, da se mladi iz te družbene skupine neizogibno socializirajo v deprivilegiranem in prikrajšanem okolju (MacDonald, 1997). Po tem pojmovanju se *podrazred reproducira prav z izkušnjo marginalizacije in prikrajšanosti* ter odsotnosti posebne samozvesti in kolektivne izkušnje, ki je bila značilna za tradicionalni delavski razred.

Če vzamemo zares tezo, da sodobna družba promovira dve skupini mladih – mlade, ki uspešno izrabljajo možnosti, ki jim jih ponujata sodobna, tehnološko razvijajoča se družba in podaljšano izobraževanje, ter drugo skupino mladih, ki v teh procesih izgubljajo, ker nimajo dovolj virov, podpore, da bi bili v tej tekmujoči družbi uspešni – potem se zdi smiselna teza, da obstaja podrazred mladih, ki doživljajo nove oblike socialnega izključevanja kot posledico strukturnih sprememb v družbi. Po drugi strani pa so procesi, ki podpirajo družbeno izključevanje mladih, preveč raznoliki in prezapleteni, da bi jih lahko razumeli v okvirih teorije o podrazredu.

Zato je pojem *mladine kot podrazreda* prej metafora za težave dela mladih ob prehodu v odraslost, zaposlitev, polnopravno državljanstvo. Koncept je mogoče uporabiti kot oznako za nove, strukturno določene oblike revščine in spremembe v razredni strukturi družb. Najbolj ogroženi so nezaposleni mladi iz etničnih podskupin. Ne moremo spregledati, da se je v svetu mladih revnih in nezaposlenih spremenilo nekaj pomembnega, kar jih žene na rob družbenega reda in čezenj. Gre za grožnjo stalne izključenosti iz običajnih »sistemov« civilne družbe, gospodarstva in države, ne le iz sveta dela. Gre tudi za nevarnost, da bo postal ta položaj trajen, vseživljenjski in se bo širil na naslednje generacije.

Kot smo že ugotovili, spremembe odraščanja množijo število in obseg tveganih življenjskih odločitev in življenjskih poti za vse mlade. Pri tem se tveganja spet najbolj zgostijo pri tistih mladih, ki nimajo ustrezne ekonomske in socialne podpore pri svojih družinah. Učinki družbenega razlikovanja so najmočnejši na sistemski ravni in najgloblji na osebni ravni, zlasti če so podprti s posebnimi odnosi moči. Predsodki na primer podpirajo diskriminacijo šele tedaj, ko so med akterji razlike v družbeni moči. Govor o mladih, ki so v šoli »odpovedali«, ali drugih, ki so bili »uspešni«, precej zakriva temeljno vprašanje, zakaj več mladih prav iz revnejših družin in marginaliziranih družbenih okolij odpoveduje v šoli in zakaj so mladi iz premožnih družin praviloma v njej uspešnejši. Nobene študije doslej še niso dokazale, da so otroci iz revnejših družin manj sposobni in inteligentni. Ne gre le za razlike med učenci, mladimi, temveč za razlike v šolskih

programih, ki so bolj usmerjeni k mladim srednjih in višjih plasti in bolj nagradujejo njihove dosežke.

MLADI NA »VZPOREDNI POTI«

Izobrazba je izjemno pomembna za socialno uvrščanje in kakovost življenja otrok in mladostnikov, zato je izpad iz izobraževalnega sistema nekaj najbolj dramatičnega in problematičnega, kar se lahko zgodi mlademu človeku; primerljiv je kvečjemu z nezmožnostjo vstopa v delo, z nezaposlenostjo. Izpad iz šolskega sistema je eden od najpomembnejših dejavnikov socialne ranljivosti ali socialne izključenosti mladih in eno od temeljnih političnih vprašanj, ki zadeva otroke in mladostnike ter izobraževalni sistem pa tudi sistem trga dela. Po definiciji so ti *mladi osipniki torej tisti, ki zapustijo šolo pred koncem izobraževalnega programa ali razreda, ne da bi se prepisali na drugo šolo ali v katero drugo izobraževalno ustanovo* (Bucchi, 2000, 2).

Posledice izpada iz šolskega sistema so drage za posameznika in za družbo. Lahko jih razvrstimo v več skupin: individualne, socialne, zdravstvene, izobrazbene, ekonomske. Nekatere od individualnih posledic izpada so: pomanjkanje osnovne izobrazbe, manjša funkcionalna pismenost, manjše zaposlitvene in ekonomske možnosti, več frustracij, večji občutek odtujenosti (Ule, Kuhar, 2003). Mladostniki, ki pred koncem šolanja izpadejo iz šolskega sistema, imajo več težav pri iskanju zadovoljujoče in ekonomsko varne zaposlitve kot njihovi vrstniki s končano šolo. Po navadi se zaposlujejo na nizkokvalificiranih in slabo plačanih delovnih mestih. Imajo tudi več težav pri prilagajanju na delovno sfero in na socialni sistem, ker nimajo ritualiziranih delovnih navad in časovnega reda.

Države članice Evropske unije namenjajo izpadu iz šolskega sistema precejšnjo pozornost. Mednarodne primerjalne raziskave kažejo, da se šolski sistemi razlikujejo po dejavnikih, kot so: načini organiziranja osnovnih in srednjih šol, diferenciacija izobraževalnih poti, učni načrti, deleži narodnega dohodka, namenjeni šolstvu, načini ocenjevanja in napredovanja, nacionalni standardi znanj in spretnosti, različne definicije izpada, položaj učiteljstva, začetna starost pri obveznem izobraževanju, trajanje obveznega šolanja (Walther, Du Bois-Reymond, Biggart, 2006).

Pri primerjavi razlik med državami moramo biti zaradi teh razlik zelo previdni. Delež dijakov, ki predčasno zapustijo izobraževanje, je po podatkih Eurostata v državah Evropske unije največji v Grčiji (34 %). Slovenijo bi lahko uvrstili ob bok

Italiji in Nemčiji, kjer je delež izpadnikov približno 13-odstoten (Eurostat, 2005). *Najmanjši izpad je opazen v državah s samodejnim napredovanjem in v tistih državah, ki imajo daljše obvezno izobraževanje.* Na Nizozemskem in v skandinavskih državah tako srednješolskega izpada celo skorajda ni. Izpad je visok tudi v Združenih državah Amerike, kjer eden od štirih učencev ne dokonča srednje šole (Arnett, 2007). Za evropske države povprečno velja, da približno 10 % mladih, ki zapustijo formalno izobraževanje, nima nobenih kvalifikacij, in da je 45 % mladih od petnajstega do štiriindvajsetega leta slabo kvalificiranih, imajo največ nižjo poklicno šolo.

Na stopnjo izpada v posamezni državi pomembno vpliva starost, do katere morajo učenci obiskovati šolo. Posledica različnega trajanja obveznega šolanja v posameznih državah je različna verjetnost, da bo učenec od šestnajstega do osemnajstega leta izpadel iz šolskega sistema. V Veliki Britaniji in Združenih državah Amerike je na primer zakonska obveznost šolarjev, da obiskujejo pouk do šestnajstega leta, v Nemčiji, Belgiji in na Nizozemskem celo do osemnajstega (Bratherton, 2002, 75). V Sloveniji je obvezno devetletno osnovno šolanje, torej morajo učenci šolo obiskovati do dopolnjenega petnajstega leta. Učenci, ki ponavljajo razrede, lahko prenehajo hoditi v osnovno šolo, ne da bi končali osnovno šolanje, takoj ko dopolnijo petnajst let. Teh primerov ni veliko, vendar njihovo število narašča (Brezavšček Gregorič, 2002, 126).

Analitiki ugotavljajo, da je bil v Sloveniji pri minulih petih generacijah, ko so še spremljali izpad iz šole, končni izpad iz srednješolskega izobraževanja od 13- do 18-odstoten (Geržina idr., 2001). Zadnji podatki kažejo, da 13 % dijakov, ki so se vpisali v programe srednješolskega izobraževanja v šolskem letu 1993/94 (ta generacija je bila zadnja spremljana), v petih letih po prvem vpisu ni končalo šolanja na nobeni zahtevnostni stopnji.

Podatki Statističnega urada RS opozarjajo, da je v Sloveniji od skupno 6,7 % brezposelnih med aktivnim prebivalstvom, starim petnajst let ali več, 41,7 % tistih, ki imajo nepopolno osnovno šolo ali pa imajo končano samo osnovno šolo (SURS, 2006). Med mladimi, ki ne nadaljujejo šolanja po končani ali nedokončani osnovni šoli, je precej več moških. Med ženskami s tako nizko izobrazbo pa ostane višji odstotek brezposelnih, kot je odstotek brezposelnih med moškimi.

DEJAVNIKI, KI PRISPEVAJO K IZPADU IZ ŠOLSKEGA SISTEMA

Kljub priljubljenim predstavam, da mladi zapustijo šolo zaradi psiholoških ali socialno-ekonomskih značilnosti, so razlogi za šolski neuspeh veliko kompleksnejši. Izstop iz šole je kumulativni proces, ne impulzivno dejanje (Finn, Rock, 1997). Dokaj redko se zgodi, da je odločitev za zapustitev šole hipna. Razlogi, ki jih dijaki pogosto navajajo, na primer slabe ocene, ponavljanje letnikov, niso nujno pravi. To so lahko zgolj racionalizacije ali poenostavitve kompleksnejših pogojev. Dejanje izstopa obsega medsebojno odvisno razmerje med značilnostmi učencev in šolskimi procesi. Po navadi se pojavi kritična napetost med osebnimi težavami in pogoji, ki so povezani z učenčev družino ali socialnim okoljem ter s šolskimi procesi in odzivi.

Končni razlog za izpad je slab šolski uspeh, neizpolnjevanje pogojev za napredovanje. Po navadi je izpad povezan še s kakšnim osebnim ali socialnim problemom, zaradi katerega učenec težko opravlja šolske obveznosti in upošteva šolska pravila. Razlog za izpad je tako lahko sovplivanje med potrebami in značilnostmi socialno prikrajšanih učencev ter šolskim procesom. Da bi razumeli kompleksne medsebojne vplive med značilnostmi učencev in šolskimi procesi, so nekatere raziskave ugotovljale, katere razloge za izstop iz šole navajajo učenci sami. Wehlage in Rutter (1986, str. 376) sta razloge strnila v to ugotovitev: *»Učenci zapustijo šolo, ker jih v šoli ne marajo in ker jim šola ni všeč.«*

V tej posplošitvi ali za njo so pogosto kompleksne osebne zgodbe in različne izkušnje šolanja, ki jih v veliki meri oblikujejo socialni izvor, spol, etnična pripadnost. Jordon idr. (1996) govorijo o dveh kategorijah razlogov za izpad: potisk (*push*) in poteg (*pull*). *Učinki potiska* so dejavniki znotraj šole, ki negativno vplivajo na povezavo s šolskim okoljem in povzročajo, da imajo nekateri mladi odklonilen odnos do šolanja. Dejavniki potiska so: če učenec ali dijak trdi, da ne mara šole, da se ne razume z učitelji, da ne zmore opravljanja šolskega dela, da se ne počuti sprejetega. Ko učenci ne opravijo letnika, ko imajo slabe ocene ali so izključeni, se počutijo, kot da so padli v luknjo, iz katere ne morejo splezati. Zato izgubijo motivacijo za nadaljevanje šolanja.

Učinki potega zajemajo dolgoročne dejavnike, kot so slab ekonomski položaj, družinske težave, etnična pripadnost, zdravje, družinske obveznosti, nujna zaposlitev, ki lahko negativno vplivajo na uspeh v šoli. Veliko raziskav je pokazalo, da sta slab družbenoekonomski položaj in revščina povezana z izpadom. Paulu (1987) celo trdi, da je *revščina ključni demografski napovednik izpada*: dijaki

iz spodnje tretjine lestvice družinskega dohodka so izpostavljeni večjim tveganjem, da bodo zapustili šolo, kot tisti iz srednje premožnih ali bogatih družin. Paulu (1987) trdi tudi, da je za učence iz revnih družin, ne glede na njihovo etnično pripadnost, verjetnost izpada tri- ali štirikrat večja.

Z izpadom so povezani družinski dejavniki. Pomembna je stopnja, do katere je učenčeva družina zmožna ustvariti družinsko okolje, ki spodbuja učenje, vzpostaviti visoka, toda razumna pričakovanja glede otrokovih dosežkov in kariere v prihodnosti, sodelovati pri izobraževanju svojih otrok. V podrobni analizi družinskih vplivov so Rumberger in drugi (2000) proučevali interakcijske sloge med starši in otroki ter posledice izpada. Mladi, ki so izpadli iz šolskega sistema, so poročali, da so njihovi starši manj vpleteni v njihovo izobraževanje in da jim manj pomagajo pri domačih nalogah.

Številni avtorji pa navajajo, da so šolski dejavniki vendarle najpomembnejši napovedni dejavniki izpada (Rumberger idr., 2000). Nekatere značilnosti učencev so v kombinaciji z določenimi šolskimi pogoji odgovorne za odločitev, da posameznik predčasno zapusti šolo. Med splošnimi šolskimi pogoji, ki prispevajo k izpadu, velja naštet:

- *delovanje šolskega sistema samega*: koliko je šolski sistem prilagojen različnim značilnostim učencev, kakšno znanje je v njem prednostno, kakšni so načini ocenjevanja, delovanje prikritega učnega načrta;
- *strukture programov*: vsebine predmetov, kako so ti povezani med seboj;
- *organiziranost izvajanja pouka*: povezanost šolskega izobraževanja in praktičnega usposabljanja.

Večina tistih, ki so izpadli iz šolskega sistema, navaja kot razloge za izpad nezmožnost prilagajanja uniformnim zahtevam šole in posledično odpor do nje. Wheelcock (1986) celo trdi, da v šolskem sistemu najprej zavrnejo nekatere učence in s tem prispevajo k njihovim negativnim izkušnjam s šolo, to pa utegne povzročiti njihov prezgodnji izstop iz nje. Ena od značilnosti *mladih na vzporedni poti* je, da sta jim kultura učiteljev in šolska kultura tuji. Pojem »mladi na vzporedni poti« je vpeljala Mojca Polak (2008) v študiji o vzrokih osipništva iz šolskega sistema in modelih vnovičnega vključevanja. Z njim označuje družbeno prikrajšane mlade, ki so izpadli iz šolskega sistema. S poimenovanjem poskuša bolj subtilno in manj diskriminacijsko opozoriti na posebne značilnosti in probleme te populacije z nekaj posebnimi značilnostmi, ki jih je treba upoštevati pri pripravi programov za preprečevanje izpada.

V Veliki Britaniji so skovali poseben izraz, s katerim označujejo celotno zelo depri-vilegirano skupino mladih. Imenujejo jih »mladi z ničelnim statusom« – *Status Zero Youth* (Williamson, 1997). To so mladi od petnajstega do devetnajstega leta, ki se ne izobražujejo, niti ne usposablajo, niti ne delajo. Sam pojem mladi z ničelnim statusom opozarja na to, da celo uradna statistika pozablja nanje. Delež, ki ga ta skupina predstavlja, pa zdaleč ni zanemarljiv. Ti mladi niso enovi-ta skupina, imajo pa več skupnih značilnosti. Večina jih ima za sabo kratko izo-braževalno pot. Šolo so zavrnil pri dvanajstih ali trinajstih letih. Pri štirinajstih ali petnajstih letih so jo sami prenehali obiskovati ali pa so bili izključeni zaradi neprimerne vedenja. Kljub temu jih je večina imela nekaj izkušenj s poklicnim usposabljanjem ali z delom, ki so ga tudi izgubili. Odvisni so od starševske pod-pore. Če pa te ni, se pogosto zapletejo v neodobravana, celo kriminalna dejanja. Nekaj pa se jih naprej socializira v delinkventne subkulture.

Čeprav je z izpadom povezanih veliko dejavnikov, to ne pomeni, da ti sami po sebi »povzročajo« izpad posameznikov. Ta je odvisen od sovplivanja številnih kompleksnih spremenljivk, zato je težje določiti, katere so pomembnejše. Vendar se raziskovalci strinjajo, da se *začne tveganje za izpad razvijati že zelo zgodaj*; zato naj bi se že v zgodnji dobi začeli vpeljevati intervencijski programi. Preventivni programi, ki vsebujejo prilagajanje posebnostim posameznih učenk in učencev, večkulturni način obravnave vseh, gojenje sodelovanja, medsebojne-ga spoštovanja, ohranjanje dostojanstva posameznikov, iskanje in nagrajevanje ustvarjalnih možnosti, motiviranje in strpno privzgajanje učnih navad, spodbuja-nje življenjskih načrtov in postavljanje kariernih ciljev pri vsakem učencu, lahko prispevajo k zmanjševanju izpada.

SKLEP

Demoralizacija je odgovor socialno ranljivih mladih na težave odraščanja. Drugače kot v prejšnjih desetletjih tega stoletja imajo mladi v zadnjem deset-letju največ težav prav na najpomembnejših področjih življenja, pomembnih za socialno promocijo in odraščanje mladih (šolski pritiski, zaposlitev). Zaskrbljujoči so problemi, vezani na samopodobo, socialne stike (osamljenost), emocionalni problemi (samodestruktivnost). To smo ugotovili tudi v empirični raziskavi učen-cev in učenk osmih razredov osnovnih šol v Sloveniji (Ule idr., 2000). Pri ugot-a-vljanju psihosocialnih problemov in ranljivosti mladih smo zaznali dokaj visoko stopnjo (samo)destruktivnosti, občutkov negotovosti, krivde in demoraliziranega odnosa do sveta in življenja. Pozornosti vredna je dokaj velika pripravljenost na

destruktivno vedenje (»za svoje pravice sem se pripravljen tudi fizično boriti«, »če me kdo udari, udarec vrnem«) ter visoka prisotnost krivde in negotovosti (»kadar storim kaj slabega, me vest hudo peče«, »pogosto me skrbi, kako bo z menoj v prihodnosti«). Predvsem pa je zaskrbljujoče, da so kar za tretjino mladit, zajetih v raziskavo, značilni negativna samopodoba, nizko samospoštovanje in depresiven in celo samodestruktiven odnos do življenja (»pogosto se zdi, da ni vredno živeti«) (Ule idr., 2000).

Tudi drugi raziskovalci ugotavljajo, da je značilen odgovor ogroženih mladit na povečanje tveganja in negotovosti v življenju poseben psihosocialni položaj, ki se kaže v občutkih nemoči, samoodtujitvi, socialni izolaciji, občutku nesmisla in praznine, občutku nepravilnosti in avtoritarizmu. Zlasti občutek nepravilnosti je pomemben dejavnik, ki prevaja izkušnje negotovosti v psihosocialne bolečine (bolezni). Mladit izgubljajo zaupanje v racionalnost sveta, za katerega se lahko ustrezno pripravimo s pravo vzgojo in šolanjem. Zato se povečuje stopnja nezaupanja do življenja. Svet vse bolj doživljajo kot sovražen, od katerega ne moremo pričakovati kaj dobrega. Ta svet se zdi nepravilčen, izkoriščevalen, nasilen in vedno bolj tuj. Tak svet minira občutek življenjske suverenosti posameznikov.

Posledica so okrepljeni občutki osamljenosti ali socialne izključenosti med mladimi, o katerih poročajo tudi druge raziskave. Ne gre zgolj za subjektivne psihološke doživljaje in njihove vsebine, temveč za kompleksnejša stanja, ki kažejo na »eksistencialna stanja« posameznikov in tudi celotnih skupin mladit. Pri osamljenosti ne gre toliko za pomanjkanje vidnih socialnih stikov mladit z vrstniki ali drugimi ljudmi, pač pa za občutek, da večina od teh zvez nima globljega pomena, da je zgolj začasna ali preračunljiva. Skratka, gre za manko pomembnih drugih, ki bi mladostnikom pomenili »zrcalo«, v katerem bi lahko ugledali svoj zrcalni jaz. Pri dolgočasju prav tako ne gre zgolj za subjektivna občutja posameznikov, temveč za izkušnjo »praznega« časa. Ne gre toliko za to, da se »nič ne zgodi«, kot za to, da, kar se že zgodi, nima pravega smisla, da je zapravljanje časa. Pasivno preživljanje prostega časa je eden od najpomembnejših dejavnikov dolgočasje, še zlasti pa pri mladit (Csikszentmihalyi, 1997).

V raziskavi o Neenakostih v zdravju med mladostniki (Jeriček Klanšček idr., 2011), ki je bila izpeljana na mladit, starih enajst, trinajst in petnajst let, so raziskovalke ugotovile, da ima kar tretjina mladostnikov, zajetih v raziskavo, nizko z zdravjem povezano kakovost življenja. Delež mladostnikov z nizko z kakovostjo življenja je največji v skupini z nizkim socialno-ekonomskim položajem, v skupini tistih, ki so menili, da, finančno gledano, njihovi družini ne gre preveč dobro ali jim gre slabše, ter pri tistih mladostnikih, kjer sta brezposelna oba starša ali samo

eden. Kot pomemben dejavnik razlik se je pokazal tudi šolski uspeh, namreč pomembno slabša je kakovost življenja pri tistih, katerih šolski uspeh je pod povprečjem. Kar 11,8 % mladih sodelujočih v raziskavi ima določene duševne težave, 8,1 % udeležencev pa celo povišane, kar nakazuje na veliko verjetnost klinično pomembnih duševnih težav. Tako 24 % fantov in kar 46 % deklet, starih petnajst let, poroča o tem, da so imeli »v zadnjem letu obdobje, v katerem so se dva ali več tednov zapored skoraj vsak dan počutili tako žalostno ali brezupno, da so zaradi tega prenehali početi stvari, ki jih počnejo sicer« (Jeriček Klanšček idr., 2011). Odstotek mladostnikov, pri katerih je visoka verjetnost klinično pomembnih simptomov, je najvišji v skupini tistih z nižjim socialno-ekonomskim položajem, torej v družinah, kjer je finančna blaginja najslabša.

Eden od najpomembnejših dejavnikov, ki odločajo, ali in kako mladi odrasli prenašajo tveganja in stiske v sprejemanju življenjskih odločitev, je *življenjska prožnost* (Masten idr., 2006). Tisti, ki so v otroštvu in zgodnji mladosti doživeli veliko težav, vendar so jih znali premagati, razvijejo posebno odpornost do stresov in sposobnost prenašanja tveganj, ki jo imenujejo *življenjska prožnost*. Ta je odvisna tudi od osebnostne trdnosti in podpornega socialnega okolja. Posebno zanimivi so mladi, ki so se spremenili iz slabo prilagojenih mladih v verodostojne mlade odrasle. Podatki Mastenove in kolegov kažejo, da so imeli ti mladi nekaj ugodnih virov, bodisi psiholoških bodisi socialnih, za prilagajanje na konfliktno razmere (Masten idr., 2006). Ti mladi dokazujejo, da so mogoče spremembe na bolje tudi pri mladih, ki izhajajo iz konfliktnih razmer in ki so v zgodnji mladosti slabo prilagojeni na prehod v odraslost. Kljub vsemu pripominjajo, da bi bilo boljše, če uspešno odraščanje ne bi bilo toliko odvisno od trenutnih srečnih okoliščin, temveč od bolj premišljenih strategij, izdelanih družbenih vodil in pravil o prehodih iz mladosti v odraslost. Tu imajo veliko vlogo socialne politike in ustanove, ki lahko socialno ranljivejšim mladim ali mladim na vzporedni poti pomagajo pri prehodih v odraslost.

POSLEDICE IZKLJUČEVANJA IZ IZOBRAŽEVANJA ZA ZAPOSLOVANJE, ZDRAVJE, ŠTANOVANJSKO PODROČJE IN POLITIČNO PARTICIPACIJO

Natalija Vrečer

UVOD

V obdobju pozne moderne se ljudje pogosto srečujemo s socialnim izključevanjem na različnih področjih. Pravzaprav je socialno izključevanje določenih skupin ljudi ali posameznih ljudi vedno obstajalo, v obdobju pozne moderne pa so postali procesi izključevanja znova intenzivnejši. V članku izhajamo iz teze, da izobraževanje (formalno, neformalno ali priložnostno) pogosto preprečuje procese socialnega izključevanja, je torej pomemben dejavnik družbene vključenosti.

Pri socialnem izključevanju ne gre zgolj za stopnjo dohodka, temveč za pomanjkanje družbene pripadnosti in odsotnost občutka skupnosti. Izključeni se pogosto srečujejo z ovirami pri udeležbi v zaposlovanju in v širši družbi. Izboljševanje znanja in spretnosti sta prvi pogoj za zadovoljitev temeljnih potreb, za udeležbo v ekonomskih dejavnostih ter v polnem in aktivnem državljanstvu. Izobraževanje odraslih ima pomembno vlogo pri preprečevanju brezposelnosti in dolgotrajne revščine (cf. OECD, 1999). Analiza OECD (1999) ugotavlja, da je tveganje socialnega izključevanja večje pri določenih starostnih, etničnih, spolnih in družinskih okoliščinah. Takšne skupine so na primer samohranilke pa tudi družine, na čelu katerih so mladi, zlasti osipniki in tisti brez ustrezne izobrazbe, družine hendikepiranih, starejši moški, ki so del aktivnega prebivalstva, in starejše ženske, ki živijo same. Vendar pa ugotovitve iste študije kažejo na to, da so družine in skupnosti lahko materialno revne, a socialno bogate. Učenje odpira prostor za ekonomske dejavnosti in vire ter spodbuja različne vidike družbenega, kulturnega in osebnega življenja (OECD, 1999). Na učenje se vedno bolj gleda kot na prvi pogoj za osebni in družbeni napredek (cf. Schuller, 2004).

Po mnenju OECD (1999) sta neustrezno šolanje in funkcionalna nepismenost najpomembnejša vzroka socialnega izključevanja. Izboljšanje funkcionalne pismenosti otrok, mladine in odraslih je tudi eden izmed temeljnih ciljev, ki jih v prizadevanjih za zmanjševanje revščine in socialne izključenosti uresničuje izobraževalna politika v Sloveniji (Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve, 2000). Med drugimi temeljnimi cilji so povečati obseg udeležbe otrok in mladine v izobraževanju, oblikovati programe, ki povečujejo socialno integracijsko vlogo šole, doseči večjo dostopnost vzgojno-izobraževalnih programov (mreža šol in vrtcev), zmanjšati osip učencev, razvijati motivacijo za nadaljnje – vseživljenjsko izobraževanje, zagotavljati pogoje za šolanje vseh otrok in mladine, s posebno pozornostjo do socialno ogroženih otrok (učbeniški skladi, brezplačna malica, stipendijska politika) itn.

V prispevku se osredinjamo na posledice izključevanja iz izobraževanja na različna področja družbe, kot so zaposlovanje, zdravje, stanovanjsko področje in socialna in politična participacija. V nadaljevanju bodo predstavljeni rezultati Projekta 3 projekta Included.⁹⁵ Ti rezultati so pomembni za ugotavljanje tega, kako izključevanje iz izobraževanja vpliva na različna področja družbe, kot so zaposlovanje, zdravje, stanovanjsko področje in politična participacija in kakšne oblike izobraževanja pomagajo premagovati socialno izključenost. S prikazom rezultatov tega projekta bomo orisali, kakšne so posledice izključevanja iz izobraževanja na navedena področja družbe.

Raziskovalno vprašanje analize literature o izzivih evropske družbe znanja je bilo, kakšna je vloga izobraževanja v njej. Analizirano je bilo tudi izključevanje in vključevanje v izobraževanju v povezavi s socialnim izključevanjem in vključevanjem na različnih področjih družbe, kot so zaposlovanje, zdravstvo, stanovanjsko področje in socialna in politična participacija. Glavna metodologija projekta Included je bila kritična komunikacijska metodologija. Zasnovana je na dialogu in poudarja vključevanje glasov predstavnikov izključenih skupin v raziskovalni proces. Temelji na študijah avtorjev, kot so Habermas (1984, 1987), Beck (1992), Touraine (1997), Gomez, Flecha (2006) itn. Cilj kritične komunikacijske metodo-

⁹⁵ Izvirni naslov projekta Included je Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. Številka projekta je CIT4-CT-2006-028603, začel se je novembra 2006, končan pa bo decembra 2011. To je projekt 6. okvirnega programa, ki ga financirata Evropska komisija in Ministrstvo za šolstvo in šport. V projektu sodeluje 13 držav, koordinatorji so organizacija Crea, Univerza v Barceloni, José Ramón Flecha Garcia pa je glavni raziskovalec. Drugi partnerji, ki smo sodelovali pri Projektu 3, so Andragoški center Slovenije (ACS), Donau-Universität Krems-Universität für Weiterbildung (DUK), Università degli studi di Firenze (UNIFI), Baltic Institute of Social Sciences (BISS), Universitatea de vest din Timișoara (UVT), Centre for European Policy Studies (CEPS) in Helsingin Yliopisto (UH).

logije je demonopolizacija ekspertnega znanja (Beck idr., 1994) tako, da predstavniki ranljivih skupin sodelujejo že pri zasnovi raziskave pa tudi pri preverjanju rezultatov. Jesus Gomez je menil, da ima vsak človek zmožnost analizirati realnost in konstruirati znanje, poudarjal je, da se lahko ljudje iz akademskega okolja veliko naučimo od ljudi iz drugega socioekonomskega okolja, prvi pogoj pa je, da je dialog enakopraven (Gomez, Puigvert, Flecha, 2011).⁹⁶

V okviru analize literature so bile uporabljene kvantitativne metode, in sicer sekundarne analize statističnih baz v Evropi, da bi ugotovili odnos med izobraževanjem in socialnim izključevanjem in vključevanjem v Evropi. Uporabljeni so bili podatki iz statističnih baz podatkov Eurostat, OECD, Eurobarometer, The European Social Survey in The World Value Survey. Pri ugotavljanju manjkajočih podatkov v navedenih statističnih bazah podatkov je bil uporabljen tudi dialoški pristop opravljenih 12 intervjujev v Sloveniji z družbenimi akterji (nevladne organizacije, univerze, javna uprava) in s predstavniki ranljivih skupin, ki so izključene iz zaposlovanja, zdravstva, stanovanjskega področja in politične participacije. Opravljena je bila analiza priporočil in direktiv Evropske unije o možnostih za zaposlovanje, povezanih s stopnjami izobrazbe, o možnostih zdravja, povezanih s stopnjami izobrazbe, o možnostih pridobitve stanovanja, povezanih s stopnjami izobrazbe, in o možnostih politične participacije, povezanih s stopnjami izobrazbe. Rezultati, ki so predstavljeni v nadaljevanju, so nastali tudi na podlagi 174 intervjujev na lokalni, regionalni, nacionalni in mednarodni ravni na področju zaposlovanja, zdravja, stanovanjskega področja in socialne in politične participacije. Intervjuji so bili opravljeni s predstavniki ministrstev, (evropskimi) parlamentarci, predstavniki zavodov za zaposlovanje, različnih zbornic, centrov za socialno delo, nevladnih organizacij, z uradniki itn. v Sloveniji, Španiji, Italiji, Avstriji, Romuniji, Finski in Belgiji, v slednji so bili opravljeni intervjuji tudi na mednarodni ravni v evropskih organizacijah v Bruslju (33 od 174 intervjujev). Tudi intervjuji so bili interpretirani v skladu s kritično komunikacijsko metodologijo.

ZAPOSLOVANJE

Iz rezultatov analize literature in intervjujev je razvidno, da je povezava med izključenostjo iz izobraževanja in brezposlenostjo. Crea (2008) je v analizi literature ugotovila, da so posledice pomanjkanja spretnosti pismenosti, nižjih stopenj izobrazbe in osipništva vidne v težavah pri iskanju službe in dolgotrajni brezpo-

⁹⁶ V projektu Included je bil ustanovljen odbor, sestavljen iz predstavnikov ranljivih skupin, ki so spremljali rezultate projekta in jih komentirali. Pogosto pa so svoje izkušnje v projektu sami predstavili tudi na mednarodnih znanstvenih konferencah.

selnosti. Poleg tega so službe tistih z nižjo izobrazbo manj stabilne, bolj prekarne, imajo nižjo plačo, pogosto pa je zanje značilna tudi manjša produktivnost (Crea, 2008). Rezultati intervjujev so pokazali, da so v veliki meri med nižje izobraženimi izključeni prav predstavniki ranljivih skupin (Ojala, Kaalikoski, Niemelä, 2009). Pri manj izobraženih je torej tveganje revščine večje. Iz statističnih podatkov Eurostata je razvidno, da je stopnja zaposlenosti žensk manjša ne glede na starostno skupino ali stopnjo izobrazbe (Crea, 2009 a). Ženske imajo torej manj možnosti na trgu dela, zlasti manj izobražene. Iz statističnih podatkov je razvidno tudi, da delajo manj izobraženi več ur kot bolj izobraženi, pogosto tudi več kot 61 ur na teden. Manj izobraženi tudi pogostejše delajo brez pogodbe kot bolj izobraženi (Crea, 2009 a).

Iz analize literature je razvidno, da so posledice višje stopnje izobrazbe, višje ravni pismenosti ter vključenosti v vseživljenjsko učenje vidne v večji zaposljivosti ter v večji stabilnosti zaposlitev (Crea, 2008). Glede na statistične podatke je večja zaposljivost zlasti tistih, ki imajo srednješolsko ali višjo izobrazbo (Crea, 2009 a). Tudi bolj izobražene ženske so zaposlene v večji meri kot manj izobražene. Tisti, ki so bolj izobraženi, imajo višjo plačo kot manj izobraženi in trajnejše pogodbe. Pri višje izobraženih je torej tveganje revščine manjše kot pri tistih z nižjo izobrazbo.

Iz analize literature je razvidno, da vodi promoviranje dimenzije spolov in etnične raznolikosti v zaposlovanju v večjo učinkovitost in enakopravnost (Crea, 2009 c). Etnična raznolikost je pri zaposlovanju dodana vrednost, kar dokazujejo tudi izkušnje podjetij Microsoft, Endesa in IBM, ki namenjajo etnični in kulturni raznolikosti veliko pozornosti.

Strokovnjak iz Endese je povedal: »V Endesi verjamemo, da je raznolikost pozitivna vrednota, ki obogati organizacijo, ne glede na to, od kod izvira raznolikost, nanjo gledamo kot na nekaj pomembnega /.../. Ne govorimo o zakonu o enakopravnosti, temveč o enakih možnostih, neodvisno od tega, od kod izvira raznolikost /.../« (Crea, 2009 c, 14).

Kot piše Thomas (2004, v Crea 2009 c), imajo podjetja s pozitivnim odnosom do raznolikosti, kot na primer IBM, večjo produktivnost in dobiček, če med vodstvenim osebjem povečajo število tistih, ki pripadajo po navadi izključenim skupinam, kot so ženske, homoseksualci ter etnične in kulturne manjšine. Navedena podjetja imajo napisane posebne strategije za promoviranje raznolikosti in vključevanje pripadnikov tradicionalno izključenih skupin.

Mešane intervencije v izobraževanju in zaposlovanju uspešno preprečujejo socialno izključevanje manj izobraženih na tem področju. Raziskave potrjujejo, da je teh intervencij še vedno premalo (Crea, 2009; Javrh, 2009). Iz rezultatov intervjujev je razvidno, da je položaj izjemno zaskrbljujoč v Italiji, kjer vlada zmanjšuje sredstva za programe na področju izobraževanja in zaposlovanja (prim. Campani, 2009). Intervjuji so pokazali tudi, da v evropskih državah primanjkuje tudi programov vseživljenjskega učenja, čeprav v teh programih ljudje pridobijo spretnosti in kompetence, ki jih potrebujejo na delovnem mestu. V sodobnih družbah namreč vseživljenjsko učenje postaja nujno potrebno, in ni zgolj stvar prestiža (prim. OECD, 1999).

ZDRAVJE

Izsledki analize literature so potrdili, da izobraževanje pomembno vpliva na zdravje. Pomanjkanje izobraževanja namreč posredno vpliva na to, da je v povprečju zdravje manj izobraženih slabše. Statistični podatki razkrivajo, da ljudje z nižjimi stopnjami izobrazbe umirajo mlajši, prav tako dlje časa živijo s primanjkljaji kot višje izobraženi (Ivančič, Mirčeva, Vrečer, 2008). Elo in Preston ugotavljata (1996, v Deaton, 2003), da vsako dodatno leto šolanja zmanjša stopnjo smrtnosti za 8 %. Da bi zmanjšali stopnjo smrtnosti in število primanjkljajev, moramo preprečevati zdravstvene probleme in primanjkljaje že v zgodnjih letih. Pri tem ima zdravstvena vzgoja pomembno vlogo, najboljša je, če se začne že v vrtcu ter se nadaljuje v osnovni in srednji šoli.

Spol je pomemben dejavnik zdravja. Iz analize literature pa tudi iz statističnih podatkov je razvidno, da živijo v državah Evropske unije ženske dlje kot moški, vendar pa imajo več bolezni in primanjkljajev (Ivančič, Mirčeva, Vrečer, 2008; Hager, 2009). Med najbolj ogroženimi skupinami žensk so manj izobražene samohranilke, noseče najstnice, brezposelne ženske in migrantke. Izobraževanje lahko pomembno izboljša socialni in ekonomski položaj žensk, ki vpliva na zdravje. Poleg izobraževanja namreč tudi socioekonomski položaj pomembno vpliva na zdravje, saj pomembno določa poklic in dohodek ljudi. Ljudje z nižjim socioekonomskim statusom živijo statistično gledano manj let kot tisti z višjim socioekonomskim statusom. Revščina torej vpliva na stopnjo smrtnosti in število primanjkljajev, je hkrati vzrok primanjkljajev pa tudi njihova posledica (Department for International Development, 2000).

Tudi sekundarna analiza evropskih statističnih baz podatkov potrjuje izsledke analize literature. Skoraj pri vseh kazalnikih izobrazbena stopnja pomembno vpliva na zdravstvene težave, bolezni in poškodbe. Poleg tega preživijo respondenti z nižjo

izobrazbo več dni v bolnišnici kot tisti z višjo izobrazbo in imajo več poškodb pri delu. Ljudje z nižjo stopnjo izobrazbe so bolj nagnjeni k bolj tveganemu vedenju kot ljudje z višjo stopnjo izobrazbe, več jih na primer kadi (Hager, 2009).

Iz rezultatov intervjujev je razvidno, da ima promocija zdravja pomembno vlogo pri izboljšanju zdravja manj izobraženih. Zdravstvena vzgoja in preventiva se morata začeti že v vrtcu in nadaljevati pozneje med šolanjem. P. Javrh (2009) ugotavlja, da sta zlasti učinkoviti, če v izobraževalnem procesu poleg učiteljev in otrok sodelujejo tudi starši.

»Zdravstvena pismenost ima ekonomske učinke, ker vodi v učinkovitejšo uporabo zdravstvenih virov.« (Crea, 2009 c, 27)

Tudi na področju zdravja so učinkovite mešane intervencije s področjem izobraževanja. Analiza literature pa tudi intervjuji potrjujejo, da lahko kot primer dobre prakse navedemo kulturne mediatorje, ki jih v nekaterih evropskih državah, kot na primer v Španiji, zaposlujejo v bolnišnicah. Ti mediatorji so zdravstveni strokovnjaki iz kulturnih skupin, kot so na primer Romi, ali etničnih skupin. Kot potrjujejo rezultati intervjujev, imajo kulturni mediatorji pomembno vlogo pri vključevanju pripadnikov kulturnih in etničnih skupin v zdravstveni sistem in pri izboljševanju njihovega zdravja. Ker mnogi pripadniki kulturnih in etničnih skupin ne znajo jezika države sprejema, se težko sporazumevajo v bolnišnici, te ovire pa pomagajo odpravljati kulturni mediatorji (Crea, 2009 c).

Crea (2009 a) navaja, da je pomembna strategija za izboljšanje zdravja ljudi tudi ustvarjanje prostorov za enakopraven dialog med strokovnjaki in uporabniki zdravstvenih storitev. Posebna pozornost mora biti namenjena pacientovim pravicam. Javrh (2009) na tem področju omenja primer dobre prakse, ki ga omenjajo v intervjujih: varuha pacientovih pravic, ki je v Sloveniji določen za vsako regijo posebej in ima pomembno vlogo pri zagovoru pacientovih pravic. To dobro prakso bi kazalo širiti tudi v druge države.

STANOVANJSKO PODROČJE

Analiza literature je pokazala, da je pridobitev stanovanja težavna zlasti za ranljive skupine. »Urbani sociologi menijo, da morajo vse strategije, namen katerih je doseči socialno vključevanje in kohezijo, upoštevati posebne potrebe ranljivih skupin glede ustreznega stanovanja.« (Campani, Chiappelli, Salimbeni, 2008, 44) Tudi visoke cene stanovanj onemogočajo ranljivim skupinam možnost nakupa

ustreznega stanovanja, zato je pomembno, da so za ranljive skupine na voljo subvencije za stanovanja.

Iz analize literature je razvidno, da pomeni izključenost iz stanovanja pogosto izključenost tudi na drugih področjih, zlasti v zaposlovanju. Neustrezno stanovanje, v katerem živijo hendikepirani, lahko pomeni njihovo segregacijo in socialno izključevanje, zlasti če je neustrezen dostop do stanovanja, ali če je to preveč oddaljeno od šol, socialnih storitev itn. Neustrezno stanovanje lahko torej zelo omejuje neodvisnost hendikepiranih (Campani, Chiappelli, Salimbeni, 2008).

Iz analize literature pa tudi iz intervjujev je razvidno, da strokovnjaki na stanovanjskem področju priporočajo mešane strategije, ki preprečujejo segregacijo najrevnejših v isti soseski (Ojala, Kaalikoski, Niemelä, 2009). To je rešitev tudi za probleme mladih, zlasti tistih, ki imajo več težav, kot so na primer žrtve zlorab ali nasilja, mladi, ki so zasvojeni z alkoholom ali drogami, nekdanji zaporniki, otroci z duševnimi motnjami itn. Za brezdomce je pomembno, da so na voljo centri, ki jim ponujajo različne storitve, na primer hrano, oblačila, pranje oblačil, prhanje itn. (Campani, Chiappelli, Salimbeni, 2008).

Kot je dejal strokovnjak iz Italije: »Res je in pravično je, da morajo biti intervencije večdimenzionalne, upoštevati morajo okolje ljudi pa tudi njihove odnose in dostop do storitev /.../.« (V Crea, 2009 c, 34–35)

Neenakosti v izobraževanju moramo gledati v okviru širših neenakosti (Javrh, 2009), pogosto jih socialne strategije na drugih področjih še večajo. V nekaterih državah stanovanjska politika močno vpliva na vključevanje otrok v šole, na urbanih območjih tako pogosto povzroča getoizacijo otrok iz različnih kulturnih in etničnih skupin v določenih šolah (Mircea, Dorobantu, 2008). Kot kažejo izkušnje iz Finske, je mogoče odpravljati getoizacijo tudi s tem, da se za segregirane šole odobrijo večji finančni viri (Ojala, Kaalikoski, Niemelä, 2009).

Rezultati intervjujev potrjujejo, da je za pridobitev stanovanja ali njegovo ohranjanje potrebna določena finančna pismenost, zato bi potrebovali usposabljanje na tem področju zlasti za ranljive skupine, da bi jim informacije z njega postale razumljive (Crea, 2009; Javrh, 2009; Campani idr., 2009 b). Ljudje, ki se srečajo s skrajnimi stanovanjskimi položaji (deložacije, brezdomstvo), so pogosto predstavniki ranljivih skupin. Rezultati intervjujev iz Finske in Slovenije kažejo na naraščanje brezdomstva pri mladih (Javrh, 2009; Ojala, Kaalikoski, Niemelä, 2009). Izključenost iz zaposlovanja še zaostri težave s pridobivanjem in ohranjanjem stanovanja, saj je pridobitev stanovanja najbolj povezana s socioekonomskim položajem, in ne toliko z izobrazbo (Mircea, Dorobantu, 2008). Ugotovili

pa smo že, da izobrazba vpliva na socioekonomski položaj, saj imajo manj izobraženi nižje plače in bolj prekarne zaposlitve, torej lahko sklenemo, da izobrazba posredno vpliva tudi na pridobitev stanovanja.

S številnimi težavami pri pridobitvi stanovanja se srečujejo priseljenci, ki so na tem področju posebno ranljiva skupina. Informanti iz Slovenije in Avstrije poročajo o jezikovnih tečajih za priseljske matere, znanje jezika države sprejema jim namreč pomaga pri integraciji, tudi na stanovanjskem področju (Javrh, 2009; Rammel, Gottwald, 2009).

POLITIČNA PARTICIPACIJA

Iz analize literature je razvidno, da izobraževanje pomembno vpliva na politično participacijo (Ojala, Kaalikoski, 2008). Vpliva namreč na procese demokratizacije in človekove pravice. Bolj izobraženi volijo več kot manj izobraženi. Volitve pa so ena izmed najpomembnejših državljskih dolžnosti v demokraciji. Udeležba v zunajšolskih dejavnostih vpliva na udeležbo na volitvah v odrasli dobi, dijaki, ki so se jih udeležili, namreč v odrasli dobi volijo več kot tisti, ki se zunajšolskih dejavnosti niso udeleževali. Izobraževanje torej okrepi državljanske veščine ljudi, krepí njihovo aktivno državljanstvo, zato se morajo učenci in dijaki seznanjati z državljsko vzgojo. Osipniki imajo manj državljanske vzgoje in s tem posledično tudi manj državljskih spretnosti. Aktivno državljanstvo krepíjo tudi demokratični odnosi na šoli, zlasti če šole krepíjo dialog med učenci in učitelji; priporočljivo je, da starši in otroci sodelujejo v odločanju na šoli (Ojala, Kaalikoski, 2008). Eden izmed intervjuvancev je povedal: »Tisti, ki promovirajo aktivno državljanstvo ter politično izobraževanje in participacijo za mlade, jih promovirajo tudi za ljudi na splošno, kajti vsi odrastemo. Prej ko se začnejo, boljše je.« (V Crea, 2009, 39)

Iz analize literature je razvidno tudi, da se bolj izobraženi bolj zanimajo za politiko, saj o njej večkrat razpravljajo kot manj izobraženi, imajo več informacij, ki jih potrebujejo za odločanje na volitvah (Ojala, Kaalikoski, 2008).

Sekundarna analiza statističnih baz podatkov potrjuje prejšnje ugotovitve iz analize literature. BISS (2009) je ugotovil, da samo 5,9 % ljudi z dokončano osnovno šolo gleda na politiko kot na nekaj pomembnega, politika pa se zdi pomembna 12,1 % ljudem z izobrazbo, višjo od osnovne. Bolj izobraženi tudi bolj zaupajo politikom in političnim organizacijam kot manj izobraženi (Ojala, Kaalikoski, 2008).

Ista avtorja in BISS (2009) ugotavljajo, da se mladi ljudje ne zanimajo toliko za politiko kot starejši, saj se manj udeležujejo volitev. Če primerjamo starostne skupine med seboj, ugotovimo, da se mladina v starostnem obdobju med 15 in 24 leti najmanj zanima za politiko (BISS, 2009).

Analiza literature kaže tudi na to, da je nižja stopnja politične participacije značilna tudi za hendikepirane; pogosto so izključeni iz življenja v skupnosti zaradi slabega dostopa, zaradi katerega se težje udeležujejo sestankov, zaradi številnih ovir, s katerimi se srečujejo, pa imajo pogosto slabšo izobrazbo in posledično tudi slabše državljanske veščine (Ojala, Kaalikoski, 2008).

Glede politične participacije priseljencev nekateri avtorji menijo, da ni odvisna od njihove izobrazbe, Jacobs idr. (2006, v Atger, 2008) pa menijo, da je znanje jezika države sprejema nujno potrebno za politično participacijo in da se tega jezika priseljenci najlažje naučijo v šoli. Politična participacija priseljencev je pogosto omejena, ker nimajo državljanstva države sprejema. Če nimajo državljanstva in imajo le dovoljenje za stalno prebivanje, se v številnih evropskih državah priseljenci lahko udeležujejo le lokalnih volitev.

Ker so predstavniki ranljivih skupin pogosto izključeni iz politične participacije, menita Ojala in Kaalikoski (2008), da bodo ostali izključeni iz demokratičnega dialoga, če se njihova politična participacija ne okrepi.

SKLEP

Iz prej navedenih poglavij je razvidno, da izobraževanje pomembno vpliva na druga področja družbe, kot so zaposlovanje, zdravje, stanovanjsko področje in politična participacija. Ljudje, ki so manj izobraženi, se težje zaposlijo, njihove zaposlitve so v večji meri prekarne kot tiste od bolj izobraženih, manj izobraženi pogostejše delajo brez pogodb. Poleg tega so manj izobraženi statistično gledano manj zdravi, njihova stopnja smrtnosti je večja kot pri bolj izobraženih, zanje je značilnih več bolezni in primanjkljajev. Izobraževanje tudi posredno vpliva na pridobitev stanovanja, saj imajo bolj izobraženi višji socioekonomski položaj in si lažje privoščijo stanovanje. Ranljive skupine imajo pogosto večje težave pri reševanju stanovanskega vprašanja. Izobraževanje tudi krepi državljanske spretnosti in aktivno državljanstvo. Bolj izobraženi se bolj zanimajo za politiko, večji odstotek jih gre na volitve, na volitve odhajajo bolj informirani in bolj zaupajo politikom in političnim institucijam.

Izobraževanje torej dandanes predstavlja izhod iz socialne izključenosti, saj so stopnje pismenosti, ki se zahtevajo v današnjem svetu, vedno višje (prim. OECD, 1999). Ljudje, ki nimajo razvitih ključnih kompetenc, tvegajo socialno izključenost. Izključevanje iz izobraževanja pa okrepi izključevanje na drugih področjih družbe, kot so zaposlovanje, zdravje, stanovanjsko področje in politična participacija.

MOTIVACIJSKE ZNAČILNOSTI RANLJIVIH ODRASLIH

Marko Radovan

UVOD

Zanimanje za dejavnike, ki odrasle spodbujajo k udeležbi v izobraževanju, ima že dolgo tradicijo. V zvezi s tem je splošno uveljavljeno mnenje, da temelji udeležba v izobraževanju na bolj ali manj prostovoljnih odločitvah posameznika. Poznavanje motivacije odraslih za udeležbo v izobraževanju je pogosto celo pomembnejša kot proučevanje motivacije učencev v rednem šolanju. Šoloobvezna mladina mora biti navzoča pri pouku, odrasli pa se za udeležbo v izobraževanju šele odločijo. Pri udeležbi, pogosto pa že pri samem odločanju se lahko osebi postavljajo različne ovire. Včasih so bolj objektivne, drugič pa bolj subjektivne narave. Njihovo reševanje pa je zelo odvisno od stopnje pripravljenosti odraslega, da se bo udeležil izobraževanja. Kadar je motivacija velika, lahko pričakujemo, da bodo odrasli premagali marsikatero oviro, ki jim preprečuje izobraževanje, ko pa je nizka, je udeležba v izobraževanju manj verjetna. Zaradi tega je zanimanje izvajalcev izobraževanja in načrtovalcev izobraževalne politike za razumevanje razlik med izobraževalno bolj in manj dejavnimi izredno veliko. Ne glede na to, da lahko ciljne skupine v izobraževanju odraslih določamo glede na različna merila, pa so, kot poudarja Matulčič (2002, 199) socialno-ekonomska merila nedvomno ena od najpomembnejših. Poleg teh pa našteva še sociološka, spol, starost, glede na obliko izobraževanja, poklic in motive (Matulčič, 2002, 200). Razumevanje motivacije na podlagi omenjenih značilnosti je pomembno pri načrtovanju in spodbujanju razvoja programov pa tudi na lokalni ali programski ravni. Javna sredstva, ki se namenjajo razvoju programov za manj izobražene ali manj pismene odrasle, koristijo posamezniku pa tudi vsej družbi. Vendar pa to, da družba prepozna pomembnost izobraževanja, še ne pomeni, da bodo odrasli pripravljeni porabiti svoj čas za učenje in si prizadevati za doseganje višje izobrazbe.

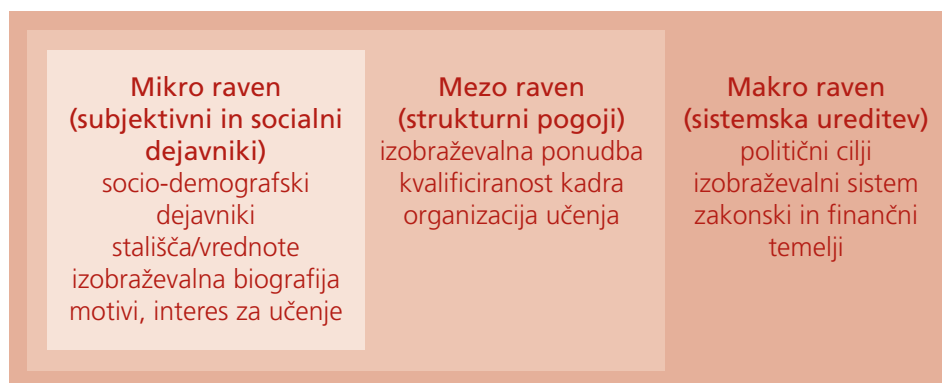
NOTRANJI IN ZUNANJI VIDIKI MOTIVACIJE

Motivacijo odraslih za izobraževanje lahko razlagamo na dva načina: psihološkega in sociološkega. Prvi način opisuje predvsem notranje dejavnike motivacije za izobraževanje (npr. motive, potrebe, stališča, pričakovanja, prepričanja, vrednote), drugi pa izhaja pri razumevanju iz zunanjih pogojev, pod katerimi se oseba udeležuje izobraževanja (npr. spol, starost, dosežena izobrazba, zaposlitveni status, položaj na delovnem mestu). Razlogi, zaradi katerih se nekdo odloči za izobraževalni program, so torej najrazličnejši in jih (največkrat) ni mogoče pojasniti z enim sami motivom. V večini sodobnejših motivacijskih modelov se zato skuša združiti obe perspektivi in s tem oblikovati model, ki bo čim temeljiteje pojasnil dejavnike, ki vplivajo na posameznikovo pripravljenost za udeležbo v izobraževanju.

Za motivacijske modele, s katerimi so v preteklosti poskušali opisati pomen posameznega dejavnika, je značilen predvsem vpliv kognitivne in humanistične psihologije ter vključevanje socioloških dejavnikov v razumevanje in razlago pripravljenosti posameznika za izobraževanje. V tej smeri je svoje motivacijske modele razvijalo precej avtorjev (Miller, 1967; Rubenson, 1987; Cross, 1981). Miller (1967) je skušal združiti teorijo Maslowa in Lewina, da bi razložil povezanost posameznikovih potreb, aspiracij in vrednot s socialnoekonomskimi razmerami, v katerih živi posameznik. Poudaril je pozitivne in negativne »sile«, ki izvirajo iz teh razmer, in njihov relativni pomen za posameznikovo pripravljenost za izobraževanje. Sledi Lewinove teorije najdemo tudi v Rubensonovi (1987) teoriji; Rubens razlaga motivacijo odraslih za izobraževanje tudi s pomočjo teorije pričakovanj. Poglavitni dejavniki v tej teoriji so posameznikova pričakovanja in vrednote. Rubenson je pozneje svoj model razširil in dopolnil še z dejavniki okolja (npr. socializacija, stališča referenčnih skupin, socialno-ekonomske možnosti), ki naj bi vplivali na oblikovanje posameznikovih pričakovanj in vrednot (Rubenson, 1987). Neposredno na teorijo pričakovanj se je opiral tudi Howard (1989), ki je tako kot Rubenson menil, da je ta teorija še najprimernejša za razumevanje pripravljenosti odraslih za udeležbo v izobraževanju. Naslednja bolj znana motivacijska teorija je teorija skladnosti (Congruence theory) Rogerja Boshierja (1973). Po tej teoriji bo posameznik sodeloval v izobraževanju, kadar bo dosežena neka kongruenca ali skladnost med posameznikovim samozaznavanjem (svojih potreb, ciljev, sebe kot učenca ipd.) in značilnostmi izobraževalnega okolja.

Brüning (2002, v Hippel in Tippelt, 2010) opisuje dejavnike, ki vplivajo na morebitno udeležbo na mikroravni, kot subjektivne in sociodemografske (slika 4).

Slika 4: Dejavniki, ki vplivajo na udeležbo v izobraževanju odraslih



Vir: Hippel in Tippelt, 2010, str. 34.

Na srednji ravni, (mezo)ravni imamo finančne in vsebinske značilnosti izobraževalnih programov in na makroravni strukturne pogoje (prav tam). Izobraževalne ovire niso omejene na eno samo raven, temveč se stopnjujejo ali pa dopolnjujejo. Ravni so sicer med seboj povezane, vendar je njihovo interakcijo empirično zelo težko preveriti. Posameznikova interpretacija mezo- in makroravni je lahko zelo različna, saj je odvisna od različnih izhodišč na mikroravni.

PSIHOLOŠKI DEJAVNIKI MOTIVACIJE

Samopodoba

Literatura na področju izobraževanja odraslih je enotna glede pomembnosti samopodobe za udeležbo v izobraževanju odraslih in uspešno učenje (Boshier, 1973; Cross, 1981). P. K. Cross (1981) celo trdi, da je samopodoba najpomembnejši dejavnik v psiholoških teorijah motivacije. Ugotovimo lahko, da odrasli z negativno samopodobo ne verjamejo, da bi bili lahko uspešni učenci in da lahko ta prepričanja pogosto postanejo samoizpolnjujoča. Koliko je samopodoba povezana z nizko pismenostjo? Odgovor na to vprašanje je lahko kompleksen. Vsekakor nizka samopodoba vpliva na stopnjo prizadevnosti in vztrajnosti pri učenju pa tudi na izogibanje položajem, v katerih se oseba ne počuti udobno – eden takih je lahko tudi odločitev za izobraževalni program. Hkrati pa moramo omeniti raziskave, ki nakazujejo na to, da tudi sami učitelji to mnenje pogosto še utrjujejo, kadar delujejo z domnevo o negativni samopodobi svojih udeležencev. Fingeret (1984) ugotavlja, da številni avtorji navajajo, da sicer manj izobraženi

udeleženci vnašajo v poučevanje in učenje veliko izkušenj in razvit sistem jezika; vendar pa zelo pogosto omenjajo strah pred neuspehom, nizko samopodobo in samozavest, upiranje spremembam, pomanjkanje usmeritve v prihodnost, neartikuliranost, fatalizem, nesposobnost spoprijemanja s stresom, nezmožnost abstraktnega mišljenja in apatijo (prav tam, str. 13).

Tak miselni okvir lahko dokaj hitro pripelje do predpostavke, da je nizka samopodoba udeležencev poglavitni vzrok za njihovo neudeležbo in da potrebujejo strokovnjake, ki morajo to okrepiti, če želimo, da bi lahko sodelovali v dejavnem življenju. Predpostavka, ki sledi takim stališčem, je, da morajo udeleženci postati »objekti, ki jim je treba pomagati«. Zаметke takega mišljenja lahko razberemo tudi iz evalvacije Programa 5000, kjer je 35 % ($n = 180$) učiteljev menilo, da je za brezposelne osebe značilno, da imajo psihosocialne težave, 47 % učiteljev pa je menilo, da je za brezposelne na splošno značilno, da niso motivirani za učenje (Drofenik in sod., 2001). Podobno mnenje o udeležencih izobraževanja so imeli tudi vodje izobraževanja, ko so odgovarjali na vprašanje, zakaj udeleženci zapuščajo izobraževanje: 88 % vodij je menilo, da je nemotiviranost za učenje srednje ali zelo pomemben dejavnik, 91 % pa jih je bilo mnenja, da so osebne težave srednje ali zelo pomemben razlog za to, da udeleženci zapuščajo izobraževanje. Zanimivo, je da jih je le 40 % menilo, da bi brezposelni opustili izobraževanje zaradi obvezne navzočnosti pri pouku ali premajhne denarne pomoči. Prav tako je 78 % učiteljev menilo, da nemotiviranost za učenje zmerno ali zelo vpliva na prenehanje obiskovanja njihovega predmeta, 67 % jih je menilo, da imajo njihovi udeleženci nizke učne sposobnosti, 63 % pa, da psihosocialne težave zmerno ali zelo vplivajo na opustitev izobraževanja pri njihovem predmetu (Drofenik in sod., 2001).

Prepričanja glede osebnostnih lastnosti udeležencev izobraževanja pogosto temeljijo na naslednjem sklepanju: so osipniki iz izobraževanja, zato so najbrž nad svojim življenjem razočarani in imajo nizko samopodobo. Nadalje se sklepa, da je negativna samopodoba posplošena osebnostna poteza, ki vpliva na vse plati življenja. Zakaj imajo nekateri učitelji tako mnenje? To mnenje deloma temelji na opazovanju, deloma pa je tudi posledica stigme, ki spremlja manjšo pismenost ali neizobraženost. Kot poudarja Quigley (1997), so bili v Združenih državah Amerike manj pismeni vedno obravnavani kot neumni, nekompetentni in »socialno impotentni« posamezniki.

Ali so prepričanja, da imajo manj pismene osebe negativno podobo, mit ali resničnost, je pomembna tema. Je pa problematična, saj je zelo malo raziskana. Tudi lestvice, kategorije, s katerimi se navadno ocenjuje njihove ovire ali pripravljenost za učenje, so preskope, da bi iz njih lahko dobili natančne podatke o

njihovih »dispozicijskih« ovirah. Posameznike, ki se ne želijo izobraževati, pa se le redkokdaj kaj sprašuje. Večina psiholoških raziskav, ki se ukvarjajo z vprašanji motivacije, prepričanja, stališč ipd., je umeščena v okolje izobraževalnih organizacij in pri svojih sklepih izhaja iz oseb, ki se že izobražujejo. V bistvu je skupina neudeležencev najmanj zastopana skupina ne samo v izobraževanju, temveč tudi v raziskovanju.

Naslednja omejitev raziskovanja samopodobe je, kadar samopodobo obravnavamo kot neko splošno osebnostno lastnost, ki zajema vsa področja posameznikovega delovanja. Bandura je že pred časom opozoril, da je treba konstrukte, kot je samopodoba ali samozavest, obravnavati iz bolj specifičnega in situacijskega zornega kota (Bandura, 1997). To kažejo tudi sodobne raziskave na področju samopodobe – samopodoba je sestavljena iz posameznikovih značilnosti in je lahko na nekem področju posameznikovega delovanja pozitivna, na drugem pa negativna. Prav ta ugotovitev je najbrž pomembna tudi za razumevanje samopodobe udeležencev programov za opismenjevanje ali zviševanje izobrazbene ravni ter odnosa, ki ga ima učitelj do njih. Zelo verjetno je, da imajo manj pismeni odrasli res nižjo samopodobo, vendar le v izobraževanju. Mogoče je tudi, da je vedenje, ki ga učitelji označujejo kot nizka samopodoba, nič več kot občutek negotovosti, ki ga občutimo vsi, ko se znajdemo pred neznanimi, težavnimi in dolgotrajnimi nalogami.

Čeprav so empirični podatki o tem skopi, je za skupino manj pismenih odraslih značilno, da imajo negativno samopodobo in nizko samozavest. Iz teorije in prakse pa vemo, da bodo odrasli z nizko samozavestjo verjetneje prej opustili izobraževanje kot odrasli z visoko samozavestjo.

Stališča do izobraževanja

Že v najzgodnejših raziskavah o izobraževanju odraslih so bila stališča v ospredju proučevanja psiholoških dejavnikov motivacije. Že od Millerja (1967) se je ugotavljalo, da so stališča do izobraževanja revnejših plasti prebivalstva negativna. Darkenwald in Merriam (1982) trdita, da odrasli iz ranljivih skupin dvomijo o koristnosti izobraževanja in da ima izobraževanje zanje majhno notranjo vrednost. Poleg tega pa doživljajo izobraževanje kot breme in vse prej kot nekaj sproščajočega, zanimivega ali spodbudnega. E. Hayes (1988) je ugotovila, da so od skupno 26 razlogov, zakaj se odrasli ne udeležujejo izobraževanja, štirje od petih najpogostejše omenjenih stališč povezani z dispozicijskimi ovirami:

- »Menil sem, da bodo začetna predavanja zahtevna, z veliko vprašanji in obrazci, ki jih bo treba izpolniti.«
- »Bal sem se, da nisem dovolj pameten, da bi uspešno dokončal izobraževanje.«

- »Menil sem, da bo predolgo trajalo, preden bo šolanja konec.«
- »Pomembnejše se mi je zdelo, da se zaposlim, kot da grem v šolo.

Tudi Beder (1991) navaja, da se razlogi za neudeležbo v izobraževanju najpogostejše skrivajo v negativnih stališčih:

- »Čudno bi se mi zdelo, če bi znova hodil v šolo.«
- »V izobraževalnih programih za odrasle ni veliko ljudi moje starosti.«
- »Če bi se znova udeležil izobraževalnega programa, bi bilo enako kot iti še enkrat v srednjo šolo.«
- »Prestar sem, da bi šel znova v šolo.«
- »Srednješolska izobrazba ne bi izboljšala mojega življenja.«

Če so stališča manj pismenih odraslih negativna, je »objekt« teh stališč za izobraževalce še posebno pomemben. Ali se negativna stališča nanašajo na učenje nasploh, samo na šolanje, na njih same ali pa kar na vse troje? Obstajata dve mogoči razlagi za negativna stališča do izobraževanja, ki jih bomo sicer obravnavali v naslednjih poglavjih. Prvo je, da je nizko vrednotenje izobraževanja neke vrste značilnost določene socialno-ekonomske plasti prebivalstva. Odrasli iz nižjih ekonomskih razredov preprosto bolj cenijo praktično delo kot intelektualne naloge. Veliko raziskav kaže, da je zelo pogost razlog, da zapustijo šolo, ta, da bi delali. Za te odrasle je delo pač pomembnejši življenjski cilj kot učenje v šoli. Druga razlaga, ki se zdi, da je dobro utrjena v prepričanih strokovnjakov, ki se ukvarjajo z izobraževanjem manj pismenih odraslih, je, da je bilo prejšnje šolanje manj pismenih odraslih prežeto z neuspehi in tesnobo. To pomeni, da so negativna stališča oblikovana na podlagi neposrednih izkušenj, ki so bile neprijetne in so vsebovale malo nagrad.

RAZUMEVANJE IZOBRAŽEVALNIH OVIR

Omenili smo že, da je potrebno za ustrezno razumevanje dejavnikov, ki vplivajo na udeležbo v izobraževanju, tudi poznavanje ovir, ki odraslim to udeležbo preprečujejo. Jasno je, da mora biti oseba, če se sploh udeleži izobraževanja, pripravljena in na neki način motivirana, da se bo udeležila izobraževalnega programa, ponudba programov mora biti ustrezna in udeležba ne sme biti omejena s pogoji, ki jo otežujejo, če že ne onemogočajo (npr. denar, neprimeren čas, prevelika oddaljenost od doma). Če tem pogojem ni zadoščeno, se verjetnost udeležbe seveda zelo zmanjša. Poleg tega smo že omenili, da bolj ko je oseba

motivirana za udeležbo, več verjetnosti je, da bo premagala ovire na poti k udeležbi v programu. Oglejmo si torej nekaj ugotovitev glede raziskovanja udeležbe v izobraževanju.

Raziskovanje ovir se je v primerjavi z raziskavami motivov in motivacije začelo razmeroma pozno, danes pa so ovire sestavina večine teoretičnih modelov udeležbe v izobraževanju (Carp, Peterson in Roelfs, 1973; Cross, 1981; Johnstone in Rivera, 1965).

Med najpomembnejše prispevke k razumevanju ovir sodi delo P. K. Cross (1981), ki je povzela spoznanja Johnstona in Rivere ter Carpa in sodelavcev ter oblikovala svojo klasifikacijo ovir. Ovire je razvrstila v tri skupine: situacijske, institucijske in dispozicijske. Tako kot pri Johnstonu in Riveri je za situacijske ovire značilno, da izhajajo iz posameznikovega trenutnega položaja in se izražajo v pomanjkanju časa, denarja, oddaljenosti kraja izobraževanja itn.; dispozicijske ovire pa se povezujejo s posameznikovimi psihosocialnimi značilnostmi, kot so stališča, samopodoba, prepričanja o sposobnosti itn. P. K. Cross je dodala še novo kategorijo ovir, in sicer institucionalne ovire. Ta skupina ovir je sestavljena iz vseh praks in postopkov, ki odvrčajo odrasle od udeležbe v izobraževalnih dejavnostih. Nova skupina ovir je pomembna, saj včasih tudi institucije same onemogočajo udeležbo odraslih v programih izobraževanja z neustrezno izobraževalno ponudbo, nerealističnimi zahtevami programa ali neprilagojeno organizacijo izobraževanja in s tem prispevajo k problemu neudeležbe.

Po mnenju P. K. Cross je najpomembnejša skupina ovir situacijska in v njej pomanjkanje denarja in časa. To potrjujejo tudi vse starejše in novejša raziskave, ki so jih opravili na tem področju. Obenem pa je tudi opozorila, da je lahko pomembnost teh ovir povečana zaradi socializacije odgovorov, ki izraža metodološko pomanjkljivost anketnih raziskav. Pri večini anketnih raziskav so ovire navadno ugotavljali z anketnimi vprašanji ali strukturiranimi intervjuji, v katerih so anketirance vprašali, zakaj se niso udeležili izobraževanja. Ker se izobraževanje večinoma opisuje kot pozitivna in zaželena dejavnost – če že ne kar odgovornost, anketiranci pogosto odgovorijo s socialno zaželenimi razlogi, ki naj bi pojasnili njihovo neudeležbo v izobraževanju, namesto da bi odkrili svoje prave razloge.

P. K. Cross je razdelila institucionalne ovire na pet skupin: neprimeren čas, težave z lokacijo in prevozom, pomanjkanje zanimive in ustrezne ponudbe, proceduralni problemi in pomanjkanje informacij o ponudbi. Glede dispozicijskih ovir pa navaja, da raziskave nakazujejo, da so te ovire na splošno manj pomembne od

drugih, vendar pa je lahko pravi pomen dispozicijskih ovir prekrit prav zaradi že prej omenjenega socializacijskega učinka.

Ovire so tudi notranje

V osemdesetih letih se je literatura o ovirah ukvarjala predvsem z opisovanjem, kaj so ovire, ocenjevanjem njihove pomembnosti in njihovim razvrščanjem. To je včasih potekalo na podlagi anketnega raziskovanja, včasih pa predvsem po pregledu literature (npr. pri P. K. Cross). Beder (1991) trdi, da ni nobena raziskava v obdobju od 1966 do 1980 prispevala veliko novega k spoznanjem Johnstona in Rivere iz leta 1965. Po letu 1980 pa se je začelo pri raziskovanju ovir novo poglavje. Njegov začetek je bil premik v težišču raziskovanja, to se je preusmerilo od proučevanje bolj zunanjih ovir (barriers) k proučevanju notranjih ovir (deterrents). Čeprav sta ta dva pojma v bistvu sopomenki, so med njima nekatere subtilne razlike. Pri proučevanju s poudarkom na zunanjih ovirah iščemo dejavnike, ki ovirajo sicer že motivirane odrasle – take, ki bi se izobraževanja radi udeležili. Drugi koncept pa zajema tudi notranje – motivacijske dejavnike. V skladu s tem lahko torej nekoga ovirajo tudi negativna stališča do izobraževanja, učiteljev, sebe ipd.

Čeprav raziskovanje ovir veliko prispeva k razumevanju neudeležbe, pa je treba omeniti tudi nekatere omejitve. Najprej je treba opozoriti, da vse raziskovanje ovir temelji na posameznikovi percepciji tega, kaj ga ovira. Zelo verjetno je, da posameznika ovirajo tudi nekateri dejavniki, ki se jih niti ne zaveda – zato ker se jih ne zaveda, pa tudi ne obstajajo. Prav tako je zelo verjetno, da smo ljudje pri naštevanju ovir nekoliko pristranski in navajamo tiste dejavnike za našo izobraževalno nedejavnost, ki so družbeno sprejemljivi. Najpogostejše ovire, kot so izdatki ali čas, je treba zato jemati z določeno mero dvoma.

Druga omejitev v raziskovanju ovir je njihova teoretična in konceptualna nejasnost. Ovire so teoretično pomanjkljivo definiran koncept zato, ker se je razvijal iz deskriptivnega raziskovanja. Izsledkov tega raziskovanja zaradi uporabljenih metodologij ni mogoče posploševati z ene populacije na drugo, niti povezati s kakšno teorijo. Zaradi tega je napovedna moč raziskovanja ovir nekoliko oslabiljena. Nejasna je tudi povezanost med ovirami in motivacijo. Ali so ovire dejavniki, ki preprečujejo udeležbo že motiviranih odraslih za učenje, ali pa je že samo pomanjkanje motivacije ena od mogočih ovir?

Iz raziskav ovir je tudi jasno, da so dejavniki, ki ovirajo udeležbo, zelo povezani s socialno-demografskimi dejavniki. Vsi raziskovalci ovir so ugotovili povezanost med ovirami in socialno-demografskimi značilnostmi. Poznavanje teh ovir pa

daje le delno informacijo o tem, zakaj se odrasli iz ranljivih skupin ne udeležujejo programov izobraževanja.

Negativna stališča ali negativne izkušnje?

Podatki kažejo na to, da so odrasli iz ranljivih skupin manj premožni in izobraževalno bolj deprivilegirani. Ti odrasli imajo negativna stališča do šolanja in izobraževanja in izobraževalci manj pismenih odraslih se nagibajo k ugotovitvi, da jim primanjkuje samozaupanja, čeprav ni za to nobenega trdnega dokaza. Ta profil sestavlja teoretična izhodišča modela, ki ga Fingeret (1984) imenuje »deficitarni model« izobraževanja manj pismenih odraslih. Udeleženci programov za opismenjevanje so po njem zelo krhki in ožigosani s primanjkljaji, ki potrebujejo obravnavo, rehabilitacijo in pomoč/zdravljenje. Predvideva, da se bodo manj pismeni samo z rehabilitacijo zmožni vključiti v prevladujočo družbo. Ali ta model resnično ustreza profilu manj pismenih odraslih?

Deficitarni model namreč v veliki meri izvira iz konfliktov med subkulturami. Tisti iz prevladujoče subkulture srednjega razreda zaznavajo subkulturo nižjega razreda kot pomanjkljivo in potrebno velikih popravkov. Ta percepcija pa zanemara dejstvo, da so subkulture take, kot so, ker so se tako prilagodile trenutnim družbeno-ekonomskim razmeram ter prevladujoči ideologiji in njenim vrednotam. Alternativen model razumevanja manj pismenih odraslih pa izhaja iz razumevanja značilnosti njihove subkulture, z njim se skuša razumeti pomene in življenje te populacije in z upoštevanjem teh značilnosti oblikovati izobraževalne programe.

Dispozicijske ovire zadevajo posameznikova stališča na splošno, njegova stališča do izobraževanja posebej in specifična stališča do programa. Na tem področju so manj pismeni odrasli še posebno izpostavljeni stereotipom. Pogosto s(m)o v raziskavah odrasle z nižjo stopnjo izobrazbe označili kot nemotivirane, z negativnimi stališči, ali da so brez interesov. Quigley poudarja, da so prve raziskave, ki so se dotaknile tudi udeležbe manj pismenih odraslih, z vidika prevladujoče populacije odraslih naredile več škode kot koristi. V zadnjem času pa kvalitativne raziskave niso pokazale, da bi bili manj pismeni odrasli, ki se ne izobražujejo, intelektualno leni ali bi celo imeli sovražen odnos do izobraževanja; namesto tega kažejo na kulturne in vrednotne razlike in na potenciale, ki jih ponujajo druge oblike učenja, kot je samostojno učenje (Quigley, 1997), predvsem pa vse kažejo, da vpliva prejšnje šolanje na nelagodna občutja, ko posameznik razmišlja o vnovični udeležbi v izobraževanju (Beder, 1991; Cervero in Fitzpatrick, 1990).

Drugi raziskovalci, kot je na primer Field (2006), dvomijo o vrednosti, ki jo oblikovalci politik pripisujejo vplivu vseživljenjskega učenja na gospodarsko rast s

spodbujanjem tistih, ki so vključeni v nadaljnje izobraževanje. Coffield (1999) svari pred uporabo take logike pri reševanju socialnih problemov. Raziskovalci na Švedskem dvomijo, ali je vseživljenjsko učenje res odgovor na oblikovanje konkurenčne družbe na globalnem trgu. Menijo tudi, da poudarjanje nujnosti stalnega učenja orisuje tiste, ki se ne želijo učiti, kot da so na neki način pomanjkljivi (Fejes, 2006). H. Ahl (2006) izraža podobno skrb, vendar pa se osredotoča na vlogo motivacije. Njen argument je, da je napačno prepričanje nekaterih oblikovalcev politike in raziskovalcev, da bo odstranitev ovir za učenje prinesla večjo udeležbo.

Družbene okoliščine razumevanja izobraževalnih ovir

Rubenson in Desjardins (2009) ugotavljata, da je bila večina raziskav na področju ovir narejena ali kot del nacionalnih ali mednarodnih raziskav ali pa kot kvalitativne raziskave, in poudarjata, da so bila izhodiščna populacija odraslih tisti, ki so se želeli izobraževati, pa se niso mogli.

Iz tega razloga se kot najpomembnejše ovire navadno kažejo situacijske in institucionalne, dispozicijske/psihološke pa so večinoma manj izražene. Drugačni so izsledki raziskav, ki se lotevajo proučevanja kvalitativno. Kadar sprašujemo o ovirah, sprašujemo v bistvu motivirane odrasle za izobraževanje, zato so v ospredju situacijske in institucionalne ovire. Domače pa tudi mednarodne raziskave kažejo, da je najpomembnejša ovira najpogostejše pomanjkanje časa. V raziskavi, ki jo je opravil Evropski statistični urad, se je pokazalo, da je večina odraslih navedla to oviro kot pglavitno oviro, zakaj se niso udeležili izobraževanja. Druga najpomembnejša ovira za časom je denar.

Čas in denar sta seveda omejeni dobrini in kot ugotavljajo predvsem kvalitativne raziskave, je namenjanje denarja in časa za izobraževanje velikokrat bolj stvar vrednotnih prioritet in usmeritev, ki so povezane z izobraževanjem, ne pa toliko objektivno dejstvo ali stvar posameznikovega položaja. Seveda s tem ne smemo zanikati dejstva, da se nekateri odrasli v resnici ne udeležijo izobraževanja zaradi objektivnih ovir. Udeležba v izobraževalnem programu, ki ga delodajalec ni pripravljen plačati, je za odrasle, ki so zaposleni na manj zahtevnih delovnih mestih, zagotovo prevelik finančni zalogaj. Enako velja tudi za časovne omejitve, ki so posledica pouka v neustreznih terminih. Vendar pa raziskave kažejo, da odrasli navajajo pomanjkanje časa in denarja tudi takrat, ko je program brezplačen ali poteka izobraževanje zvečer (citati kvalitativnih). Podobna je tudi slika zadnje kvantitativne raziskave, saj kaže, da ni statistično pomembnih razlik med odraslimi, ki so se udeležili izobraževanja, in tistimi, ki se ga niso.

Jonsson in Gähler (1996, v Rubenson in Desjardins, 2009) menita, da je razlika predvsem v tem, kakšen izid ali koristi pričakujejo udeleženci od izobraževanja (prav tam, 38). Ta ugotovitev torej poudarja predvsem pomen psiholoških ovir pri odločanju za udeležbo.

Kar nekaj raziskav, v katerih so primerjali udeležence in neudeležence, ugotavlja, da so negativna stališča in druge dispozicijske ovire v zvezi z izobraževanjem odraslih dejavnik, ki najbolj ovira udeležbo (Rubenson, 2007). Dispozicijske ovire so še posebno izrazite pri starejših in manj izobraženih odraslih.

Kvalitativne raziskave omogočajo večji vpogled v posameznikovo subjektivno interpretacijo in razumevanje razlogov, ki so vplivali na udeležbo v izobraževanju. Pomanjkanje zanimanja lahko izraža tudi udeleženčevo subjektivno realnost, ki se je oblikovala okoli njegovih življenjskih okoliščin. Kar nekaj raziskav je pokazalo, da na primer pomanjkanje zaposlitvenih možnosti ali brezposelnost, monotono delo ipd. zmanjšujejo željo in pričakovanja od udeležbe v izobraževanju nasploh (Paldanius, 2007). Neudeležba postane v teh okoliščinah dokaj racionalno dejanje. Odrasli pa so motivirani za udeležbo v izobraževanju predvsem takrat, ko pričakujejo kot posledico boljše ali bolje plačano delovno mesto ali delo, ki je zanje pomembno.

Avtorica Carleen (1999; po Rubenson in Desjardins, 2009) je ugotovila, da sta bila med delavci, zaposlenimi v avtomobilski industriji, ki jih je intervjuvala, delo in izobraževanje dve ločeni praksi, ki sta bili tesno povezani z njihovo poklicno ali razredno identiteto. Menili so, da je poglavitna vloga nizkokvalificiranih delavcev predvsem v tem, da proizvajajo, ne pa da se izobražujejo. Tudi njihova motivacija za izobraževanje je bila povezana s temi prepričanji. Tako je bilo usposabljanje, ki ni bilo povezano z njihovim delom, zaznано kot grožnja, ki lahko povzroči spremembe (v njihovem življenju in identiteti). Podobno tudi Paldanius (2007) poroča o tem, da neudeleženci vidijo izobraževanje predvsem kot nekaj, kar morajo opraviti, medtem ko čakajo, da se »pravo življenje« začne – to je potem, ko nekdo zapusti šolo in vstopi v svet dela.

Te ugotovitve kažejo, da so ljudje, da čeprav so deloma pripravljeni za udeležbo v izobraževanju, hkrati tudi vpeti/omejeni v neke strukture, okoliščine in lastne značilnosti, ki določajo možnosti njihovega delovanja (prim. Salling-Olesen, 2004). Na žalost ni nobenih primerjalnih kvalitativnih raziskav, s katerimi bi lahko sklepali, katere so tiste strukture ali življenjske možnosti ali ukrepi politike, ki vplivajo na razlike v posameznikovi percepciji izobraževalnih ovir. Primerjave

lahko opravimo le s pomočjo opravljenih kvantitativnih raziskav, kot je na primer Anketa o izobraževanju odraslih, ki jo izvaja Evropski statistični urad (EUROSTAT).

RAZUMEVANJE VZTRAJNOSTI V PROGRAMIH IN ZMANJŠEVANJE OSIPA

Eden od najbolj perečih problemov na področju programov opismenjevanja v devetdesetih letih je osip (Quigley, 1997). Statistični podatki za šolsko leto 1993/94 kažejo, da je kar 74 % odraslih opustilo izobraževanje v programih opismenjevanja. Če bi raziskave v prihodnosti raziskovale samo osipnike – tako v formativnih fazah, ko se odločitev o opustitvi začne šele oblikovati, kot na različnih točkah, potem ko že opustijo izobraževanje – bi dobili veliko boljši vpogled v razumevanje dejavnikov, ki so pomembni za preprečevanje osipa iz izobraževalnih programov. S prepoznavanjem faze v programu, ko začnejo udeleženci razmišljati o tem, da bi opustili izobraževanje, bi vedeli, kdaj načrtovati intervencijo, in bi preprečili osip. Ali bi nekateri kljub temu opustili šolanje? Ali bodo nekateri vztrajali in bodo tako samostojni, da bodo potrebovali le najmanjšo pozornost? S tem znanjem bi se lahko učitelji osredotočili predvsem na tiste, ki pomoč potrebujejo, ne pa na vse udeležence hkrati. V nadaljevanju bomo nekaj besed namenili tudi tej problematiki.

Kaj lahko učitelj ali mentor sploh naredi, da vpliva na vztrajnost udeležencev v programu? Pri osipu ni mogoče narediti anket ob koncu programa, da bi ugotavljali zadovoljstvo, izpolnjena pričakovanja ipd. udeležencev s programom, temveč ta osip kar nastane – udeleženci prenehajo obiskovati program. Raziskav, ki bi se načrtno ukvarjale s sledenjem udeležencem potem, ko opustijo izobraževanje, je zelo malo. To ne pomeni, da učitelji ali vodje izobraževanja ne pozivajo udeležencev k vrnitvi v program, pomeni le, da znanje ni sistemizirano. Kadar učitelji sprašujejo in evalvirajo svoje delo z anketnimi vprašalniki, navadno dobijo odgovore, za katere udeleženci menijo, da jih učitelji želijo slišati.

Kaj lahko učitelji izboljšajo svoje razumevanje tega kompleksnega problema? Najprej je treba spoznati, da ni problem osipa le enodimenzionalen. Osip lahko najboljše razumemo kot skupek elementov, organiziranih v shemo. Nekatere elemente lahko izboljšamo s sistematičnim prijemom, na nekatere pa ne moremo vplivati.

Raziskave, ki sta jih opravila Beder (1991) in E. Hayes (1988), so pokazale, da na udeležbo v programih za manj izobražene odrasle najbolj vplivata dve skupini

dejavnikov – strukturni in stališčni. Ena skupina razlogov ima opraviti s svetom, v katerem živijo manj pismeni odrasli. Druga skupina pa zadeva percepcijo programov, ki jim jih ponujamo. V Sloveniji je pogostejša delitev na situacijske, organizacijske in dispozicijske ovire. Strukturni dejavniki so povezani s prevozom, denarjem, ponudbo programom, varstvom otrok itn. Med stališči pa so najopaznejša stališča, ki izvirajo predvsem iz izkušenj posameznika s prejšnjim šolanjem. Najbrž lahko izobraževalci zelo malo vplivamo na situacijske ovire, nekoliko več pa na stališča. Najbolj lahko torej vplivamo na posameznikovo zaznavanje izobraževalnega programa.

Konceptualni okvir razumevanja osipa

Pred nekaj leti je P. K. Cross omenjeni skupini ovir integrirala v zdaj že dobro uveljavljeno klasifikacijo ovir v izobraževanju odraslih. Quigley (1997) se ne strinja povsem z izrazom »ovira«, saj meni, da za manj pismene odrasle ni značilno, da bi jih »blokiral neka ovira«. Metafora predpostavlja, da si manj pismeni odrasli želijo in se trudijo udeležiti izobraževanja, to pa jim preprečuje neka ovira. Vendar je to daleč od resničnosti. Quigley meni, da z uporabo pojma »ovira« nehote zmanjšujemo vlogo učenčeve osebne izbire in delovanja. Manj pismeni odrasli se odločajo sami, dogodki in okoliščine jih le spodbujajo k dejavnosti ali jim ta pogum zmanjšujejo. Kot pravi Candy (1991), na nas sicer vplivata genetska in kulturna dediščina, vendar pa je odločitev, kako bomo delovali, predvsem naša.

Podobno razmišljata tudi Rubenson in Desjardin (2009), ki sta oblikovala model omejenega delovanja; z njim sta želela ponazoriti, kakšen je vpliv države blaginje na izobraževalne ovire odraslih. Po njunem mnenju so odrasli s podobnimi ovirami lahko bolj ali manj dejavni pri razreševanju teh ovir. Glede na to pač, kakšna sta izobraževalna politika in sistem v državi, v kateri živijo. Avtorja predvidevata, da bodo te okoliščine vplivale na vrsto in velikost ovir pa tudi na sposobnost in pripravljenost posameznika, da bi te ovire presegel.

Posamezni režim socialne države ni vpleten le v družbene strukture, sistem izobraževanja odraslih ter življenjske priložnosti, temveč deluje tudi v posameznikovi zavesti. Z vidika posameznikove zavesti Rubenson izhaja iz koncepta habitusa in njegove interakcije s socialnimi okoliščinami (Bourdieu, 1990). Habitus, ki ga je mogoče razumeti kot sistem dispozicij, ki usmerja posameznikovo vedenje, misli in ga usmerja v socialnem svetu, je pod vplivom teh struktur, te ga pogojujejo. Posameznikove dispozicije so torej pod posrednim in neposrednim vplivom na državni sistem blaginje. Sistem dispozicij je posledica socialnih izkušenj, kolektivnega

spomina in ustaljenih načinov mišljenja v neki družbi. Po Senovem (1999) »konceptu zmožnosti« prav interakcija med habitusom in družbenim sistemom ureja zaznane priložnosti in možnosti, s katerimi se soočajo posamezniki, in s tem njihovo delovanje, ali kaj lahko ljudje v resnici počnejo. Koncept človekovih zmožnosti in delovanja (Sen, 1999) je opredeljen ne le z »notranjimi« razpoložljivimi sredstvi (npr. znanje in spretnosti, kot je pismenost) ali »zunanjimi« (npr. denar), ampak tudi z vidika posameznikovega vedenja o možnostih, kako s temi sredstvi doseže cilje, ki so zanj pomembni, in načinih, kako to storiti. V skladu s tem Rubenson (2009) razume dispozicijske ovire kot dejavnike, ki omejujejo posameznikove zmožnosti in s tem možnost udeležbe v izobraževanju.

Vloga ukrepov države je s tega stališča predvsem v zmanjševanju strukturnih in individualnih ovir, ki preprečujejo udeležbo v izobraževanju odraslih. Ukrepi države na tem področju so odvisni od izobraževalnega sistema vsake posamezne države. Ta lahko neposredno vpliva na pogoje, s katerimi se posameznik sooča (na delovnem mestu, družbi, doma), posredno pa tudi na njegovo mišljenje in stališča glede možnosti, ki se ponujajo v strukturi. Samo s pomočjo interakcije med strukturo in delovanjem lahko politični ukrepi zvečujejo udeležbo v učenju.

Ta dinamični odnos lahko odkrijemo tudi v pojmovanju »pozitivne svobode« (Sen, 1999). S stališča udeležbe v izobraževanju odraslih združuje pozitivna svoboda zamisel, da ljudje sami določijo, izberejo in nadzirajo, kar je zanje dobro, in da so lahko svobodni le takrat, kadar imajo temeljno raven zmožnosti, potrebnih za to. Če povzamemo, udeležba v izobraževanju odraslih se pogosto šteje kot posameznikovo prostovoljno dejanje, odločitev za sodelovanje pa je treba razumeti tako glede na namensko in racionalno vedenje posameznika kot tudi interakcijo tega vedenja z značilnostmi socialnih okoliščin, ki ga omejujejo ali omogočajo. S tega vidika lahko koncept zmožnosti prispeva in opozori na to, da motivi in želje niso neodvisni od gospodarskih in socialnih razmer (Nussbaum, 2002). V sklopu dispozicijskih ovir lahko zadnje opišemo kot obliko habitusa, ki omejuje svobodo ljudi, ki razmišljajo o možnosti udeležbe v izobraževanju odraslih.

Rubenson (2009) je prepričan, da lahko režim socialne države vpliva na posameznikovo zmožnost, da se udeleži izobraževanja, z oblikovanjem materialnih, družbenih in institucionalnih okoliščin ter s tem, kako te okoliščine oblikujejo situacijske, institucionalne ali strukturne ovire. Vpliva pa lahko tudi na posameznikovo (ne)pripravljenost, ki se izraža v dispozicijskih ovirah. To pomeni, da je mogoče pričakovati, da bodo odrasli, ki se soočajo s podobnimi ovirami pri udeležbi v izobraževanje, v različnih državah te ovire presegali različno.

Ovire, ki povzročajo osip

Ko govorimo o tem, kako se »odzivamo« na ovire, postane klasifikacija ovir P. K. Cross uporabnejša. Ovire je razvrstila v tri skupine: situacijske, institucijske/organizacijske in dispozicijske. Tako kot pri Johnstonu in Riveri je za *situacijske ovire* značilno, da izhajajo iz posameznikovega trenutnega položaja in se izražajo v pomanjkanju časa, denarja, oddaljenosti kraja izobraževanja itn.; *dispozicijske ovire* pa se povezujejo s posameznikovimi psihosocialnimi značilnostmi, kot so stališča, samopodoba, prepričanja o sposobnosti itn. P. K. Cross je dodala še novo kategorijo ovir, in sicer *institucionalne ovire*. Ta skupina ovir je sestavljena iz vseh praks in procedur, ki odvrčajo odrasle od udeležbe v izobraževalnih dejavnostih. Nova skupina ovir je pomembna, saj je P. K. Cross ugotovila, da včasih tudi institucije same onemogočajo udeležbo odraslih v programih izobraževanja z neustrezno izobraževalno ponudbo, nerealističnimi zahtevami programa ali neprilagojeno organizacijo izobraževanja in s tem prispevajo k težavam zaradi neudeležbe.

Ta klasifikacija je dokaj uporabna tudi za učitelje manj pismenih odraslih. Kadar je razlog za opustitev izobraževanja zaradi pomanjkanja družinske podpore ali podpore delodajalca, lahko to oviro uvrstimo v skupino situacijskih ovir in je del strukturnih dejavnikov, ki smo jih opisali prej. Kadar učitelji omenjajo ovire, ki jih ustvarjajo »sami«, kot na primer, da poteka izobraževalni program predaleč od doma, neprimerna lokacija, neprimeren urnik ipd., lahko te ovire uvrstimo v skupino institucionalnih ovir, ki prav tako sodijo v strukturne dejavnike. Po drugi strani pa so nerealistični cilji, nepripravljenost narediti nekaj novega in strah pred neuspehom primeri dispozicijskih ovir, ki izvirajo iz samega posameznika. Ne moremo jih opazovati neposredno, vendar pa so prisotne v razredu in položajih z mentorjem. Kar pogosto se zgodi, da lahko damo eno oviro v več skupin – na primer predrago izobraževanje je lahko situacijska ali institucionalna ovira, strah pred neuspehom je lahko institucionalna ali dispozicijska ovira.

Ta shematična razdelitev ovir nam je lahko v veliko pomoč pri razumevanju številnih dejavnikov, ki vplivajo na opustitev izobraževanja in nam pomagajo določiti, kateri od teh dejavnikov je v resnici pod našim vplivom in kateri ne. Treba se je zavedati, da lahko na nekatere vplivamo bolj kot na druge in da se ne smemo čutiti enako odgovorne za vsako od treh ovir.

Naslednja zadeva, ki jo je odkril Quigley (1998) v svojih raziskavah, je, da odrasli najpogosteje opustijo izobraževanje v prvih treh tednih programa. To je izredno zanimiv in pomemben podatek, saj bi lahko natančna študija dejavnikov, ki bi lahko vplivali na opustitev izobraževanja na začetku programa, zelo izboljšala

navzočnost in vztrajanje v programu. Treba se je zavedati, da so odrasli vsaj na začetku programa nekako uredili in presegli situacijske ovire, da bi se lahko udeležili izobraževanja, pa tudi institucijske ovire pogosto nimajo pomembne vloge na začetku izobraževanja (Quigley, 1998). Iz tega sledi, da so v prvih treh tednih najpomembnejše dispozicijske ovire.

Podrobnejši pregled treh vrst ovir

Situacijske ovire

Situacijske ovire so tiste, ki obstajajo v objektivnem, »živečem položaju« udeležencev izobraževanja – zunaj učnega okolja. Praktiki navadno navajajo kot razloge za opustitev izobraževanja »pomanjkanje« nečesa – udeležencem primanjkuje denarja, časa, varstva za otroke, zdravja, prevoza, družinske podpore ali delodajalčeve podpore ipd. To pomanjkanje seveda ni značilno samo za manj pismene udeležence. S podobnimi težavami se pogosto srečujejo tudi odrasli v srednjih in višjih ali visokih šolah. Za situacijske ovire je pomembnejše vprašanje, kako učinkovito se z njimi spoprijemamo. Za učitelje pa je najbrž najaktualnejše vprašanje, koliko lahko en učitelj, ali program, ali društva v skupnosti pripomorejo k razrešitvi teh problemov ali ovir. Če ne zaradi drugega, je za učiteljevo duševno zdravje pomembno, da skuša ugotoviti, na katere ovire lahko v resnici vpliva, katere pa so zunaj njegovega nadzora ali vpliva. Vsak praktik in administrator ima poklicno, če ne že moralno odgovornost, da skuša povezati učence z institucijami v skupnosti, ki jim lahko pomagajo. Nadaljevati pa je treba tudi s pritiski na izobraževalno politiko, da bi se izboljšalo življenje udeležencev iz ranljivih skupin.

Institucijske ovire

»Perspektivnejše« z vidika nadzora nad njimi pa so so institucijske ovire. Veliko administracije, slaba geografska dostopnost, neustrezni urniki, nezanimivi in nerelevantni programi, vse to so sistemski problemi, ki lahko odvrnejo potencialnega ali že vključenega odraslega od udeležbe v programu. Po eni strani je razlog res lahko ta, da so zaradi velike prilagojenosti izobraževanja te ovire manj pomembne, po drugi strani pa sami učitelji ne morejo videti svojega dela skozi oči udeležencev, zato si napačno razlagajo njihovo vedenje ali napak preprosto ne vidijo. Omeniti je treba tudi, da nobena raziskovalna metodologija ne more v celoti izključiti prisotnosti socialno sprejemljivih odgovorov.

Glede na slabe administrativne mehanizme zbiranja stališč in mnenj in občutkov tistih, ki se odločijo, da bodo opustili izobraževanje, je popolnoma mogoče, da

so nekatere institucijske ovire, ki se jih ne zavedamo. Na primer udeleženci ne bodo želeli nadaljevati šolanja v stari šolski zgradbi, v kletih zato, ker se počutijo v njih užaljene ali ponižane in jih te nekako spominjajo na najslabši vidik njihovega položaja. Mogoče programi, ki temeljijo povsem na pisani besedi, gradivu, učbenikih ipd., niso najustreznejši za odrasle, ki vse to malo uporabljajo. Mogoče jih odvrčajo tudi učiteljeve metode in oblike učenja.

Dispozicijske ovire

Po mnenju Quigleyja (1997) ponujajo dispozicijske ovire učitelju največ možnosti za spodbujanje motivacije in zmanjševanje osipa. Afektivno področje – če uporabimo Bloomovo klasifikacijo – je področje, kjer lahko učitelji najbolj vplivajo na udeleženca izobraževanja. To je področje, kamor bi morali učitelji vlagati največ energije, ne glede na izbrano delovno filozofijo. V kvalitativnih raziskavah se dispozicijske ovire pojavljajo z največjim deležem, v raziskavah o participaciji (npr. Mohorčič Špolar, Mirčeva, Ivancič, Radovan in Možina, 2005) pa dispozicijske ovire ne dosegajo omembe vrednega deleža.

Dispozicijske ovire zadevajo posameznikova stališča na splošno, njegova stališča do izobraževanja posebej in specifična stališča do programa. Na tem področju so manj pismeni odrasli še posebno izpostavljeni stereotipom. Navadno označujemo manj pismene odrasle kot »nemotivirane«, »z negativnimi stališči«, »napačnimi vrednotami« ali da »so brez interesov«. Quigley poudarja, da so prve raziskave, ki so se dotaknile tudi udeležbe manj pismenih odraslih, z vidika običajne populacije odraslih naredile več škode kot koristi; označujejo jih kot »brez interesov« (Johnstone in Rivera, 1965). V zadnjem času pa kvalitativne raziskave niso pokazale, da bi bili manj pismeni odrasli, ki se ne izobražujejo intelektualno, leni ali da bi celo imeli sovražen odnos do izobraževanja; namesto tega kažejo na kulturne in vrednotne razlike in potenciale, ki jih ponujajo druge oblike učenja, kot je samostojno učenje (Fingeret, 1984; Quigley, 1997, 1998), predvsem pa vse kažejo na vpliv prejšnjega šolanja (Beder, 1991; Cervero in Fitzpatrick, 1990).

SKLEP

Raziskave in izkušnje nakazujejo, da obstaja proces ali zaporedje dogodkov, ki vodijo k opustitvi izobraževanja in ga je mogoče identificirati. Ta proces poteka po mnenju strokovnjakov v prvih dveh ali treh tednih (Quigley, 1998). Raziskav na tem področju je izredno malo, vendar pa se kaže, da so najpomembnejše

ovire za udeležence iz ranljivih skupin dispozicijske – druge začnejo učinkovati šele pozneje v programu. Potem ko se posameznik odloči, da se bo udeležil izobraževanja, uredi vse potrebno za udeležbo, si rezervira čas, poskrbi za varstvo otrok, finance, prevoz itn., je zelo majhna verjetnost, da bodo postale prav na začetku izobraževanja te ovire tako pomembne in velike, da bo moral zaradi njih izobraževanje opustiti. Več kot očitno je, da je treba vse situacijske pa tudi institucijske ovire preseči, še preden se lahko posameznik vpiše v izobraževalni program, zato so kot najpomembnejše ovire na začetku izobraževanja videti dispozicijske. To so tudi ovire, na katere lahko učitelji, vodje izobraževanja odraslih, mentorji najbolj vplivajo. Identifikacija tistih, ki bodo opustili izobraževanje v prvih nekaj tednih zaradi vpliva dispozicijskih ovir, je odločilnega pomena za motiviranje udeležencev, da vztrajajo v programu.

Pomembnost značilnosti, kot so spol, starost, kognitivni ali učni slog, za opustitev izobraževanja še ni natančno raziskana in te dejavnike bi bilo treba v prihodnje natančneje opredeliti – posebej in v sklopu celotnega učnega položaja. Vendar pa, kot poudarja Quigley (1997), se v prizadevanju za čim natančnejšo posamično opredelitev dejavnika izgublja ali pa pogosto ignorira pogled udeležencev. Pogosto pozabljamo, da imajo tudi ti svobodno voljo, svobodno izbiro in zmožnost rasti in spreminjanja. Po mnenju nekaterih je dober učitelj tisti, ki je zmožen uskladiti potrebe, cilje in značilnosti, v katerih je udeleženec dober, s potrebami, cilji učitelja (ali izobraževalnega programa) v čustveno varnem in spodbudnem učnem okolju. Prejšnje šolanje udeležencev – sicer mnogokrat prezrto v raziskavah pismenosti – je izrednega pomena za dinamiko programov opismenjevanja, še posebno v prvih, kritičnih tednih. To je področje vpliva, ki ga pogosto spregledamo ali pa se z njim težko identificiramo, vendar pa je vir mnogih odločitev, ki vplivajo na motivacijo ranljivih skupin v izobraževanju in lahko vodijo tudi do opustitve izobraževanja.

RAZUMEVANJE UČENJA ODRASLIH IZ RANLJIVIH SKUPIN V OKVIRU KOGNITIVNIH TEORIJ UČENJA

Manuel Kuran

UVOD

Učenje odraslih, kot ga razume sodobno kognitivno-psihološko raziskovanje, obravnavamo z namenom, da bi predstavili referenčne raziskave in koncepte, ki so lahko uporabni v vsakdanji praksi izobraževalcev odraslih.

Teoretično se prispevek napaja v interdisciplinarnem znanstvenem prijemu, ki zaznava proces učenja kot kompleksen biopsihosociološki pojav. Zato je vsebina prispevka strukturirana okrog treh poglavitnih vidikov učenja odraslih. Pri biološki razsežnosti učenja odraslih je pozornost namenjena temeljnemu pogojem, ki omogočajo učenje. V središču pozornosti so raziskave inteligenčnega kvocienta, raziskave njegove dedljivosti in raziskave o vlogi spomina. Brez teh temeljnih spoznanj razumevanje biologije učenja odraslih kratko malo ni popolno. Sledi poglavje o psiholoških razsežnostih učenja odraslih, v njem predstavljamo tri najpomembnejše modele učnih slogov in njihovo uporabo v vsakdanji izobraževalni praksi. Posebna vrednost tega poglavja je v praktičnem potencialu, ki ga tovrstne raziskave skrivajo v sebi. V zadnjem poglavju, ki se ukvarja s socialno razsežnostjo učenja odraslih, nakažemo, kako se empirične raziskave lotevajo socialnega konteksta, hkrati pa zamejimo doseg kognitivno-psiholoških študij učenja. Posebno pozornost namenjamo skandinavskemu konceptu »socialne dednosti«, ki vse bolj dobiva veljavo v družboslovno usmerjenih teorijah učenja.

Vsako od navedenih poglavij končuje sklep o aplikativnih vidikih empiričnih raziskav za učitelje in mentorje v izobraževanju odraslih iz ranljivih skupin.

Prispevek sklepa razmislek o dosegu empiričnega raziskovanja, distinkciji med raziskovanjem učenja in raziskovanjem izobraževanja ter prihodnji viziji interdisciplinarnega raziskovanja učenja odraslih.

OD SPEKULATIVNOSTI K ZNANOSTI UČENJA ODRASLIH

Sodobno raziskovanje učenja odraslih poteka, podobno kot vse druge znanstvene discipline, v enotnem kontekstu globalizacije, za katero je po mnenju Bradforda, Browna in Cockinga (2000, 3) značilen počasen, a opazen premik od spekulacije k znanstvenim in empirično potrjenim dejstvom. Do nedavnega je bil tudi v raziskovanju učenja odraslih globok prepad med teoretsko produkcijo strokovnih del na eni in praktičnim vidikom izobraževanja na drugi strani. Ta dva pola sta se v učinkovitih, strokovno utemeljenih prijemih poučevanja odraslih srečevala le po naključju. Pri tem je imelo zelo pomembno vlogo rahljanje disciplinarnih meja, ki šele v zadnjem času omogočajo resno interdisciplinarno raziskovanje. Takšno raziskovanje je v zadnjem času precej vitalno na področju tako imenovanih kognitivnih znanosti, na katere se bomo v nadaljevanju največkrat opirali.

Pred tremi desetletji odnosa med razvijajočimi se kognitivnimi znanostmi in izobraževanjem odraslih tako rekoč ni bilo ali pa je temeljil na epistemoloških razlikah med naravoslovjem in družboslovjem (Egan, 2009). V začetku, v drugi polovici prejšnjega stoletja, je kognitivni prijem v raziskovanju človeške duševnosti in učenja svojo utemeljitev iskal predvsem v kritiki behaviorizma. Za kognitiviste so bile behavioristične razlage (le) simpatične prisposode, ki jim je empirično raziskovanje duševnosti tuje (Anderson, 1995, 24), zato je bilo poslanstvo kognitivnih znanosti »iskanje pravil, načel, odnosov pri procesiranju novih informacij in iskanje smisla pri usklajevanju novih informacij s prejšnjim stanjem« (Bates in Poole, v Bregar, Zagmajster in Radovan, 2010, 76–77). Pri tem so bile kognitivne teorije sicer uspešnejše kot behavioristični prijem, vendar pa so zaradi pretiranega poudarjanja individualnih, psiholoških in nevroloških dejavnikov, ki vplivajo na razumevanje in uporabo novih informacij v vsakdanjem življenju, tudi same postale predmet kritik t. i. konstruktivističnih in konektivističnih teorij učenja.

Danes smo priča novi interdisciplinarni platformi različnih prijemov v učenju in izobraževanju odraslih. Na prvi pogled se seveda zdi, da omenjene teorije učenja med seboj tekmujejo, v resnici pa se lahko strinjamo z Illerisom (2007, 23), ki pravi, da gre pri različnih teorijah učenja za komplementarne razlage procesov v skupnem pojmovnem okviru. Po njegovem vsebuje učenje odraslega človeka dve temeljni razsežnosti. Prvi proces poteka v medosebnem prostoru, kjer je pomembno kulturno ozadje in družbene razmere delovanja. Veliko tovrstnega učenja, ki smo mu priča danes, pred nekaj sto ali tisoč leti preprosto ni bilo mogoče. Sodobno učenje je torej izrazito odvisno od tehnoloških in kulturnih razmer, v

katerih se posameznik uči. Drugi proces poteka v posamezniku. Dejavniki, ki vplivajo na učenje na ravni posameznika, so plod dolgotrajnih evolucijskih prilagoditev, sami pa smo danes dediči prilagojenega in prožnega kognitivnega sistema, ki nam omogoča spoznavanje novih informacij, primerjanje teh informacij s preteklimi izkušnjami in učinkovito uporabo pridobljenega znanja v vsakdanjem življenju. To raven učenja učinkoviteje pojasnjujejo kognitivne teorije učenja, popolnoma neuporaben pa na tej ravni ni niti zmerni behaviorizem.

Čeprav govorimo v laboratorijskem znanstvenem raziskovanju o rigoroznih znanstvenih merilih in nadzorovanih eksperimentalnih pogojih, lahko tako pojasnimo le manjši del kompleksnega fenomena učenja odraslih. Dejavniki, ki vplivajo na učinkovitost učenja odraslih v socialnem kontekstu, so preprosto preveč obteženi z zunanjimi kulturnimi vplivi. Egan (2009, 80) jedrnato povzema to misel: »Poanta je, da je naša kultura tako močno utelešena in 'vumljena' (*inminded*), da je težko ugotoviti, kaj je naša najgloblja narava oziroma ali je naša nepredelana narava dosegljiva pod naloženo kulturo. Ideja, da narave nimamo, je pretiravanje. Imamo jo, toda vse teže in teže jo je dognati pod plastmi nakopičenih in vumljenih kognitivnih orodij.« Illeris (2009, 21) to spoznanje potrdi, ko pravi, da je učenje kompleksen biološki, psihološki, sociološki in kulturološki proces, ki ga je treba v znanstvenih raziskavah temu primerno obravnavati. Idealnotipska delitev na procese učenja, ki potekajo v socialnem kontekstu, in procese učenja, ki potekajo na ravni posameznika, neodvisno od kulturnega in socialnega konteksta, je torej zgolj delitev v akademskem diskurzu. Ta delitev poenostavlja razlago kompleksnih razsežnostih učenja odraslih.

Različni procesi, ki so vpleteni pri učenju odraslih, potekajo na različnih ravneh. Po eni strani lahko govorimo o sinaptičnih povezavah v možganih, ki so po Le Douxu (2002) nujen biološki pogoj učenja. Po drugi strani nas lahko kot raziskovalce zanimajo manifestacije učečih se možganov, to lahko opazujemo na ravni kognitivne psihologije (denimo raziskovanje spomina ali učnih slogov). Navsezadnje lahko kompleksnost učenja odraslih zaobjamemo na ravni socialnih skupin in se sprašujemo, kako učenje poteka v skupini, kaj pomeni skupinsko učenje in ali je kognicija lahko družbeno porazdeljena, kot je domneval Vigotski (Ule, 2008). To soodvisnost različnih pojavnih ravni dejavnikov, ki so vpleteni v proces učenja pri odraslih, imenuje Tomc (2005, 40) »princip gnezdenja«. Pojem gnezdenja je sicer prisproda, a uporabna prisproda. Pomeni, da procesi, ki so vpleteni v učenje odraslih, izhajajo eni iz drugih; procesi izhajajo iz bioloških in psihološko-evolucijskih temeljev ter se nadgrajujejo z novimi, družbeno vzpostavljenimi dejavniki, ki spodbujajo ali onemogočajo učinkovito učenje v sodobnem svetu. Illeris (2007, 21) razume učenje zelo podobno: »kot zapleten in kompleksen predmet proučevanja.

Ta mora izhajati iz psiholoških dognanj, ki temeljijo na raziskavah in dolgoletnih izkušnjah, bioloških temeljih, predvsem razumevanju delovanja možganov, hkrati pa moramo upoštevati socialni kontekst in sodobno strukturo delovanja, tako v vsakdanji praksi kot v splošni organiziranosti izobraževalnih priložnosti.«

UNIVERZALNE ZNAČILNOSTI ŽIVLJENJSKIH CIKLOV

Učenje odraslih je relacijski koncept. Razumeti ga je mogoče samo v primerjavi z učenjem v drugih življenjskih ciklih. Specifične značilnosti učenja odraslih se v vsej svoji plastičnosti razkrijejo šele v primerjavi z učenjem dojenčka, otroka in mladostnika. Kot ugotavlja Myers (2006, 139), se vsak človek rodi in umre, v življenju pa vstopa in izstopa v različne življenjske cikle. V teh življenjskih ciklih je sicer veliko maneverskega prostora za razlike med posamezniki, a pomembnejše so univerzalne, biološko pogojene značilnosti učenja v posameznih življenjskih ciklih. Te značilnosti so medkulturno stabilne. Lep primer, ki ga navaja Myers (prav tam), je začetek hoje otrok okrog enega leta in pojav govora okrog drugega leta, ne glede na včasih diametralno različne družbene vrednote in vzgojne sloge staršev v različnih kulturah. Pomembno je, da se ob tem zavedamo koncentričnosti oziroma »istosrediščnosti« življenjskih ciklov; središče so v tem pomenu evolucijsko pogojene biološke danosti, različni »polmeri« posameznega cikla (otročstvo, mladostništvo, odraslost, starost) pa opredeljujejo življenjska obdobja⁹⁷.

Po mnenju Illerisa (2007, 34) je te kvalitativno ločene ere življenja najjasneje definirala Piaget, ki se je ukvarjal večinoma z otroštvom. Otroštvo je razdelil v štiri kvalitativno ločene faze. Razvoj možganov in duševnosti strogo določa posameznikovo razumevanje in interpretacijo realnosti, kar je seveda neposredno povezano z njegovimi strategijami učenja. Tisto, kar se od stopnje do stopnje spreminja, so t. i. kognitivne sheme, razmeroma stabilno strukturirane odslikave realnega sveta, ki pomenijo v otrokovem in mladostnikovem mentalnem sistemu nujno stalnico ali sidrišče v nenehno spreminjajočih se razmerah v okolju, v katerem deluje.

Prva, senzomotorična stopnja traja od rojstva do drugega leta. V tej fazi je prednostna naloga otroške duševnosti predvsem usklajevanje zaznav in gibov v občutek za razvoj konstantnosti objektov ter specializacija nevronske mase za različne kognitivne procese, ki se manifestirajo v kompleksnejših fazah razvoja

⁹⁷ Po nekaterih teorijah učenja so strategije učenja tako močno odvisno od življenjskih ciklov, da nekateri avtorji govorijo kar o »učnih ciklih življenja« (Glej Heron, v Illeris, 2009, 129–147).

mišljenja. Druga faza traja do sedmega leta starosti. V ospredje pride občutek o lastni eksistenci, egocentristično dojemanje sveta, močna domišljija, zasnove logičnooperativnega mišljenja, generalizacija pravil ter preverba teoretskih načel v praksi. Na tretji stopnji (od sedem do enajst let), stopnji konkretnologičnega mišljenja, je kognitivni preskok največji. Otrokovsko mišljenje dobi obrise mišljenja odrasle osebe, izvajajo se miselni eksperimenti, vzporedne multiple klasifikacije, očitna pa postane tudi reverzibilnost mišljenja. Po Piagetu so v tej fazi še vedno nekatere težave pri abstraktnem mišljenju, ki so v središču na četrti, zadnji stopnji razvoja mišljenja. Ta se začne po dvanajstem letu starosti. V tej formalnologični fazi postane mišljenje abstraktno, razmišljanje kot temeljna epistemološka strategija spoznavanja sveta se avtomatizira, za pridobivanje znanja pa se uveljavi hipotetičnodeduktivno mišljenje. Oseba v tej fazi ne uporablja več strategije poskusov in napak, ampak sistematično generira možne hipoteze in manipulira eno spremenljivko, pri tem pa preostale dejavnike v miselnem eksperimentu ohranja pod enakimi pogoji.

Na trajanje posameznega stadija vplivajo spodbude iz socialne okolice. Ti stadiji so kumulativni, to pomeni, da se vzorci, pridobljeni v prejšnji fazi mišljenja, ohranijo in nadgradijo, ne pa »prepišejo« in zamenjajo z novim kognitivnim stanjem. Stopnje stadija so tudi fiksne in nezamenljive, pogojene z evolucijsko-psihološkimi prilagoditvami v razvoju človeštva. Ne glede na to, da so se nekateri sklepi faznega modela, ki ga je razvil Piaget, očitno spogledovali z behaviorizmom in vedenjsko teorijo učenja, ki naj bi potekalo v socialnem vakuumu, se je model obdržal, saj na splošno nazorno strukturira evolucijo človeškega učnega potenciala na ravni posameznika (Myers, 2006, 147–154).

Pomembnejši za razumevanje učenja in izobraževanje odraslih sta kritika in nadgradnja tega modela. Po Piagetovem mnenju se kognitivni razvoj v mladostniškem obdobju malodane konča. Izkušnje iz izobraževanja in učenja odraslih tej domnevi čedalje bolj nasprotujejo (Sinnott, 2009, 108). Riegel (Bakračević Vukman, 2000, 19) in Sinnott (2009) zato predlagata novo fazo kognitivnega razvoja človeka, ki je še kompleksnejša od formalnologične faze, in jo imenujeta »postformalna« faza kognitivnega razvoja, značilna za odraslo osebo. Ta je po njunem sintetična in zajema poleg klasičnih kognitivnih procesov (funkcije nove možganske skorje, kot so spomin, zaznava, govor, načrtovanje, sklepanje itn.) tudi konativne psihološke procese (motivacija, čustva in občutki). Sinnott (2009, 106) tukaj kot pogoj za razvoj postformalne faze omenja nujnost intenzivnih interakcij z drugimi odraslimi, ki imajo drugačne poglede na svet kot mi sami. Posodobitev sheme kognitivnega razvoja po Piagetu je pomembna novost, saj mišljenje, učenje in izobraževanje

odrasle osebe vzpostavlja kot avtonomno polje znanstvenega raziskovanja. Aleksander C. in Ellen J. Langer (v Bakračević Vukman, 2000, 19) delita te neopiagetovske modele na nehierarhične in hierarhične. Prvi postavljajo pod vprašaj obstoj globalnih hierarhičnih stadijev v odraslosti in vidijo odraslo dožemanje sveta kot samosvojo fazo, ločeno od štirih omenjenih faz, ki predstojijo postformalni stopnji mišljenja. Drugi, hierarhični, domnevajo, da je postformalna faza kognitivnega mišljenja pravzaprav logično nadaljevanje, neke vrste peta faza razvoja mišljenja pri človeku. Raziskovalci s tega področja so posebno pozorni na specifične značilnosti v razumevanju sveta, ki jih ni mogoče najti v preteklih življenjskih ciklih (denimo v otroštvu ali adolescenci).

Te specifične lastnosti seveda vplivajo tudi na način, kako se odrasli učijo, kako zaznavajo svet okrog sebe in kako dojemajo učenje v odrasli dobi svojega življenja. To skriva v sebi velik potencial za različne prilagoditve učnih strategij pri poučevanju odraslih in s tem za izboljšanje učinkovitosti izobraževalnih programov. V nadaljevanju si torej oglejmo, kakšno je raziskovalno dogajanje na področju kognitivnih znanosti, ki se posvečajo spoznavnim procesom in dejavnosti možganov v odraslem obdobju življenja.

KOGNITIVNA ZRELOST

Interdisciplinarno raziskovanje spoznavnih procesov odraslih v odnosu do učenja je dandanes večinoma še vedno na ravni teorije in oblikovanja hipotez. Še največ interdisciplinarnega empiričnega raziskovanja poteka na tako imenovanem področju kognitivnega staranja. A ker se kognitivno staramo od prvega dne življenja (tudi Piaget, ki se je posvetil otroštvu, je pravzaprav opazoval kognitivno staranje), se zdi nekoliko ustrežnejši pojem kar »kognitivna zrelost«. Splošna ugotovitev iz longitudinalnih raziskav s področja kognitivne zrelosti je takale: različne kognitivne sposobnosti (odvisno, v katerem delu možganov je središče zaznavne funkcije) različno upadajo, nekatere (kot je denimo verbalno izražanje) pa ostajajo stabilne tudi v pozni odraslosti. Kognitivno staranje torej ne poteka enakomerno po novi možganski skorji, ampak se različni predeli možganov »starajo« različno hitro; to se kaže tudi v različnem pešanju zaznavnih procesov, ki so odločilni za učinkovito učenje v odraslem obdobju (Mast, Zimmerman, Rowe, 2009, 696; Pečjak, 2007, 120).

Ena najobsežnejših psiholoških raziskav, v kateri so proučevali kognitivne sposobnosti v različnih življenjskih ciklih in spremembe osebnostnih dimenzij, je Seattle Longitudinal Study (SLS) iz leta 2005. Ta longitudinalna raziskava se je izvajala od leta 1956 do 2005 vsakih sedem let. V raziskavo je bilo skupaj zajetih 5676 udeležencev,

od tega 2977 (52 %) žensk in 2696 (48 %) moških. Najstarejši udeleženec (moški) je bil star 101 leto, najmlajši udeleženec (ženska) pa 22 let. Zelo pomemben podatek je, da je 26 udeležencev v raziskavi sodelovalo od prvega do zadnjega zajema (1956–2005) (povzeto po <http://geron.psu.edu/sls/>, 3. 9. 2011). Raziskava je mit o tem, da so vse kognitivne sposobnosti, ki so vpete v proces učenja, obratno sorazmerne z dejavnikom staranja, nedvomno ovrgla. Izkazalo se je, da nekatere intelektualne sposobnosti odraslih ostajajo na isti ravni kot pri mladostnikih, druge upadajo, nekatere pa se izboljšujejo vse do šestdesetega leta starosti. Ena od teh sposobnosti je slušno sprejemanje informacij, ki se v obdobju med petdesetim in šestdesetim letom v povprečju celo nekoliko izboljša. Sposobnost besednega izražanja ostane v povprečju razmeroma stabilna vse do osemdesetega leta, numerične sposobnosti sicer oslabijo nekoliko prej, bolj pa začno upadati povprečno šele od začetka sedemdesetih let (Mast, Zimmerman, Rowe, 2009, 696).

Haser in Zack (Mast, Zimmerman, Rowe, 2009, 697) sta ob tem podala še splošnejšo ugotovitev. Po njunem je treba upoštevati, da v odraslem obdobju upade sposobnost selekcije nepomembnih dražljajev, zato odrasli pogosto manj pomembne informacije za doseg nekega cilja upoštevajo z enako zavzetostjo kot pomembnejše informacije. Tako nastaja to, kar sama imenujeta »mentalna navlaka«, presežek nepomembnih informacij v delovnem spominu, ki onemogoča, da bi se zares uporabne pridobljene informacije učinkovito kodirale v dolgoročni spomin. Zaradi tega se pogosteje pojavljajo napake pri prepoznavanju pridobljenega znanja. Če bi torej lahko v ospredje postavili samo eno bistveno razliko med pridobivanjem novega znanja pri mladostniku in pridobivanjem novega znanja pri odrasli osebi, bi bila to po mnenju Haserja in Zacka bistveno učinkovitejša izbira relevantnih informacij pri mlajših ali težave pri opuščanju manj pomembnih dražljajev iz okolice pri starejših.

Zelo zgovorna je tudi študija Welforda iz leta 1987, v kateri je osebam, starim od 66 do 83 let, predložil t. i. test »rotacije v mislih« brez časovne omejitve (po standardu so ti testi časovno omejeni). Ugotovil je, da »so osebe dosegle enake rezultate kot mlajše osebe« (Pečjak, 2007, 121). Težava je bila torej »le« v časovni omejenosti nalog, ne pa v kompleksnosti naloge. Podobno spoznanje se je izkazalo tudi pri aktualni evalvaciji programa Računalniška pismenost za odrasle, v kateri so nekateri izkušeni učitelji programa, ki izvajajo program za starejše udeležence (predvsem upokoјence) opozorili na (pre)tesno zamejen čas opravljanja zaključne naloge ob koncu programa Računalniška pismenost za odrasle.

Fischer je kognitivno zrelost opazoval na nevrofiziološki ravni. Po njegovem vsaka stopnja kognitivnega razvoja, o kateri je govoril Piaget, korelira z nastankom novega tipa nevronske mreže. V adolescenci in odrasli dobi razširitve

nevronskih mrež niso več tako bogate kot v zgodnjem otroštvu. V otroštvu je namreč dosežena dvakrat tolikšna sinaptična gostota kot v novi možganski skorji odraslega. Ta postopno upada v vseh življenjskih obdobjih, ki se končajo v pozni odrasli dobi. Sinaptična gostota v možganskem predelu za vizualno zaznavo v tem obdobju še vedno presega sinaptično gostoto možganskih predelov za sprejemanje dražljajev po drugih zaznavnih kanalih; to pomeni, da vizualna zaznava ostaja hegemonski čut tudi v odrasli dobi (Bakračević Vukman, 2000, 38–39).

Tako kot ni enopomenske oblike kognitivnega staranja – longitudinalna raziskava SLS je dober dokaz, da nekatere intelektualne sposobnosti upadajo hitreje, druge počasneje – tako tudi ni »enopomenskega vzorca sprememb možganskega tkiva« (Schaie, v Mast, Zimmerman in Rowe, 2009, 698). Atrofija (krčenje) možganskega tkiva je sicer značilen proces staranja, a Raz (West, v Mast, Zimmerman in Rowe, 2009, 700) je primerjal hitrosti staranja različnih predelov nove možganske skorje in ugotovil, da se v odrasli dobi najbolj skrči čelni reženj nove možganske skorje, odgovoren za »začasno organizacijo in koordinacijo kompleksnih vedenjskih sekvenc, ki jih posameznik dojema kot inovacijo«. Druga pomembna funkcija čelnega režnja nove možganske skorje je nadzorovanje začasnega spomina, ki ohranja informacije v tako imenovanem stanju pripravljenosti (stand-by) za nadaljnjo uporabo v delovnem spominu. Z drugimi besedami, čelni reženj nove možganske skorje je odločilen za pridobivanje novega znanja ali učenje. Raz (prav tam) je to spoznal s pomočjo obširne medseksijske študije, v kateri je opazoval korelacijo kronološke starosti udeležencev in prostornine različnih predelov nove možganske skorje. V primerjavi s senčnim delom nove možganske skorje (procesiranje vizualnih zaznav), temenskim režnjem (integracija vseh dražljajev in prostorska orientacija) in zatilnim režnjem (registracija slušnih zaznav in razumevanje govora) izgubi največ prostornine v obdobju odraslosti prav čelni reženj.

Kot ustrezen okvir, v katerem je mogoče razumeti omenjene spremembe, predlagajo Mast, Zimmerman in Rowe (2009, 725) koncept selektivne optimizacije s kompenzacijo (Selective Optimisation with Compensation). Gre za to, da spremembe, povezane s kognitivno zrelostjo, »silijo odrasle učeče se, da izbirajo manj učnih projektov, da optimizirajo razpoložljive zmožnosti in znanje ter uporabljajo kompenzacijske tehnike učenja za doseg enakega ali podobnega učnega učinka«.

V prvem koraku je priporočljivo, da si odrasli v zrelem obdobju oblikujejo prednostni seznam področij, ki jih zanima, izberejo področja, s katerih želijo v resnici

pridobiti novo znanje, in reducirajo množico številnih področij, na katerih so bili dejavni v preteklosti. Pridobivanje znanja na več področjih postaja namreč v odraslem obdobju težje. To seveda še zdaleč ne pomeni, da v odraslem obdobju življenja ni mogoče najti novega znanja, konjičkov ali talentov, jih negovati, nadgraditi in mogoče spremeniti v prevladujočo življenjsko dejavnost, so pa takšni odrasli v manjšini. Optimizacija je logični naslednji korak, ki sledi selekciji. Z optimizacijo je mišljena preusmeritev fokusa učenja z neštetih razpršenih področij na nekaj izbranih področij, za katere posamezniki menijo, da so v njihovem življenju najpomembnejša. Posledica tega je, da je učenje učinkovitejše. Kompenzacija je zadnji, skrajni izhod. Do kompenzacije pride takrat, »kadar se kognitivni potenciali znižajo pod potrebno raven za ustrezno učenje v odraslem obdobju« (v Mast, Zimmerman in Rowe, 2009, 716). Uveljavijo se alternativne učne strategije, drugačni prijem, s katerimi se posameznik poskuša izogniti težavam, ki se pojavljajo zaradi kognitivnega staranja. Pečjak (2007, 121) to ponazori, ko pravi, da se starejši ljudje tega »zavedajo, zato manj vozijo avtomobile in izvajajo razna nevarna dela počasneje, bolj previdno in premišljeno, kar je uspešna kompenzacija za izgubljeno hitrost«.

Delovanje teh procesov v praksi je najnazornejše pri konkretnem primeru. Vzemimo za zgled odraslo gospo, ki jo že nekaj časa zanima uporaba računalnika v vsakdanjem življenju. Z njim v preteklosti ni imela veliko stika, se pa zaveda, da ji lahko obvladovanje računalnika olajša vsakdanje življenje. Da se bo lahko resneje posvetila učenju računalništva ali digitalnemu opismenjevanju, bo opustila nekaj drugih dejavnosti, ki ji osebno ne pomenijo toliko (selekcija). Prepričana je, da bo s pomočjo pridobljenega znanja več komunicirala s svojimi sorodniki, predvsem vnuki, kar ji bo prineslo dodatno čustveno zadoščenje, ki ga trenutno pogreša (optimizacija). Gospa tudi meni, da ji manko prejšnjega znanja s področja novih tehnologij onemogoča, da bi dosledno sledila organiziranim skupinskim tečajem računalništva. Predavanja so zanjo preveč strukturirana, tej strukturi pa le s težavo sledi. Zato se je odločila, da bo svojo pot digitalnega opismenjevanja začela v splošni knjižnici, pod individualnim mentorstvom študenta prostovoljca. Tako se bo izognila nelagodju, ki ga čuti v družbi tujih odraslih, ki jim je sodobni, hitri slog življenja bliže, hkrati pa se bo učinkovito digitalno opismenila.

Seveda to ni edini način, kako se selekcija področij, optimizacija učenja in kompenzacija učnih prijemov izrazijo v praksi. Neredko se zgodi, da odrasli kot kompenzacijo uporabijo skupinsko učenje v organiziranem tečaju. Marsikateremu odraslemu, ki je vpet v učne procese, predavanje v skupini olajša načrtovanje in organizacijo učenja, hkrati pa lahko predavatelja in soudeležence programa

povpraša o ustreznosti posameznih korakov pri učenju in vajah iz računalništva ter tako pridobi neposredne odzive, ki jih jemlje kot vodila za naprej. V tem primeru je večja naklonjenost skupinskemu kot samostojnemu učenju pod mentorstvom študenta prostovoljca lahko kompenzacijska strategija. Slabšo osebno motivacijo in organizacijske sposobnosti, ki jih pri individualnem učenju v javni knjižnici vsekakor potrebujemo, lahko posameznik nadomesti s pomočjo kontinuirane podpore učeče skupine. Vsak posamezni primer torej najprej zahteva ustrezno psihološko analizo, nato pa zanj prilagojen prijem.

V prej omenjenem primeru starejše gospe bi ta z izbiro skupinskega učenja pred individualnim učenjem lahko pridobila več osebne motivacije, ki bi jo črpala iz predanosti skupini. Možnost zastavljanja dodatnih vprašanj učitelju in drugim udeležencem bi ji lahko olajšalo sledenje vsebini, to pa bi posledično zvečalo učinkovitost učenja. Vendarle pa je treba omeniti, da je večja naklonjenost skupinskemu učenju sicer lahko kompenzacijska strategija, tako kot je opisana na tem mestu, a je izbor skupinskega učenja namesto individualnega po mnenju Willisa (v Mast, Zimmerman in Rowe, 2009, 718) večkrat v vlogi selekcije in optimizacije.

Če sklenemo: kognitivna zrelost pomeni upadanje nekaterih potencialov za učenje, ki so bili v otroškem in mladostniškem obdobju vitalnejši. Raziskave kažejo, da se najhitreje stara čelni reženj nove možganske skorje, kjer je sedež najpomembnejših višjih kognitivnih procesov za učenje odraslih oseb. Te biološke spremembe lahko pripeljejo do osebnostnih sprememb v strategijah učenja. Zelo uporaben za pojasnitev interakcije med kognitivnim staranjem in osebnim spoprijemanjem s težavami, ki izhajajo iz kognitivnega staranja, je model selektivne optimizacije s kompenzacijo. Najpomembnejše spoznanje za raziskovalce in izobraževalce odraslih je, da odrasla doba ne prinaša samo upada kognitivnih sposobnosti na psihološki ravni, ampak tudi vznik novih učnih strategij in prijemov pri učenju, s katerimi odrasli izbirajo, optimizirajo in nato kompenzirajo upad kognitivnih sposobnosti. Pri teh novih učnih strategijah postane socialno okolje, v katerem poteka učenje, še pomembnejši dejavnik kot v otroškem in mladostniškem obdobju. Tough (v Mast, Zimmerman in Rowe, 2009, 718) navede, da socialni vidik učenja (druženje z vrstniki) pri starejših optimizira dve temeljni področji njihovega življenja: uporabo novega znanja v vsakdanjem življenju in kakovost življenja nasploh z bogatimi interakcijami. Prav zato se večina odraslih kljub nekaterim očitnim prednostim samostojnega učenja odloča za skupinsko obliko učenja. Mast, Zimmerman in Rowe (2009, 718) to ugotovitev jedrnatopovzamejo, ko pravijo, da učenje v skupini odraslim učečim se omogoča reševati

naloge, ki jih je v preteklih obdobjih njihovega življenja brez težav reševal takrat bistveno vitalnejši čelni reženj nove možganske skorje.

BIOLOGIJA UČENJA ODRASLIH: INTELIGENTNOST, GENETIKA IN MOŽGANI

V nadaljevanju si bomo nekoliko podrobneje ogledali izbrane raziskave o učenju odraslih. Te bomo obravnavali na ravni biologije, psihologije in na ravni socialnega okolja. A najprej se posvetimo biologiji učenja odraslih, kjer so v središču večno vprašanje narave in kulture, dedljivost inteligenčnega kvocienta in dejavnost odraslih možganov.

Cacioppo (2009) omenja izvrsten odgovor razvojnega psihologa Donalda Hebba, ki je ob neki priložnosti novinarju na vprašanje: »Kaj menite, kaj je odločilnejše za razvoj človeške osebnosti, narava ali kultura?« odgovoril z nasprotnim vprašanjem: »Povejte vi meni, kaj je odločilnejše za površino pravokotnika, njegova dolžina ali širina?«. Hebb je zelo jedrnato povzel tisočletno razpravo o tem, ali so za človekovo osebnost in s tem tudi za njegovo učenje pomembnejše njegove genetske danosti ali okolje, v katerem se razvija in odrašča. Vprašanje je seveda napačno in tega se znanost enaindvajsetega stoletja zaveda.

Človek je skupek številnih značilnosti in vsaka izmed njih ima svoj edinstveni količnik (razmerje) med vplivom okolja in vplivom genetike. Illeris (2006, 176), denimo, navede neizpodbiten podatek o tem, da je barva naših oči recimo popolnoma odvisna od podedovane genetike. Ne glede na to, v katerem kulturnem okolju bomo odraščali, ne glede na to, kdo nas bo vzgajal (hetero- ali homoseksualni par), in ne glede na to, kakšen bo vrednotni mikrosistem naše primarne socializacije, vedno bo barva oči popolnoma odvisna od podedovane genetike. Nekatere lastnosti so manj biološko determinirane, nadaljuje Illeris (prav tam). Mednje spada denimo višina, ki jo lahko delno sodoločamo z izbiro kakovostne (ali neakovostne) prehrane ter s kontinuirano in ciljno usmerjeno dejavnostjo (recimo intenzivno vadbo košarke v mladosti). Pri učenju je to raziskovanje razmerja med naravnimi danostmi in vplivom okolja šele na začetku. Ridley (1999, 89) glede tega niti malo ne ovinkari in kar priznava, da so »redke razprave v zgodovini tako polne neumnosti kot prav razprave o inteligentnosti«. Opozorimo na temeljno ugotovitev, do katere pride Ridley (1999, 96) po pregledu številnih sodobnih študij inteligence. Ko sestavimo ali združimo vse razpoložljive podatke, dobimo preglednico, v kateri je v prvem stolpcu naveden raziskovalni pogoj, v drugem pa korelacija, izražena v odstotkih.

Preglednica 1: Korelacije v odstotkih pri merjenju inteligenčnega kvocienta

Raziskovalni pogoj	Korelacija (v odstotkih)
Ista oseba, testirana dvakrat	87
Enojajčna dvojčka, vzgojena skupaj	86
Enojajčna dvojčka, vzgojena ločeno	76
Dvojajčna dvojčka, vzgojena skupaj	55
Biološka brata, biološki sestri	47
Starši in otroci, ki živijo skupaj	40
Starši in otroci, ki živijo ločeno	31
Posvojeni otroci, ki živijo skupaj	0
Ljudje, ki niso v sorodu in živijo ločeno	0

Vir: Ridley, 1999, 95

Zagotovo ni presenetljivo, da skupaj vzgojena enojajčna dvojčka dosegata najvišjo korelacijo, skoraj takšno kot ista oseba, ki je dvakrat testirana s testom inteligentnosti. Če enojajčna dvojčka odraščata ločeno, je korelacija 76, kar je razmeroma majhen »padec« glede na različno okolje odraščanja. To že nakazuje na zelo čvrst vpliv genetike na inteligenčni kvocient. Podatek, da je korelacija pri dvojajčnih dvojčkih (različen genski arzenal), ki sta vzgojena skupaj, višja od tiste pri bratih in sestrah, nakazuje na signifikantni vpliv primarnega predrojstvenega okolja – maternice. Presenetljiva pa je soodvisnost med rezultati posvojenih otrok, ki so zrasli skupaj (predzadnja vrstica preglednice). Korelacija med testi je tako rekoč nična, to pomeni, da »življenje v isti družini nima nobenega opaznega vpliva na IQ« (Ridley, 1999, 95).

Ta sklep nekako nasprotuje zdravemu razumu, saj se zdi samoumevno, da na razvoj naše inteligenčnega kvocienta vplivajo knjige, razprave o filozofiji in akademski spodbude družine. A treba je dodati, da za zdaj še ni znane študije inteligentnosti, ki bi razlikovala med dednostjo in vplivom staršev, razen omenjenih študij o dvojčkih in posvojenih. Te pa nedvomno podpirajo tezo o ujemanju inteligenčnega kvocienta staršev in otrok. Zastavlja se vprašanje, ali so te študije reprezentativne ali veljajo samo za določeno socialno skupino. Raziskave, ki jih omenja Ridley, so bile večinoma narejene na populaciji belskega srednjega sloja. Je vpliv socialnega okolja tako šibak tudi pri ranljivih skupinah? Ridley (1999, 96) sicer omenja podštudijo primerjave inteligenčnih kvocientov, ki je bila opravljena med posvojenci mešane populacije iz ranljivih skupin. Pokazalo se je, da je korelacija med inteligenčnim kvocientom otroka in krušnih staršev sicer nekoliko višja

kot pri prej omenjenih študijah srednjega sloja, vendar je bila soodvisnost še vedno kategorizirana kot šibka (le 19 %).

Zdi se torej, da ima socialno okolje, predvsem družina, nekoliko večji vpliv na inteligenčni kvocient, zagotovo pa tudi na učenje pri ranljivih skupinah. A ne glede na to ugotovitev se na splošno raziskave stekajo k rešitvi, da »smo pode dovali približno polovico svojega inteligenčnega količnika, manj kot petina pa je posledica okolja, v katerem smo živeli z brati in s sestrami – torej družine. Drugo prihaja iz maternice, šole in zunanjih vplivov, na primer vrstnikov.« (Ridley, 1999, 96)

A to, da je inteligenčni kvocient genetsko determiniran, še ne pomeni, da je nespremenljiv. Še več; celo dedljivost sama ni nespremenljiva. Eno izmed presenetljivejših odkritij sodobne genetike je to, da se vpliv genov s starostjo povečuje, ne pa zmanjšuje. V številkah to pomeni, da je dedljivost inteligenčnega kvocienta v mladosti v povprečju približno petinštiridesetodstotna, v odrasli dobi pa se zviša na približno 75 % (Ridley, 1999, 96). Med odraščanjem se domnevno postopno izrazi prirojena inteligentnost, razbremenjena vplivov iz okolja, ki so nam jih vsilili drugi. V tem procesu nastane pomemben preobrat: začnemo izbirati okolja, ki ustrezajo našim prirojenim nagnjenjem, in ne prilagajamo več svojih bioloških danosti okolju, v katerem se znajdemo.

Delitev na pridobljeno in prirojeno inteligenco, ki sta podlaga za učenje v odrasli dobi, se delno ujema z delitvijo na mehansko in pragmatično (Dittman-Kohli in Baltes, v Bakračević Vukman, 2000, 20), deklarativno in proceduralno znanje (Reif, 2008, 32) in Cattellovo delitvijo na fluidno in kristalizirano inteligenco. Pri prvi gre za logično reševanje problemov, novih položajev, prepoznavanje vnaprej naučenih vzorcev in algoritmov reševanja itn. Pri kristalizirani inteligentnosti pa gre za spretnosti, znanje in predvsem akumulirane izkušnje, ki so si jih posamezniki pridobili v različnih okoliščinah življenja. Kristalizirano inteligenco spremlja tudi razširjeno, bogato besedišče, s katerim natančneje opišemo svoja stanja (Myers, 2006, 184; Sternberg, 1999, 460).

Crook in West sta to delitev osvetlila z raziskavo, v kateri sta k sodelovanju povabila 1205 oseb, da bi proučila, kako se učijo odrasli. Udeležencem raziskave sta prikazala posnetke 14 oseb, ki so se predstavile s svojim imenom in domačim krajem. Vključen je bil torej vizualni in slušni dražljaj. Sodelujoči so morali obnoviti čim več imen oseb s posnetkov po prvem, drugem in tretjem gledanju. Pričakovano so vsi, ne glede na starost, bolje obnovili imena po večkratnem gledanju, a so mladostniki in mlajši odrasli stalno presegali odrasle v obnavljanju

imen, kar nakazuje na učinkovitejše delovanje delovnega spomina. Podoben upad spominskih sposobnosti so zaznale tudi druge raziskave, zato ni presenetljiva samoocena dveh tretjin starejših od 40 let, da je njihov delovni spomin nedvomno šibkejši, kot je bil takrat, ko so bili mlajši (v Myers, 2006, 182).

David Schonfield in B. A. Robertson (v Myers, 2006, 182) sta izpeljala podobno raziskavo, le da so udeleženci prepoznavali imena na dva različna načina. V prvi, mešani skupini mladostnikov in starejših odraslih so udeleženci obnavljali imena, ki so jih pred tem prebrali. V drugi, mešani skupini mladostnikov in starejših odraslih so imena prepoznavali na pisno pripravljenem seznamu. Na tem seznamu so bila navedena imena z začetnega seznama in dodana nova imena, ki niso bila na prvem seznamu. Raziskovalca sta ugotovila, da so se v prvi skupini bolje odrezali mlajši, iz tega sta izpeljala podoben sklep kot Crook in West, da torej sposobnost obnovitve pridobljenih novih informacij z leti upada. Pri prepoznavanju imen z zapisanega seznama pa se sposobnosti starejših odraslih niso niti malo razlikovale od sposobnosti mladostnikov. Izidi odraslih so bili zelo podobni izidom mladostnikov. Ker je bil edini spremenjeni dejavnik oblika ali format, v katerem je bila nova informacija podana, so raziskovalci sklepali, da je učinkovitost učenja v odrasli dobi precej odvisna tudi od tega, kako so nove informacije pridobljene. Možnosti preverjanja usvojenega znanja je seveda več: ustno, pisno, s prepoznavanjem (izbirni odgovori), z odprtimi odgovori in podobno. Poglavitno sporočilo opravljene študije je, da bo izid pri vsakem od omenjenih oblik preverjanja usvojenega znanja nekoliko drugačen, tudi če bo na omenjene oblike preverjanja odgovarjala ista odrasla oseba. Razlike v izidih lahko z veliko gotovostjo pripišemo različnim oblikam preverjanja znanja. Kako si torej odrasli zapomnijo novo znanje ter shranjujejo in uporabijo nove naučene vsebine, je odvisno od oblike, v kateri so nove informacije podane. Tudi to je pomembna ugotovitev, predvsem za izobraževalce odraslih v praksi.

Burke in Shafro (Myers, 2006, 182) k temu dodajata, da je kakovost učenja odvisna tudi od pomena podane informacije. Mladostniki imajo manj težav pri učenju nesmiselnih neologizmov ali bizarnih besednih zvez. Odrasli imajo pri prepoznavanju in obnavljanju takšnega novega znanja več težav in naredijo tudi več napak. Če je informacija pomensko relevantna, smiselna in realno mogoča, potem se število napak pri odraslih zmanjša. Po Myersu je vzrok za takšen »popravek« prav v kristalizirani dimenziji inteligentnosti, saj odrasli informacije umeščajo v bogato paleto življenjskih izkušenj, v katerih imajo nesmiselni neologizmi manjšo veljavo. Novo znanje se integrira v obstoječo paleto znanja, ki je bilo pridobljeno z izkušnjami in je trdnjejše, uporaba tega novega znanja pa bolj suverena. Negativne

posledice kristaliziranega znanja so seveda daljši produkcijski čas, ubeseditev in rigidnost takšnega znanja.

Seveda dokončnega odgovora o tem, kaj je pomembnejše, narava ali kultura, raziskave učenja v tem trenutku še ne morejo podati. Najverjetneje prav v tem trenutku nastajajo tudi nove »zmote«, kot jim pravi Ridley (1999) o vlogi inteligence za učenje odraslih, ki jih bomo v prihodnosti posodabljali ali jih celo popolnoma opustili.

A na tem mestu se postavlja pomembnejše vprašanje: Ali lahko izobraževalci odraslih dobijo koristne nasvete iz teorij in raziskovalne prakse učenja odraslih? Zavedanja vredno je že spoznanje, da »se brazilski otroci z ulice, ki so pri matematiki v šoli povsem na dnu, vseeno znajdejo pri tiste vrste matematiki, ki jo potrebujejo v vsakdanjem življenju. Inteligenčni kvocient je tudi izjemno slab napovedovalec sposobnosti človeka, ki pri konjskih dirkah postavlja stave. In nekateri zambijski otroci so izjemno dobri pri inteligenčnih testih, ki zahtevajo žične modele, ter izjemno slabi pri tistih, ki zahtevajo papir in svinčnik – pri angleških otrocih pa je prav nasprotno.« (Ridley, 1999, 92) Inteligenčni kvocient kot podlaga za učenje torej ne obstaja v socialnem vakuumu, ampak je tesno vezan na socialno okolje. Pri ranljivih skupinah je socialno okolje še toliko pomembnejše (Ridley, 1999, 93). Ne moremo pa mimo raziskovalno potrjenega dejstva, da fluidna in kristalizirana inteligentnost približno enakomerno naraščata do adolescence, ob koncu mladostništva naraščanje fluidne inteligence upade, kristalizirana inteligentnost pa narašča in se razrašča vse do poznega življenjskega obdobja.

PSIHOLOGIJA UČENJA ODRASLIH: POLIFONIJA UČNIH SLOGOV

Druga možnost, kako teoretsko opisati razlike med učenjem odraslih, so modeli učnih slogov. Koncept učnih slogov se je pojavil v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja v Združenih državah kot odgovor na omejenost bioloških interpretacij učenja (Illeris, 2006, 184). Uspešnost učenja odraslih domnevno ni odvisna samo od tega, kako dobro so se odrasli sposobni učiti, ampak tudi od tega, kako se učijo. Ko govorimo o učnih slogih oziroma zaznavnih modalitetah, je treba poudariti, da pri tem ne gre za kognitivne sposobnosti, ampak za oblike uporabe teh kognitivnih sposobnosti. Odrasli s popolnoma enakimi kognitivnimi sposobnostmi so lahko v nekih okoliščinah uspešnejši od drugih prav zaradi ustrežnejših

učnih slogov, velikokrat pa raziskovalci in izobraževalci takšne posameznike napačno vrednotijo kot tiste, ki imajo boljše kognitivne sposobnosti (Sperberg, 1997, 18).

Tipologij učnih slogov je več. Na kratko omenimo tri, ki so za razumevanje učenja odraslih iz ranljivih skupin najuporabnejše. Prvi model učnih slogov temelji na Gardnerjevem modelu multiplih inteligenc, zelo vplivnem konceptu v izobraževanju odraslih. Gardner je v svojem modelu izhajal iz domneve, da lahko govorimo o različnih inteligencah, ki so med seboj strukturno ločene in starostno variirajo: včasih je bolj izražena ena oblika inteligence, drugič druga. V njegovi teoriji multiplih inteligenc je zelo šibka soodvisnost med različnimi tipi inteligence, to pa je v nasprotju s prevladujočo teorijo inteligence s splošnim faktorjem (tako imenovani faktor g). Po Gardnerjevem mnenju se v šolskem sistemu pozornost namenja predvsem matematični (pod)inteligenci, zato je vloga izobraževalcev odraslih, da ustvarijo pogoje za razvoj drugih šestih inteligenc: verbalno-lingvistične (sposobnost jezikovnega sporazumevanja), logično-matematične (deduktivno mišljenje, sposobnosti za delo s številkami in dobre računske strategije), vizualno-prostorske (dobra orientacija, konstrukcija podob in ocenjevanje prostora), telesno-kinetične (psihomotorične kompetence), glasbeno-ritmične (prepoznavanje glasbenih vzorcev, ritmov in harmonij), medosebne (komunikacijske spretnosti) in intrapersonalne inteligence (duhovne in samorefleksivne sposobnosti) (Gardner, 1995). Vsaka od teh (pod)inteligenc zahteva nekoliko drugačno učno strategijo: »Sedem inteligenc bi dovoljevalo sedem načinov poučevanja namesto enega samega.« (Gardner, 1995, 22) Ob tem naj opomnimo, da je Gardnerjev model multiplih inteligenc raziskovalno sicer šibko podprt. Večina sodobnih raziskav kaže, da človeška kognicija ne deluje s pomočjo sedmih različnih podsistemov inteligenc, ampak so to različne razsežnosti iste inteligence in nevronskega sistema, zato so po mnenju Spearmana (avtorja prevladujoče teorije inteligentnosti s faktorjem g) tudi korelacijski koeficienti med različnimi razsežnostmi razmeroma visoki (Ridley, 1999, 93). Ne glede na to pa je takšen shematski prikaz sedmih (pod)inteligentnosti zelo pragmatičen in kot prispodoba uporaben za izobraževalce odraslih v praksi.

Drugi pomemben model učnih slogov je zasnoval David Kolb. Kolb umešča učne sloge med štiri razsežnosti, ki so: aktivno eksperimentiranje, reflektivno opazovanje, konkretno izkustvo in abstraktna konceptualizacija. Vsaka razsežnost pomeni eno točko v štiridimenzionalnem polju, vmesni prostor med razsežnostmi pa izpolnjuje eden od štirih možnih profilov učenja. Tako je na primer med aktivnim eksperimentiranjem in abstraktno konceptualizacijo »aktivist«, med

reflektivnim opazovanjem in konkretnim izkustvom pa »teoretik«. Vsak od štirih učnih slogov se pri posamezniku kaže po svoje: aktivist se raje zanaša na intuicijo kot na logiko, uporablja analize drugih ljudi, ima rad prakso in eksperimentalni prijem. Refleksivnež je sposoben videti težave iz alternativne perspektive, je dojemljiv za spremembe, je bolj vizualen tip, za reševanje problemov pa uporablja miselne eksperimente. Teoretik zagovarja logičen prijem, ideje in koncepte postavlja pred ljudi, zahteva jasne, preverljive razlage in se ne zanaša preveč na praktične izkušnje iz vsakodnevnega življenja. Pragmatik rešuje težave zelo praktično, bliže so mu tehnične naloge, manj pa ga zanimajo zgodbe ljudi in mehke, interpretativne teorije (Knowles, Holton in Swanson, 2005, 197–198).

Tretji model učnih slogov jemlje kot poglobljeno merilo klasifikacije dotok dražljajev (vizualni, slušni, kinestetični, haptični itn.). Ta model izhaja iz dveh prej omenjenih shem, vendar je poudarek na dražljajih, na načinih, kako prejemamo novo znanje. Poenostavljeno to pomeni, da vizualni posamezniki radi vidijo nove informacije v obliki grafov, prikazov, vizualizacij in videomateriala. Posamezniki, ki dajejo prednost slušnemu zaznavnemu kanalu, radi nove vsebine slišijo v obliki predavanja, zvočnic, glasbe, zanje so zanimivi tudi detajli. Posamezniki, ki jim je blizu kinestetični prijem, se med učenjem radi gibljejo itn. (Marrapodi, 2011). Vse te pridobljene nove informacije so »surovi podatki«. Temu, po katerem čutnem dovodu najraje pridobivamo znanje, pravimo dominantna zaznavna modaliteta (Wislock, 1993). Vsi preostali zaznavni kanali so podrejeni dominantni modaliteti, čeprav se včasih pojavljata dve enako učinkoviti zaznavni modaliteti (govorimo o mešani zaznavni modaliteti) ali pa so razlike med prevladujočim in drugim zaznavnim kanalom glede na učinkovitost v učenju kar najmanjše (primarna in sekundarna zaznavna modaliteta). Dominantna zaznavna modaliteta se vzpostavi že v otroštvu in se po mnenju Keefa (v Wislock, 1993, 6) radikalno v življenju ne spreminja več. To je torej razmeroma stabilna osebnostna lastnost. Preferenčna zaznavna modaliteta za kognicijo pomeni glavni dovod novih informacij in učenje je lahko okrnjeno, če je dotok informacij površen ali nove informacije niso ustrezno podane.

Na dominantni modaliteti posameznika utemeljeno poučevanje je, kot menita Barbe in Swassing (v Wislock, 1993), ena »najpomembnejših strategij poučevanja, saj pomeni okvir duševnosti, ki usmerja povezovanje med življenjskim razvojem in učenjem«. Po Wislockovem mnenju bi moralo biti to zavedanje vedno v ospredju izobraževalcev odraslih. Če se pozabi na načelo dominantne modalitete, se lahko kaj hitro zgodi, da izobraževalec odraslih v ospredje nenamerno postavi svojo dominantno zaznavno modaliteto. Najpomembnejša lastnost

dobrega izobraževalca odraslih je tako tudi kritična vzpostavitev distance do lastne dominantne zaznavne modalitete.

Čeprav je jedro dominantne zaznavne modalitete zasnovano že v otroštvu, je Harter (Wislock, 1993, 7) opravil raziskavo, v kateri je opazoval spremembe v preferencah zaznavnih modalitet v različnih življenjskih obdobjih. Ugotovil je, da je od rojstva do šestega leta starosti najmočnejši zaznavni dovod vid, sledi kinestetično učenje, na zadnjem mestu pa je slušno učenje. Od končnih razredov osnovne šole do odraslega obdobja ostaja vizualno učenje preferenčno pri večini udeležencev raziskave, praviloma se na drugo mesto uvršča slušno učenje, najmanj pomembno pa postane kinestetično učenje. V dopolnilni študiji, ki sta jo izvedla James in Galbraith (v Wislock, 1993, 7), se je izkazalo, da je vid dominantna modaliteta tudi med tistimi, ki so stari od 20 do 50 let. Zanimivo pa je, da se je kot druga najpomembnejša zaznavna modaliteta pokazalo haptično učenje, torej s pomočjo dotika z rokami. Interaktivno učenje je bilo na tretjem mestu, slušno pa na četrtem. Za starejše od 50 let vizualno učenje pričakovano ostaja hegemonsko, na drugem mestu je interaktivno učenje (razprava o idejah v skupini), sledi slušno učenje, prioriteto lestvico petdesetletnikov pa končuje haptično učenje.

Ko izobraževalci odraslih ustrezno tipizirajo dominantne zaznavne modalitete svoje ciljne skupine, lahko uskladijo obliko podajanja novega znanja s potrebami te ciljne skupine. Po Wislockovem mnenju je najvarneje izbrati multisenzorični prijem. Pri tem uporabljajo snovalci programa raznoliko paleto medijev in formatov, zato da hkrati stimulirajo različne zaznavne kanale, s čimer skušajo doseči večjo učinkovitost učenja. Ta prijem je dober za poučevanje tedaj, ko imamo zelo različne ciljne skupine, ali za posameznike, za katere ne vemo, kakšni so njihovi učni slogi (Wislock, 1993, 10). Tako lahko vsak zase najde primerne vsebine po poti (vizualno, slušno, z dotikom itn.), ki je zanj najustreznejša. Vendar ima izbor multisenzoričnega prijema tudi negativne učinke. Eden takšnih je že omenjena »mentalna navlaka«, o kateri sta govorila Haser in Zack (Mast, Zimmerman, Rowe, 2009, 697).

Postavlja se tudi vprašanje, kako pravzaprav vpliva izbor ustreznega učnega sloga na celotno učinkovitost učenja odraslih. Erhman je leta 1990 izpeljal raziskavo, v kateri je spremljal, kako se učijo študenti. Zaznal je osem različnih strategij učenja (od glasnega branja do skupinskih in kampanjskih učnih seans) in ugotovil, da med štirimi pogloblitnimi dejavniki (spol, preživljanje prostega časa, starost in učni slogi) prav učni slogi najbolj vplivajo na učinkovitost učenja (Marrapodi, 2011).

Sklenemo lahko, da je razumevanje učnih slogov ali dominantnih zaznavnih modalitet skorajda nujno. Gre za razmeroma star koncept, ki ga je v strokovni diskurz prvič vpeljal Allport leta 1937, vendar se šele v zadnjih dveh desetletjih učni slogi proučujejo raziskovalno. Pomemben prispevek temu področju sta leta 1985 dodala James in Galbraith, ki sta proučevala, kako se dominantne zaznavne modalitete spreminjajo v različnih življenjskih obdobjih, in v obravnavo prvič zajela tudi odrasle.

SOCIALNO OZADJE IN IZOBRAŽEVANJE RANLJIVIH SKUPIN

Izobraževalci v praksi si težko pomagajo z nevrološkimi, genetskimi in kognitivnimi dognanji sodobne znanosti. Učiteljevo razumevanje sinaptičnih povezav v nevronskih povezavah odraslih oseb najverjetneje ne bo bistveno izboljšalo kakovosti izobraževalnih programov za odrasle. To je sicer že res, a vsaj psihološka in družbena razsežnost sta lahko v veliko pomoč. Poznavanje učnih slogov je recimo že uporabnejše za klasifikacijo skupine odraslih učečih se. To olajša prilagoditve poučevanja. Lahko se izkaže, da skupino odraslih sestavlja večina kinestetikov, ki se najučinkoviteje učijo v dinamičnem načinu, zato svojo vsebino podajamo s pripravo projektov ali z igranjem različnih vlog. V drugem primeru bi se lahko kaj hitro znašli pred skupino odraslih z dominantnim vizualnim zaznavnim kanalom. Tedaj bi bil kinestetični prijem popolnoma neuspešen, nevedoč učitelj pa bi neučinkovitost učenja kaj hitro pripisal nižjim kognitivnim sposobnostim udeležencev iz ranljivih skupin.

Postavlja se seveda vprašanje, koliko se empirično raziskovanje posveča pripadnikom ranljivih skupin. Tovrstne raziskave obstajajo, vendar so v manjšini. Kosmidis in sodelavci (v Ardila in drugi, 2010) so izpeljali raziskavo s pripadniki ranljivih družbenih skupin, v kateri so opazovali, kakšen je vpliv izobrazbe in pismenosti na učenje in pridobivanje novega znanja ob različnih socialnih razmerah, v katerih živijo. Njihove izide so primerjali z izidi belskega srednjega sloja. Pokazalo se je, da tako stopnja izobrazbe kot raven pismenosti odločilno vplivata na nevronske povezave, ki so vpete v reševanje problemov oziroma nalog (problem-solving neuron network).

Zanimiva je tudi raziskava Carreirasa iz leta 2009 (Ardila, 2010): avtor se je osredotočil na tiste, ki so se naučili brati ali zvišali raven pismenosti v odrasli dobi. S pomočjo funkcionalne magnetne resonance (fMRI) je primerjal možganske posnetke nepismenih odraslih s tistimi, ki so dejavno zviševali raven pismenost v

odrasli dobi. Ugotovil je, da je pri nepismenih del možganov, odgovoren za interhemisferično komunikacijo (povezavo med levo in desno možgansko hemisfero), imenovan »corpus callosum«, šibkejši. Pri skupini, ki si je dejavno prizadevala za zvišanje splošne pismenosti, pa je bila ta stična točka obeh hemisfer močnejša in širša, z dodatnimi izobraževalnimi dejavnostmi se je še utrjevala. Te razlike Carreiras pripisuje dejavniku izobraževanja in pismenosti, končuje pa z ugotovitvijo, da branje krepí interhemisferično povezljivost, s tem pa optimizira celostno zaznavo stvarnosti.

Omenimo še raziskavo Castro-Caldasa, ki je s pomočjo magnetnega encefalograma (MEG) preverjal, ali obstajajo kakršne koli razlike v nevrofiziološkem delovanju pri odraslih, ki se naučijo brati in pisati v odrasli dobi, in tistimi, ki so se branja in pisanja naučili v otroštvu. Raziskavo je opravil tako, da je med branjem besedila spremljal možgansko dejavnost udeležencev eksperimenta. Ugotovil je, da je bilo branje (reading performance) enako, pojavile pa so se razlike v distribuciji možganske dejavnosti med branjem: pri tistih, ki so se branja in pisanja učili v odrasli dobi, je bilo več možganske dejavnosti zaznane v desnem senčnem in temenskem režnju nove možganske skorje, pri kontrolni skupini (pismeni od otroštva) pa je bila intenzivnejša možganska dejavnost zaznana v levem delu čelnega režnja nove možganske skorje. Učenje branja v različnih življenjskih obdobjih je torej povezano z različnimi deli nove možganske skorje. Kot podporno študijo je Castro-Caldas primerjal še skupino sicer le sedmih žensk, ki so se naučile brati in pisati po petdesetem letu, s skupino desetih žensk, ki so končale desetletno šolanje ter pisale in brale od mladosti. Zdaj je Castro-Caldas s pomočjo MEG opazoval možgansko dejavnost med testom prepoznavanja jezika (language recognition test). Izidi testa so bili podobni. V primerjavi s kontrolno skupino naj bi bila skupina žensk, ki so se naučile brati in pisati po petdesetem letu, manj dovzetna za evolucijsko pogojeno funkcionalno asimetričnost možganov, to pomeni, da sta bili v proces branja in pisanja vpeti obe možganski hemisferi. Pri kontrolni skupini to ni bilo ugotovljeno, saj je bila tam asimetrija zelo očitna. Castro-Caldas zato sklene, da »slabše izobraženi posamezniki očitno uporabljajo možgane za procesiranje informacij drugače, kot to počno posamezniki z višjo izobrazbo ali ki so bili izšolani v predvidenem mladostnem obdobju« (Ardila, 2010, 699). Odgovor na to, kako to počnejo pripadniki ranljivih skupin in kako bi se temu lahko prilagodila izobraževalna izkušnja, pa najverjetneje čaka v prihodnosti.

Sklenemo lahko le, da vpliva pismenost na vizualno zaznavo, logično sklepanje, uporabo strategij učenja in (post)formalno operativno fazo mišljenja. To pa ne pomeni, da slabi izidi različnih kognitivnih testov nujno izhajajo iz atipične

možganske dejavnosti. Po mnenju Ardila (2010, 707) je zato optiko opazovanja (in reševanja) problematike treba obrniti na glavo. Ne gre za to, da bi imeli bolj izobraženi posamezniki dodatne kognitivne potenciale, ampak za to, da manj izobraženi posamezniki iz ranljivih skupin zaradi tega, ker ni ugodnih družbenih razmer, ne morejo optimalno razviti svojih naravno danih kognitivnih potencialov. To pa na široko odpira vrata komplementarnim teorijam učenja, ki se bolj kot na biološke in psihološke danosti osredotočajo na socialni in kulturni kontekst, ter različnim socialnim politikam do ranljivih skupin.

Eden od takšnih inovativnih konceptov, ki se sicer zgleduje po teoriji dednosti, a ga Illeris (2006, 194–196, 206) umešča v družboslovje, je pojem »socialne dednosti«. Ta je še posebno uporaben pri izobraževanju različnih ranljivih družbenih skupin. O socialni dednosti govorimo, ko je družbeno in kulturno ozadje tako močno vezano na posameznikove učne in izobraževalne uspehe, da ga pravzaprav ni mogoče odmisli v psiholoških teorijah učenja. Socialno okolje postaja na neki način inherentna lastnost posameznikovega dojemanja stvarnosti⁹⁸. Koncept socialne dednosti se je v devetdesetih letih prejšnjega stoletja uveljavil v Skandinaviji kot posledica številnih ugotovitev, da je socialno ozadje, iz katerega izhaja posameznik, statistično gledano pomembnejši dejavnik pri napovedovanju tega, kje se bo posameznik znašel v socialni hierarhiji po določenem časovnem obdobju. To pa hkrati tudi omejuje doseg sodobnih kognitivnih in psiholoških raziskav učenja in opozarja, da obstajajo relevantni dejavniki kulturnega izvora, ki jih strogi eksperimentalni pogoji ne morejo zaobjeti.

SKLEP

Sodobne empirične raziskave učenja odraslih se večinoma osredotočajo na skupine, univerzalna načela delovanja človeških možganov in razlag sveta okoli nas. Kot smo videli, so razlike med odraslimi posamezniki za tovrstno raziskovanje življenjskih in učnih ciklov drugotnega pomena, zato ne preseneča spoznanje Knowlesa, Holtona in Swansona (2005, 18), da človeštvo ve več o tem, kako se učijo živali, kot pa o tem, kako se učijo otroci; in o tem, kako se učijo otroci, vemo veliko več kot o tem, kako se učijo odrasli. Pri razlagi univerzalnih, medkulturno vzdržnih, spoznavnih procesov odraslih oseb so kognitivne teorije razmeroma uspešne, saj so to evolucijsko pogojene in genetsko determinirane danosti, kjer je vpliv socialnega in kulturnega konteksta razmeroma šibak.

⁹⁸ Spomnimo se samo koncepta »vumljene kulture«, ki smo si ga v uvodu sposodili od Egana (2009). Prav ta »vumljenost« se pri ranljivih družbenih skupinah pokaže v najjasnejših obrisih.

Prvi pomemben konceptualni prispevek k sistematičnemu raziskovanju oblik učenja odraslih zagotovo prinaša zavedanje, da se kognitivni razvoj človeka ne konča v adolescenci, ampak se nadaljuje, razvija in nadgrajuje v postformalni fazi kognitivnega razvoja s svojimi specifičnimi značilnostmi. Ta neopiagetovski prijem s svojim vztrajanjem pri »4+«-fazah kognitivnega razvoja tako odpira konceptualni prostor za sistematično raziskovanje učenja odraslih. Drugo pomembno spoznanje sodobne empirične znanosti učenja je razumevanje dvotirnega dojemanja in sprejemanja novega znanja v odraslem obdobju. Temeljne lastnosti »odrasle«, kristalizirane inteligentnosti so, da je tovrstna inteligenca intenzivno kontekstualna in primarno pragmatično usmerjena.

Če se osredotočimo na zaznavne modalitete, raziskave kažejo, da vid ostaja hegemonski čut tudi v odraslem obdobju. To nakazujejo omenjene nevrofiziološke raziskave možganske dejavnosti, predvsem primerjava gostote sinaptičnih povezav v različnih življenjskih obdobjih. Med čutnimi dovodi je pogosto še kinestetično učenje. Zaradi velike notranje variabilnosti odraslih je razumevanje različnih učnih slogov in prepoznavanje teh v praksi izjemno koristno.

Iz raziskav, ki vsebujejo tudi dejavnik socialnega konteksta, je razvidno, da bolj izobraženi in družbeno višje umeščeni odrasli posamezniki nimajo nujno dodatnih, novih, boljših kognitivnih potencialov (seveda jih lahko imajo, vendar to ni pravilo) in sposobnosti, kakor se je zmotno domnevalo v preteklosti. Zaradi odsotnosti ugodnih družbenih pogojev manj izobraženi in pripadniki različnih ranljivih skupin ne morejo optimalno razviti svojih naravno danih kognitivnih potencialov. Vloga socialnih politik je, da uravnavajo to neenakost izhodiščnih pogojev.

Na koncu povzetka dodajmo še očitno dejstvo, da je za zdaj na voljo še pre malo verodostojnih raziskav, iz katerih bi lahko nedvomno ugotovili, kateri dejavniki vse so vpleteni v učenje pri odrasli osebi in predvsem kakšno težo ima posamezni dejavnik. Lep primer je prej omenjena socialna dednost, kjer ima socialno okolje statistično najpomembnejšo vlogo pri prihodnjem napovedovanju gibanja po družbeni hierarhiji posameznika. Socialna dednost tako omejuje doseg empiričnih raziskav učenja, ki se osredotočajo pretežno na posameznika in njegove nevrološke in psihološke danosti. Te omejitve se v zadnjem času vse bolj zavedajo tudi empiriji naklonjene raziskave same⁹⁹. S tem pa smo korak naprej od ideoloških bojev med družboslovjem in naravoslovjem ter korak bližje k interdisciplinarni razlagi učenja, ki ji bomo – upajmo – priča v prihodnosti.

⁹⁹ Sociobiologija E. O. Wilsona, kjer so se vzročno-posledične razlage celotnega socialnega vedenja posameznika iskali v genetiki človeka, je nazoren primer, ko omenjene notranje kritične refleksije (še) ni bilo (glej Sperberg in Hirschfeld, v Wilson in Keil, 1999).

Na koncu je treba opozoriti na pomembno razliko med teorijo učenja in teorijo izobraževanja, na katero opozarjajo Knowles, Holton in Swanson (2005). Kot rečeno, lahko sodobne raziskave, ki smo jim bili priča zadnji dve desetletji, podrobno pojasnijo, kaj se dogaja v naši duševnosti, naših glavah, ko pridobivamo nove informacije. Kot smo videli, imajo takšne empirične raziskave marsikaj povedati denimo o tem, kateri dejavniki onemogočajo učinkovito učenje odraslih. So torej prva, najnižja stopnja v kompleksnem procesu učenja odraslih. Klasično teorijo učenja tako zanimajo predvsem oblike pridobivanja novih informacij in skladiščenje teh za uporabo v vsakdanjem življenju. Teorije izobraževanja odraslih so nekaj drugega. Pri teorijah izobraževanja gre predvsem za »razumevanje, kako posameznik vpliva na drugega posameznika z namenom, da ta drugi posameznik pridobi nove informacije in se tako rekoč uči« (Gage, v Knowles, Holton in Swanson, 2005, 73).

Postavlja se torej vprašanje, ali seznanitev s sodobnimi raziskavami na področju učenja odraslih lahko neposredno koristi pri izobraževanju odraslih. Vsaj v viziji interdisciplinarne znanosti o učenju odraslih v prispevku predstavljene izbrane empirične raziskave definirajo novo polje razmišljanja in delovanja izobraževalcev odraslih, v katerem si lahko svoje vsakdanje izkušnje smiselno pojasnimo in jih umestimo v obstoječo teorijo. Ali če se navežemo na Hebbov citat, omenjen v prispevku: težko bomo dojeli »površino« učenja in izobraževanja odraslih pripadnikov ranljivih skupin, če ne bomo upoštevali vseh vpletenih razsežnosti.

PRISPEVEK SOCIALNEGA DELA PRI PREPREČEVANJU OPUŠČANJA ŠOLANJA

Milko Poštrak

UVOD

Mladi potencialno sodijo med ranljive družbene skupine. Še posebno ranljivi so mladi, pri katerih se nakopiči več »dejavnikov odraščanja« (Ule, 2000, Šelih (ur.), 2000; prim. tudi Poštrak, 2007; Kuhar, Razpotnik, 2011 itn.). Mednje sodijo tudi »osipniki«. To so mladi, ki »ne nadaljujejo izobraževanja po osnovni šoli in ki se ne vpišejo niti v poklicno usposabljanje, ki prenehajo obiskovati srednjo šolo med in na koncu prvega leta, ko so se vpisali, in ki ne zaključijo srednje šole oziroma poklicnega usposabljanja« (prim. Ule, 2003). Z vprašanji razlogov, vzrokov za osip, torej za opuščanje šolanja, so se strokovnjaki – tudi pri nas – ukvarjali že zelo dolgo (prim. Galeša, Gartner, Palir, 1972), verjetno od samega začetka uva-
janja obveznega osnovnega šolanja in nato splošnega srednjega šolanja. Pri tem so izhajali iz različnih paradigmatških, konceptualnih, razlagalnih izhodišč. Na njihovi podlagi in na podlagi ugotovitev, do katerih so se tako dokopali, so raz-
vijali in ponujali različne načine strokovnega dela.

Pri analizi življenjskega sveta mladostnikov si lahko pomagamo tudi s koncepti formalnih in neformalnih socialnih mrež (Milošević Arnold, Poštrak, 2003, 23; Dragoš, Leskošek, 2003). V zvezi s tem nam pride prav še razmišljanje o makro- in mikroravnih analize ali o makro- in mikrovidikih življenjskega sveta mladostni-
ka. Makroraven analize pomeni vse tisto, kar se dogaja na družbeni, nacionalni ravni; koncepti šolanja v Sloveniji, nacionalni program socialnega varstva v Sloveniji in drugi tovrstni vidiki. Torej širši, družbeni okvir obravnavane problema-
tike. V našem primeru pomenijo mikroraven analize konkretne oblike dela z mladimi v tiski po eni strani in spoznanja o značilnostih odraščanja po drugi.

V tem sklopu bomo v nadaljevanju predstavili načela strokovnega dela, načine ravnanja, oblike vodenja, vzpostavljanja delovnega odnosa, za katere menimo, da so najustreznejši in s tem učinkoviti za delo z mladimi nasploh pa tudi in še posebno za delo z ranljivimi, ogroženimi mladimi. Torej tudi in predvsem z

mladimi, ki so opustili šolanje. Pri tem se bomo navezali na oblike dela, ki jih opredeljujemo kot socialno kulturno delo ali kot svetovalno delo z uporabo ustvarjalnih prijemov (Poštrak, 1996, 2007).

Različni strokovnjaki govorijo o dejavnih prestopniškega vedenja (Ule, 2000, 143; Šelih (ur.), 2000), dejavnih tveganja (Wood, Hine (ur.), 2009, 7) ali o varovalnih dejavnih (Čačinovič Vogrinčič, 2008, 36; Magajna idr., 2008, 36), skratka, o dejavnih, ki tako ali drugače, ogrožajoče ali varovalno učinkujejo v življenjskem svetu odraščajočega mladostnika. Po navadi se opredelitve dejavnikov zgoščajo okoli naslednjih petih vidikov: spol, družina, šola, vrstniki, vrednote. Nekateri govorijo o štirih sklopih: individualne karakteristike, družina, šola in skupnost (Whyte, 2009, 46).

Nič novega, bi lahko dodali. Tudi že zelo stari poskusi analiz »izvorov problema« se namreč sučejo okoli teh točk: »Problem izvira torej iz otroka samega, iz njegove družine, iz šole in iz družbe v celoti.« (Galeša, Gartner, Palir, 1972, 75) In dodajajo: »Naše ugotovitve in misli se nanašajo na dečke, kajti v opisanih mehanizmi nastopa spol kot pomemben faktor: dečki precej drugače reagirajo na frustracijo kot deklice.« (Prav tam, 252) Torej so že pred štiridesetimi leti navajali identične sklope dejavnikov, kot jih navajamo sedaj.

Omenjeni dejavniki so zelo pomembni za razumevanje mladostnika, ki ima težave v šoli, natančneje, katerega stiske se kažejo (tudi) kot težave v šoli in/ali kot zapuščanje šole, opuščanje šolanja. Te dejavnike v pričujočem prispevku le navajamo, saj je o njih in nanje vezanih konsekvencah že dovolj povedano v navedeni in drugi literaturi. Omenjamo jih zato, ker izhajamo iz njih, saj so mozaik, iz katerega je sestavljen mladostnikov življenjski svet. Dejavniki so med seboj povezani, medsebojno součinkujejo, kot so ugotavljali že zdavnaj: »Vzroki, ki povzročajo osip, so številni, kompleksni in različni. Številni vzroki osipa se med seboj prepletajo.« (Prav tam, 75)

Tako mora vsak strokovnjak upoštevati vse vidike ali razsežnosti mladostnikovega sveta. Kdor se ukvarja z mladostnikom in njegovo družino, mora nekaj vedeti ali sodelovati s strokovnjaki v mladostnikovi šoli in nasprotno. In spet ni to nič novega: raziskovalci iz leta 1972 so za preprečevanje osipa med drugim predlagali »izoblikovanje ustrežnejših programov in metod za usposabljanje pedagoškega kadra« (prav tam, 254), »oblikovanje primernih programov in metod vzgojno prosvetnega dela s starši« (prav tam, 255), »izpopolnitev in povečanje obsega in števila institucij, ki se ukvarjajo z vzgojo in telesnim in mentalnim zdravjem predšolskih otrok« (prav tam, 256), »Strokovne službe /.../ bi morale

medsebojno uskladiti svoje strokovne koncepcije in določiti in razmejiti svoja delovna področja in vloge ter opredeliti relacije /.../« (prav tam, 257). Dodali so še nekaj konkretnih smernic za delo s starši, otroki in učitelji (prav tam, 257–258). Kaj je sedaj drugače?!

Ugotovitve četrto stoletja pozneje narejenih raziskav kažejo, da se strokovni delavci pri delu z učenci z učnimi težavami še vedno srečujejo z vrsto ovir, med katerimi najpogosteje izpostavljajo naslednje: premalo sodelovalnega dela, premalo strokovne podpore zunanjih ustanov, lastna nezadostna usposobljenost za dajanje pomoči (Čačinovič Vogrinčič in Bregar Golobič, 2008, 190–191). Kot vzroke za učne težave mladih in posledično za opuščanje šolanja navajajo tri sklope dejavnikov: vzroke, povezane z družino, vzroke, povezane s šolo, in vzroke, povezane z osebnimi značilnostmi (Ule, 2003, 36–42). Pri vzrokih, povezanih z družino, mnogi avtorji navajajo revščino in nizek družbenoekonomski položaj družine, ki povzroča ali stopnjuje socialno izključenost. Med vzroki, ki vplivajo na osip in so povezani s šolo, navajajo – med drugim – tudi (neustrezen) pedagoški prijem učiteljev in profesorjev.

V nadaljevanju bomo predstavili načela, oprta na sodobno doktrino socialnega dela. Pri tem bomo razmišljali na dveh ravneh: na ravni preprečevanja, preventive in na ravni dela z mladimi, ko so že opustili šolanje. Temeljna, izhodiščna načela strokovnega dela so obakrat enaka, le konkretne oblike dela in nekateri vidiki strokovnih prijemov se razlikujejo.

ŽIVLJENJSKI SVET MLADOSTNIKOV

Danes namenjamo različni strokovnjaki veliko pozornosti temu, da bi razumeli mladostnika (prim. Wood, Hine (ur.), 2009, 26 in drugje). Eden od prijemov je oprt na fenomenološko paradigmo socialnega konstruktivizma, ki je podlaga za enega od sodobnih modelov socialnega dela, imenovanega socialno-konstruktivistični model (prim. Milošević Arnold, Postrak, 2003, 23–28). Socialni delavci v okviru tega modela skupaj z uporabniki, z upoštevanjem njihovih zornih kotov, njihovih pogledov, analizirajo njihove življenjske položaje ter opredeljujejo težave. Na podlagi skupne ali *instrumentalne definicije problema* (Čačinovič Vogrinčič, 2009, 9–10) načrtujejo rešitve, torej oblikovanje zaželenih izidov in postopke za doseganje ciljev. Pri tem socialni delavci uporabljajo koncept *osebnega vodenja* (prav tam, 10), oprt na *etiko udeležенosti* (prav tam, 12), in izhajajo iz zalog moči samih uporabnikov (prav tam, 12–13). Koncept delovnega odnosa lahko dopolnimo s konceptom *izvirnega delovnega projekta pomoči* (prav tam, 15).

Življenjski svet mladostnika je vsakdanji svet, v katerem živi. V tem svetu se znajde, razvije strategije ravnanja. Strategije ravnanja razvije na podlagi svojih predstav o realnosti. Svoje predstave si ustvari ali skonstruira z razlago simboliziranih vsebin, ki mu jih podajajo drugi in jih je ponotranjil. Simbolizirane vsebine drugih so njihove predstave o realnosti.

Koncept življenjskega sveta (*lebens-welt, life-world*), kot ga je zastavil Heidegger (1989 a, 1989 b, 1990; prim. tudi Hribar, 1993, 1995 in Poštrak, 2002, 265–266), je širil, na neki način celo sprevračal Husserlovo fenomenologijo, zamišljeno kot transcendentalno (Husserl, 1991; prim. Hribar, 1993, 1995; Poštrak, 2002, 252, 266–267). Implikacija, ki jo vsebuje Heideggerjev paradigmatski premik od Husserlove *transcendentalne fenomenologije* k *fenomenologiji vsakdanjega življenja*, kjer v ospredju ni *transcendentalni jaz*, temveč *življenjski svet* subjekta, je – za naše delo z mladostniki – naslednja: ne osredotočamo se (več) na to, kakšni bi naj mladostniki bili (v pomenu nekakšne idealizirane vsestransko razvite osebnosti), temveč kakšni so tu in zdaj in kaj lahko (skupaj z njimi) storimo, da jim bo tu in zdaj bolje. Ne osredotočamo se torej na predstave o tem, kakšen bi naj bil popoln ali vsaj čim ustrežnejši mladostnik, temveč na to, kako lahko konkreten mladostnik tu in zdaj, v takem življenjskem svetu, kakršen je, bolje živi.

Pojem življenjski svet in na to vezan pojem »vsakdanje življenje« (prim. Poštrak, 2002, 265) sta se v zadnjih desetletjih, tudi z Bergerjem in Luckmannom (1989) na celo vrsto načinov razmahnila v družboslovju. V vedah in strokovnih dejavnostih, ki se ukvarjajo s svetovanjem – s tem mislimo predvsem na socialno delo, pedagogiko, psihologijo, seveda tudi sociologijo kot vedo – uporabljamo pojem življenjski svet kot nadvse uporaben, čeprav včasih tudi že kar preveč ohlapen koncept (prim. Šugman Bohinc idr., 2007).

V zadnjih desetletjih se je v družboslovju razbohotil še en pojem, vezan na pravkar omenjenega, to je konstruktivizem. En od razlogov za razmah in vsesplošno uporabo pojma je naslov knjige Bergerja in Luckmanna *Družbena konstrukcija realnosti* (1989). Tako govorimo o konstruktivističnem socialnem delu, o »konstruktivnem miselnem konceptu« (Čačinovič Vogrinčič idr., 2009, 11) in o prispevku konstruktivizma v socialnem delu (Čačinovič Vogrinčič, 1998).

Paradigmatski premiki v humanističnih vedah v dvajsetem stoletju, predvsem v drugi polovici dvajsetega stoletja, torej odsevajo tudi pri nas v vseh vedah. Tako cela vrsta avtorjev govori o novih, tudi postmodernih paradigmah (Čačinovič Vogrinčič, 2008, 23, 2009, 11), o paradigmatskih spremembah (Čačinovič Vogrinčič, 2008, 12, 14–16; Magajna, 2008, 32 in druge), o paradigmatskih premikih

(Čačinovič Vogrinčič, 2008, 24, 32 itn.; Magajna, 2008, 45–46 in drugje) in novih paradigmah (Magajna, 2008, 8–59 in drugje). Za nas je pomembno, da so ti novi premisleki med seboj kompatibilni in omogočajo interdisciplinarno sodelovanje med sociologi, socialnimi psihologi (prim. Ule idr., 2000; Ule, 2008), psihologi (prim. Čačinovič Vogrinčič, 1998, 2008), pedagogi (Kroflič, 1997; Mrgole, 2003; Magajna, 2008), socialnimi delavci (Čačinovič Vogrinčič, 2009; Milošević Arnold, Poštrak, 2003) in drugimi, tudi antropologi (Canals, 1995) in psihoterapevti (Masson, 2007).

Sodobne paradigmatške spremembe pa niso enovite ali homogene. Znotraj dokaj raznolikega dogajanja lahko identificiramo dve paradigmi: že omenjeno fenomenološko s konstruktivizmom in sistemsko s sistemsko teorijo. Fenomenološka paradigma je v ozadju modela socialnega dela, ki mu rečemo *socialno-konstruktivistični* (Milošević Arnold, Poštrak, 2003, 139–141). Po drugi strani govorimo o sistemskih vidikih socialnega dela (Dragoš, 1994; prim. Čačinovič Vogrinčič, 2009, 16). Sistemska teorija je v ozadju *sistemsko-ekološkega modela* socialnega dela (Milošević Arnold, Poštrak, 2003, 137–139). Elementi obeh paradigem sestavljajo tisto, kar pojmujemo kot sodobno, tudi postmoderno (Čačinovič Vogrinčič idr., 2009, 11) paradigmo ali doktrino socialnega dela. Pomemben vir sodobne doktrine socialnega dela je tudi strukturalizem (prim. Milošević Arnold, Poštrak, 2003, 133–137).

Skupno razlago akterjev v dani družbi sta Berger in Luckmann poimenovala družbena konstrukcija realnosti (Berger Luckmann, 1989). Nekateri avtorji (Tomc, 1992) so na tej podlagi izpeljevali diskurz o osebni konstrukciji realnosti, kar je tudi naše tukajšnje izhodišče za razpravo na mikroravni. Pri tem si pomagamo s koncepti G. H. Meada (1934; prim. tudi Poštrak, 1994), ki je pojmoval osebo kot medsebojno učinkovanje družbenih vsebin, vednosti, posredovanih od drugih, naloženih v segmentu osebe, imenovanem *družbeni jaz*, in delujočega ali *osebnega jaza*. Osebni jaz, ki je tudi nosilec samozavedanja, vednosti o sebi, opredeljuje sebe, druge in svet okoli sebe v ustvarjalnem dvogovoru ali notranjem dialogu z lastnim družbenim jazom.

Ta notranji dialog osebnega in družbenega jaza imenujemo mišljenje. Mislim, torej brskam (moj osebni ali delujoči jaz) po svojih zalogah znanja (v svojem družbenem jazu), ki sem jih v interakciji z drugimi ponotranjil v svojem dosedanem življenju. V otroštvu in mladosti so bili procesi ponotranjenja še intenzivnejši, po navadi jih imenujemo socializacija. Po Meadu v prvi fazi socializacije, imenovani *igra*, ko se še ni vzpostavil osebni jaz, oseba bolj ali manj neselektivno in nereflektirano ponotranja vsebine iz okolja. *Organizirana igra* pa je faza socializacije, ko je osebni jaz že vzpostavljen, ko se oseba že zaveda sama sebe, ko se reflektira, »misli sama

sebe« v notranjem dialogu med osebnim in družbenim jazom. Takrat se postavijo temelji za lastno dejavnost. To se zgodi v prvih letih otroštva. Vendar se šele v puberteti osebni ali delujoči jaz razvije toliko in v tolikšnem obsegu, da se lahko oseba vse kompetentneje odloča o sebi, drugih in svetu. Vzporedno je tudi v svoj družbeni jaz medtem nakopičila toliko kompleksnih vsebin iz okolja, da ima njen osebni jaz dovolj gradiva za obdelavo. Vendar vidimo, da njeno odločanje ni avtonomno. Odloča se s pomočjo in na podlagi vednosti, zalog znanja, ponotranjenih v družbenem jazu. To so ponotranjene interpretacije, konstrukcije realnosti drugih. Na njihovi podlagi poskuša oseba izoblikovati, skonstruirati lastne predstave o svetu in razviti lastne, po njenem mnenju čim bolj smiselne in učinkovite načine ali strategije ravnanja. Vendar je vezana na interpretacije drugih.

Ko torej rečemo, da nekdo »misli s svojo glavo«, z našega zornega kota ne povemo nič drugega kot to, da je njegov osebni jaz kritično analiziral in reflektiral vsebine, ki jih je imel ponotranjene v družbenem jazu.

Tu se lahko navežemo na analitske pojme *filister*, *boem* in *ustvarjalna oseba*, kot so jih opredelili Znaniecki, Thomas in Makarovič (prim. Postrak, 1994, 339). Lahko bi rekli, da je pri analitskem tipu, ki ga imenujemo filister, v ospredju družbeni jaz. Osebni ali delujoči jaz brez nasprotovanja ali poglobljene analize sprejme ponotranjene koncepte dane družbene konstrukcije stvarnosti. Pravila pozna in jih sprejme kot dana, nespremenljiva. Taki mladostniki se večkrat dobro znajdejo v restriktivnejšem šolskem okolju, o čemer priča – sicer izrazito žaljiva – izjava enega od učiteljev v eni od raziskav: »*Tisti ta butasti čisto lepo zvozijo šolo, ker so pridni in nemoteči.*« (Grebenc, 2005, 80) Pojem filistra lahko vežemo na tiste oblike poskusov odziva mladih na življenjski položaj, za katere pravi Mirjana Ule, da so »tiha« in kolikor se da brezkonfliktna integracija v družbo. Ti mladostniki se konformno prilagajajo stvarnosti ob zavesti o izgubi globalne družbene perspektive (Ule idr., 2000, 60–61).

Med mladimi, ki imajo težave v šoli in s šolo in zaradi tega mogoče celo posledično opustijo šolanje, bomo verjetno našli manj tistih, ki bi jih lahko opredelili kot filistrske. Če že opustijo šolanje, ga mnogi mladostniki iz tega okvira opustijo verjetno tudi ali predvsem zaradi prezahtevnosti, ne pa recimo zaradi sporov z učitelji in podobno. Pri analitskem tipu, imenovanem »boem«, je v ospredju osebni ali delujoči jaz. Dialog med osebnim in družbenim jazom, torej mišljenje, je v tem – seveda idealno-tipskem analitskem primeru nejasen, kaotičen. Oseba ne pozna pravil, a četudi jih pozna, jih ne spoštuje in ne upošteva. Nekateri učitelji bi mogoče mladostnike, ki bi bili blizu tej analitski kategoriji, opredelili kot »umetniške tipe«: »*Tem mladim je pri pouku dolgčas, so bolj vsestranski,*

bi rekla da so umetniški tipi med njimi. Več kot polovica je takih, ki bi želela ustvarjati na umetniškem področju. So umetniški tipi, ki jim šole po večini ne morejo nuditi dovolj zelenih aktivnosti.» (Grebenc, 2005, 79)

Meja med posameznimi tu navedenimi analitskimi kategorijami je zabrisana, nejasna. Tako so nekateri mladostniki, ki bi jih lahko opredelili kot boemske, verjetno bližje opredelitvi t. i. kreativnega ali ustvarjalnega posameznika. Pri tem tipu je vzpostavljeno svojevrstno ravnotežje med osebnim in družbenim jazom. Notranji dialog, torej mišljenje, je ustvarjalno. Oseba pozna pravila, vendar jih, če so neustrezna, tudi spreminja. Pojem ustvarjalnega ali kreativnega posameznika bi lahko povezali s tistimi značilnimi odgovori mladih na različne življenjske položaje v sodobni družbi, ki jih Mirjana Ule opredeli kot odgovore mladinskih subkultur, ki predstavljajo različico samosvojega ali celo »protistrukturnega« predelovanja realnosti. Ti mladostniki lahko tudi ironizirajo stvarnost in jo predelejujejo v njeno nasprotje (Ule idr., 2000, 60–61). S tega zornega kota bi lahko analitski tip boema vezali na strategije mladih, ki nihajo med poskusom časovno omejiti zasnutke lastne identitete in brezpogojnim prilagajanjem ali celo okrepi-tvijo vnaprej danih družbenih standardov, predsodkov in mentalitet. Ta strategija predstavlja začasen izstop iz vsakdanjika v iluzorno skupnost, kar jim pomaga, da nekako prebijejo ostali čas (prav tam). Izstop iz šolskega sistema in vstop v neko drugo, »iluzorno skupnost«, na ulico. Opustitev šolanja. Tudi mladostniki, ki bi jih opredelili kot ustvarjalne posameznike, se lahko znajdejo med njimi, še posebno, če pride do konflikta med njimi in rigoroznimi, filistrskimi vidiki danega šolskega okolja ali posameznih učiteljev ali vodstva v njem (prim. Ule, 2003).

Različni mladostniki torej na podlagi lastnih življenjskih izkušenj razvijajo različne strategije ravnanja z namenom, da bi jim bilo v konkretnem položaju, v katerem so, čim bolje. Te strategije ravnanja so lahko ustrezne, učinkovite. Odzivi mladostnikov, ki smo jih pravkar opredelili kot ustvarjalne osebnosti ali kreativne posameznike, bi naj bili ustrezni in učinkoviti. Tak mladostnik bi lahko v šoli, če ima težave z učiteljem, poiskal pomoč pri svetovalni službi, vodstvu šole, starših ali pri kateri drugi ustrezni instanci. Mladostniki, ki bi jih – seveda zgolj analitsko – opredelili kot filistre, bi se poskušali na različne načine prilagoditi. Mladostniki, v našem okviru opredeljeni kot boemi, pa lahko razvijejo strategije ravnanja, ki so neustrezne, neučinkovite: umik, beg, »špricanje« ... Morebiti so na prvi pogled učinkovite, vendar dolgoročno izrazito poslabšajo mladostnikov življenjski položaj.

Mladostnik se ne sooči s problemom in ga ne rešuje, temveč se umika ali beži od njega.

Če je oseba – recimo mladostnik v stiski, s katerim delamo – v svojem dosedanjem življenju ponotranjila veliko vsebin, ki so jo ogrožale (v družini, okolju, med vrstniki, v šoli, če je ponotranjila določene vrednote, torej vse tisto, kar po navadi opredeljujemo kot dejavnike odraščanja, ki smo jih navajali v uvodu), potem lahko na podlagi lastnih življenjskih izkušenj razvije zanjo neproduktivne načine ravnanja.

Ena takih strategij ravnanja, ki je morebiti v danem trenutku zanjo na videz učinkovitejša, je opustitev šolanja. V neprijetnem, ogrožajočem okolju neustreznih odnosov in dogajanj v šolskem prostoru in/ali doma in v svojem okolju nasploh se mladostnik odloči za razrešitev z izstopom iz takega položaja. Ko v šoli vstopa v odnose z drugimi, s sošolci, učitelji, svetovalno službo, je še posebno pomembno, da strokovnjaki vse navedeno upoštevamo in da s tem ogroženim mladostnikom ustvarimo ustrezen odnos. Seveda z namenom, da preprečimo tak – vsekakor nepotreben – izstop mladostnika iz procesa šolanja. Vendar kaže, da pogosto tudi mi, ki bi naj bili strokovnjaki (učitelji, svetovalni delavci itn.), s svojim ravnanjem na različne načine – večkrat nehote ali nezavedno – prispevamo k ogrožanju mladostnika. Ali drugače rečeno: ne preprečimo ali celo prispevamo k njegovemu izstopu iz šole. V nadaljevanju bomo navedli nekaj primerov tega.

ODNOS STROKOVNJAKOV DO MLADOSTNIKOV

Seveda upravičeno domnevamo, da so strokovnjaki, ki se ukvarjajo z mladimi, ustrezno usposobljeni. S tem mislimo vzgojitelje v vrtcih in drugih sorodnih ustanovah pa tudi učitelje in svetovalne delavce v šolah, pedagogoge v dijaških domovih, socialne delavce, ki delajo z mladimi, itn. Strokovne podlage za delo z otroki in mladimi so namreč sorodne, kompatibilne. Na voljo imamo obilico strokovnega gradiva, ki omogoča strokovno preverjeno in utemeljeno delo z mladostniki. Zato nas toliko bolj preseneča, ko ugotavljamo, da številni strokovnjaki teh temeljnih načel ne upoštevajo in ne uresničujejo v praksi. Tako Vito Flaker, Vera Grebenc in sodelavci v raziskavi (Flaker, Grebenc, 2005; prim. tudi Grebenc, 2005, 87–91) navajajo izjave mladostnikov, ki pričajo o – milo rečeno – nestrokovnem in nasploh neustreznem odnosu nekaterih učiteljev in drugih strokovnjakov do mladih. V oči zbodejo njihove vrednostne sodbe, ki segajo vse do žaljivosti. O tem beremo v eni od raziskav, kjer so avtorji analizirali jezik strokovnih delavcev: »na eni strani zelo kritičen, mestoma celo žaljiv jezik, ki so ga uporabljali svetovalci, ko so opisovali, kakšni so po njihovem mnenju mladi, ki jih srečujejo pri svojem delu« (Grebenc, 2005, 79). To podkrepijo še izjave učiteljev in svetovalnih delavcev, ki jih raziskovalci opišejo kot: »Nenaklonjena

(negativna, nestrpna) stališča: *Starši jim iščejo možnosti, oni pa doma ležijo. Prej bi celo rekel, da je več tistih, ki jim je vse k riti prineseno in so razvajeni /.../. Torej ti ljudje poskušajo še drugim onemogočiti pot z motenjem procesa pouka.*» (Prav tam, 80) Za kakršne koli vrednostne sodbe seveda ni mesta v strokovnem delu, pa tudi potrebne niso.

Mladostniki, ki so bili deležni takega odnosa in take obravnave, upravičeno ne želijo imeti nobenega stika s tovrstnimi »strokovnjaki«. Za te mladostnike uporabljajo nekateri avtorji neustrezen izraz *neprostopoljni uporabniki*: »Spomnimo se samo vsakdanjega primera učenca, ki ga učiteljica pošlje k šolski svetovalni delavki, ker se je stepel s sošolcem ali ni bil zbran med poukom.« (Šugman Bohinc, 2006, 345; prim. tudi Šugman Bohinc, 2007, 35) Tako nekateri raziskovalci ugotavljajo: »Večina mladih, ki so prišli v stik s socialnimi in drugimi svetovalnimi službami, si tega ni želela, in rečemo lahko, da so bili neprostopoljni uporabniki storitev.« (Grebenc, 2005, 82)

Problematika je napačno zastavljena: ni vprašanje, ali je nekdo »neprostopoljni uporabnik«, in kako ga narediti za »prostopoljnega uporabnika«. Vprašanje je, ali je ves naš način dela, naš odnos do uporabnika ustrezen. Ali drugače: zakaj uporabnik ne želi naše pomoči. Če mladostnik ne želi iti k svetovalnemu delavcu v šoli, ko ga tja iz razreda, kjer bi naj motil pouk, pošlje učitelj, ga ne bomo označili za »neprostopoljnega uporabnika«, temveč nam ta položaj sporoča vrsto pomembnih stvari.

Najprej: očitno učitelj v razredu z učenci ni ustvaril okolja ustreznega medsebojnega spoštovanja, zaupanja in nasploh prostora za sodelovanje. Ni navezal niti *osebnega stika*, verjetno se mu ni uspelo dogovoriti niti o korektnem *delovnem odnosu*, ni dosegel odnosa ali komunikacije na ravni *pogovora* (prim. Poštrak, 2003; Šugman Bohinc, 1996). Gotovo so nekatere težave posameznih mladostnikov take vrste ali stopnje, da potrebujejo dodatno poglobljeno obravnavo. V takem primeru se lahko učitelj popolnoma korektno obrne na svetovalno službo. Vendar se moramo – kot v pravkar navedenem primeru, ko naj mladostnik ne bi šel »prostopoljno« k svetovalnemu delavcu – vprašati, kaj svetovalni delavec dela narobe, da ga mladostnik ne prepozna kot nekoga, ki mu lahko pomaga ali s katerim bi lahko skupaj iskala ustrezne rešitve. Ali drugače: kaj in kako mora delati strokovnjak, da ga bo uporabnik prepoznal kot takega. In bo, če še zadnjič uporabimo ta izraz, postal »prostopoljni uporabnik«. Pravzaprav se v zvezi s tem vprašanje o »ne/prostopoljnosti« sploh ne bo postavljalo. Izkazalo se bo kot napačno postavljeno.

Mladostniki, ki se izogibajo raznim strokovnjakom, imajo – na žalost – očitno za to dovolj upravičenih in utemeljenih razlogov. O tem pričajo nekatere njihove

izjave o svetovalnih delavcih, ki jih navajajo raziskovalci: »Na kratko, z njegovim svetovanjem – delom nisem bil zadovoljen. Pa kr neki mi je grozil, da bom šel tja v dom, če ne bom hodil v šolo, bedn je pač. Men je bil tečen.« (Grebenc, 2005, 84) Tako mladostniki razvijejo različne strategije ravnanja v odnosu do svetovalcev, kot vidimo iz naslednje izjave, navedene v raziskavi: »Poslušala sem, da tega ne smem početi, in vsakič znova obljubljala, da ne bom več. Tako sem se jih najlažje znebila.« (Prav tam)

Učitelji bodo s takim prijemom, kot so ga opisali avtorji navedene raziskave, delovali celo kot sprožilec, kot zadnja kaplja čez rob, da bo mladostnik zapustil šolanje. Eden od mladostnikov je raziskovalcem recimo povedal: »Prejšnji teden smo pisali kontrolko, in prinesla je rezultate. Razdelila jih je okrog in moja je bila zadnja. Ko mi jo je dajala v roke, je prav zajedljivo rekla: Alex, pri meni ni šans, da ti kadar koli narediš matematiko, si totalno nesposoben in neumen, srednja šola ni za vsakega! Samo sem jo gledal, vzel kontrolko, pobral stvari in šel ven.« (Prav tam, 88)

V navedenih primerih ni sledu o spoštljivem in razumevajočem odnosu strokovnjaka do mladostnika. Zato se nam zdi potrebno, da tudi v tem prispevku ponovimo nekatera temeljna strokovna načela ustreznega ustvarjanja odnosa z mladostnikom. Z uresničevanjem teh načel šele odpremo in vzpostavimo prostor za začetek resnega ustreznega in učinkovitega strokovnega dela z mladimi.

Po drugi strani lahko zasledimo sicer »naklonjen, razumevajoč pogled« (prav tam, 79), ob katerem pa se nam lahko zazdi, da strokovnjaki ne vedo natančno, kaj naj bi storili. Avtorji raziskave recimo opisujejo naslednja »naklonjena (razumevajoča, sočutna) stališča: Tem mladim je pri pouku dolgčas, so bolj vsestranski, bi rekla, da so umetniški tipi med njimi. /.../ Od šole in staršev vsi stopijo v koalicijo in potem bombardirajo tega otroka. Ta otrok pa je samo grešni kozel. /.../ Ti dijaki bi individualno morali delati šolo, največ pet dijakov na enega učitelja. Morali bi imeti nekoga, ki bi zares delal z njimi. To so učenci, ki imajo v sebi veliko bolečine.« (Prav tam)

Poglejmo, kako naj bi strokovnjak »zares delal z njimi«.

DOGOVORNI NAČIN DELA Z MLADOSTNIKI

Strokovnjaki nosijo ob svojem delu veliko odgovornost. Zato lahko pritrdimo J. Prgiču, ki je izraz »dogovorni način dela z mladostniki« (Poštrak, 2006) dopolnil z izrazom »odgovorni«: »Dober medsebojni odnos je temeljni odnos med učiteljem

in učencem, ki pa je možen le v demokratičnem/sodelovalnem/neprisilnem oz. **ODgovornem-DOgovornem** stilu vodenja.« (Prgič, 2010, 16) Tako menijo tudi drugi avtorji: »Osnovni cilj učitelja naj bo vzpostaviti čim boljše odnose z učenci, njihovimi starši, s sodelavci in vodstvom šole.« (Blum, 1999, 110)

Svetovalni odnos je bistvo svetovalnega dela. Namen svetovalnega odnosa je omogočiti primerno ozračje, v katerem bo potekalo ustvarjalno soočenje in sodelovanje vseh udeležениh v iskanju rešitve. To je poseben strokovni prijem, s pomočjo katerega lahko svetovalna služba doseže dogovor z vsakim posameznim mladostnikom, še preden ta opusti šolanje. S svetovalnim odnosom se odprejo možnosti za sodelovanje svetovalne službe z mladostniki ter za postavljanje in razvijanje mreže pomoči (Resman, Bečaj (ur.), 2003, 9–10). Odgovornost je temeljna sestavina odnosa med strokovnjaki in mladostniki. Odgovornost je obojestranska, ni pa enaka.

Mladostniki so drugače odgovorni. Odgovorni so do samih sebe, za svoje življenje. Mi, starši, strokovnjaki in drugi vpleteni, jim moramo omogočiti, da bodo sposobni biti odgovorni do samih sebe. To je naša strokovna odgovornost.

Nadalje: socialni in drugi strokovni delavci morajo zares poslušati, kaj imajo o svojem življenjskem svetu povedati mladi. Njihovo predstavo o svetu moramo vzeti resno in zares. Iz te realnosti, iz te njihove osebne konstrukcije resničnosti izhajamo. S tega zornega kota so mladostniki najkompetentnejši, da povedo kaj o sebi, o svojih občutkih, ravnanju, strahovih in upanjih. So »eksperti iz vsakdanjih izkušenj« (Čačinovič Vogrinčič, 2008). Imajo emsko izkušnjo o svojem življenju (Canals, 1995, 105). To ne pomeni, da je njihovo ravnanje vedno ustrezno zanje in za druge. To pomeni zgolj in predvsem, da so in morajo biti mladostniki dejavni udeleženci v reševanju lastnih težav. Socialni delavci in drugi strokovnjaki z mladimi skupaj ustvarjajo rešitve. Ne zanje, temveč skupaj z njimi. Vsak s svojo odgovornostjo in vsak s svojimi pristojnostmi. Socialni delavci naj bi dosledno uporabljali doktrinarna strokovna načela sodobnega socialnega dela (Milošević, Postrak, 2003; Čačinovič Vogrinčič, 2008, 2009). Mladi pa bi naj imeli v okviru tovrstnega delovnega odnosa možnost povedati, kaj je njim pomembno in kakšne predstave o svojem življenju imajo. Tako bi postali dejavni pri reševanju stisk, težav in problemov, v katerih so se znašli. Na tej podlagi bi socialni delavci in drugi strokovnjaki skupaj z mladimi načrtovali ustrezne načine dela, ustrezne postopke, ki bi vodili do zelenih zastavljenih ciljev in izhodov.

Kot eno od izhodišč lahko uporabimo tudi razlikovanje med tem, »kdo ima problem« (Gordon, 1983, 32). V danem položaju se torej vprašamo: Ali ima problem učitelj? Ali ima učitelj kakršne koli težave, ki jih je prinesel s seboj v razred? Ali ima

učitelj predsodke o danem učencu? Ali učitelj nima dovolj strokovnega znanja? Ali ima neustrezno strokovno znanje? Ali ga ne zna uporabiti itn. Morda pa ima problem učenec. Težave, ki jih je prinesel mladostnik s seboj v razred od doma, iz kroga vrstnikov ali kaj podobnega. Tu uporabimo v uvodu omenjeni koncept dejavnikov odraščanja mladih. Ali pa imata težave oba, učitelj in učenec. Enako velja za druge vrste strokovnjakov. Vsak od strokovnjakov se mora torej zavedati, da lahko v odnos z mladostnikom vnaša tudi svoje (osebne) težave.

Nadalje: kaj lahko v razredu naredijo učitelji, ko imajo problem učenci, in kaj morajo narediti učitelji, ko imajo problem sami (Gordon, 1983, 35–60). O teh vprašanih imamo torej že veliko konceptualnih zastavitev in praktičnih napotkov, na katerih lahko utemeljimo učinkovito strokovno delo v šoli. Zdi se nam odveč sploh omenjati metodo *dela brez poraženca* (prav tam, 61), čeprav nas posamezne izkušnje na žalost vedno znova opozarjajo, da nekateri učitelji odnos med učitelji in učenci še vedno pojmujejo kot boj, spopad. Na srečo nekatera poročila po drugi strani zmeraj znova kažejo, da so učitelji kljub vsemu tudi dobro obveščeni in strokovno usposobljeni ter da dobro in uspešno delajo (Ozimek, 2006; Prgić, 2010). Pri delu z mladimi lahko neposredno uporabimo še en koncept iz okvira socialnega dela. Dennis Saleebey razvija koncept *krepitve moči*, ki ga med drugim uporablja tudi v polju dela z otroki in mladimi: »Formula je preprosta: mobiliziraj moč (talente, znanja, sposobnosti, vire) klientov s ciljem, da podpreš njihova prizadevanja, da dosežejo svoje cilje in vizije, in stranke bodo imele boljšo kvaliteto življenja, tako, ki bo v skladu z njihovimi koncepti kvalitete.« (Cit. po Čačinovič Vogrinčič, 2009, 12–13)

Predpostavka je torej, da smo vsi ljudje, torej tudi mladostniki, potencialno ustvarjalni in sposobni obvladati svoje vsakdanje življenje, da se torej najdemo v svojem življenjskem svetu. Osebe v stiski, mladostniki v težavah ali s problemom pa večkrat izgubijo stik s svojimi ustvarjalnimi potenciali. Naša naloga je, da v delovnem odnosu načrtujemo tak proces reševanja problema, da osebe spet dosežejo stik s svojo ustvarjalnostjo. Pri tem lahko uporabimo tudi prijeme in tehnike iz umetnosti, recimo slikarstva, glasbe, drame, plesa itn. Temu lahko rečemo tudi socialnokulturno delo ali uporaba ustvarjalnih prijemov pri delu z mladimi (Postrak, 1996, 2007; Plotajs, 2002). Take prijeme recimo uporabljajo v sklopu programa Projektno učenje za mlade (PUM).

Za »dogovorni prijem« delo z mladimi je značilno, da z mladostnikom navežemo stik in z njim *komuniciramo* na ravni *pogovora* ali *konverzacije* (prim. Šugman Bohinc, 1996). *Vloge* so jasne, razvidne in sprejete. *Odgovornost* je obojestranska, vendar seveda različna. Svetovalni delavec je odgovoren drugače in za druge vsebine kot mladostnik. *Ukrepi* so dogovorjeni in razvidni. *Avtoriteta* je – z vidika mladostnika – »samoomejitvena« (Kroflič, 1997, 5; Prgić, 2010, 107).

Usmerjeni smo torej v to, da bi bil mladostnik sposoben prevzeti odgovornost za svoja dejanja in da se bo za ustrezna ravnanja odločal zaradi svojih prepričanj in stališč, ne pa zaradi strahu pred kaznijo. Z vidika strokovnjaka je avtoriteta oprta na kompetence. Mladostnik spoštuje in ceni učitelja ali drugega strokovnjaka zaradi njegovega znanja in sposobnosti. Vsi udeleženci v problemu sodelujejo, soustvarjajo rešitve, skupaj načrtujejo delo, so dejavni udeleženci.

Pri »*nedogovornem ukazovalnem prijemu*« stik ni navezan, ni *komunikacije* na ravni pogovora. *Odgovornost* je na vodji, učitelju, čeprav ta odgovornost pogosto prenese na mladostnika. Na primer: »Sam si kriv/odgovoren, da se ti je to zgodilo, ker me nisi poslušal.« Mladostnik se po drugi strani ne čuti odgovornega za svoje ravnanje in uresničevanje ukazanega, saj pri tem sam ni sodeloval. *Vloge* so sicer razvidne, vendar vsiljene. Mladostnik je pravzaprav pasivni udeleženec dogajanja. *Ukrepi* so predpisani, mladostnik ni imel pri njih nobene besede. *Avtoriteta* je z mladostnikovega vidika »apostolska« (Kroflič, 1997, 59), zunanja. Mladostnik se drži pravil, če se seveda jih, zaradi strahu pred kaznijo. Strokovnjak svojo avtoriteto opira na položaj.

Pri »*nedogovornem neukazovalnem prijemu*« stik ni navezan. Natančneje, ni temeljev za vzpostavitev kakršnega koli, kaj šele delovnega odnosa. *Komunikacija* ni na ravni pogovora, temveč je mimobežna. Udeleženci lahko kramljajo o marsičem, vendar ne o skupnem projektu. *Odgovornosti* tako ni, nihče ni za nič odgovoren, tudi ni nič dogovorjenega. *Vloge* so nejasne, *ukrepi* niso predvideni. *Avtoriteta* je »prikrita« (prav tam) ali odsotna, na ničemer utemeljena. Delovni odnos tako sploh ni in ne more biti vzpostavljen.

Omenjeni koncept (*odgovornega dogovornega prijema*) ustreza sodobni doktrini socialnega dela. Ujema se z vsemi sestavinami *delovnega odnosa* v okviru socialnega dela. Vendar mora biti dosleden. Nedoslednost pri uresničevanju omenjenih prijemov povzroča nešteto težav in nejasnosti.

NAČELA STROKOVNEGA SOCIALNEGA DELA Z MLADIMI

Udeleženci v reševanju problema ali *udeleženci v rešitvi* (Čačinovič Vogrinčič, 2009, 9) začnejo sodelovati pri »*izvirnem delovnem projektu*«, v katerem socialni delavec z mladostnikom vzpostavi *delovni odnos*. To je opora, okvir za strokovnjaka, da začne pogovor, ki omogoča raziskovanje dogajanja in sooblikovanje čim boljših izidov. Sestavine delovnega odnosa so *dogovor o sodelovanju*,

instrumentalna definicija problema in soustvarjanje rešitev in osebno vodenje. Ob tem se opiramo še na štiri pomembne sodobne koncepte v socialnem delu: na koncepte *perspektive moči, etike udeležенosti, znanja za ravnanje in ravnanja s sedanostjo* ali koncept sonavzočnosti (prav tam).

Strokovnjak mora navezati *osebni stik* z mladostniki. Naveže ga na temelju medsebojnega spoštovanja. Odnos razvija v pogovoru kot obliki ali kakovosti *komunikacije*. Ob tem jasno določi, kaj so *vloge* svetovalnega delavca, učitelja in drugih strokovnjakov po eni strani, učenca ali mladostnika po drugi in staršev po tretji strani. Ugled ali *avtoriteto* vseh udeležенih gradi na kompetencah, torej na moči argumentov, ne pa na argumentu moči, torej na moči, oprti na položaj. Čeprav menimo, da so te opredelitve avtoritete že dodobra opisane in opredeljene v strokovni literaturi, se zdi, da je v resničnosti okoli pojmovanj avtoritete še vedno vrsta nejasnosti. Indikativno je recimo vprašanje, ali imajo dandanes učitelji še dovolj avtoritete. Pri tem vprašanju ni jasno, o kateri avtoriteti se sprašujemo. O avtoritarni, torej o avtoriteti, oprti na položaj, ali o avtoritativni, torej o avtoriteti, oprti na strokovno znanje in kompetence.

Nadalje je še vedno veliko nejasnosti okoli *ukrepov*. Mnogi strokovnjaki dogovornega načina vodenja ne povezujejo z dogovarjanjem o ukrepih in uveljavljanjem teh. Tako ti strokovnjaki ne delujejo v sklopu dogovornega odnosa, temveč prakticirajo »nedogovorni neukazovalni odnos«. Hkrati je – kot smo že poudarili – naše čvrsto izhodišče, da v strokovnem okviru ni mesta niti potrebe za kakršne koli vrednostne sodbe. V prvem delu tega sestavka smo navajali primere izjav učiteljev in drugih strokovnih delavcev pa tudi samih mladostnikov, ki so kazali na to, da strokovnjaki še vedno izrekajo vrednostne sodbe. Jasno je, da s takim načinom komunikacije taki strokovnjaki nimajo nobenih možnosti za navezovanje ustreznega osebnega stika in na tej podlagi tudi ne za razvijanje vsaj formalnega delovnega odnosa, oprtega na medsebojno spoštovanje vseh udeležенih.

Strokovni delavci začnejo svoje učinkovito sodelovanje z mladostniki s pomembnim uvodnim ritualom, ki ga imenujemo *dogovor o sodelovanju* (prav tam). Pomembno je, da se tega dogovora udeležijo vsi vpleteni. V primeru šole so to delavci šole, učenci in starši na skupnem srečanju na začetku šolskega leta. Nato učitelji in svetovalni delavci z učenci in starši posameznih letnikov in razredov. Nato posamezni učitelji in svetovalni delavci s posameznimi učenci in njihovimi starši. V primeru drugih ustanov, recimo PUM-a, so to strokovni delavci PUM-a in mladostniki.

V takih okoliščinah dogovorjenega sodelovanja bodo imeli strokovnjaki in mladostniki dosežen *osebni stik* in zastavljen *delovni odnos*, v katerega bodo, če

se pojavijo težave, vnašali naslednje sestavine: Najprej *instrumentalno definicijo problema*. To pomeni, da se bodo ob konkretnih težavah ali simptomih težav strokovnjaki sestali z mladostniki in z morebitnimi drugimi udeleženi v dogajanju in skupaj ugotavljali, kako vsi udeleženci vidijo in si razlagajo dogajanje. Vsi udeleženi bodo predstavili svoje interpretacije dogajanja, svoje konstrukcije resničnosti. Mladostniki bodo »*eksperti iz vsakdanjih izkušenj*« (Čačinovič Vogrinčič, 2008). Oni bodo lahko najboljše povedali, kako se počutijo, kaj mislijo in kaj nameravajo storiti. Strokovnjaki, ki smo »*eksperti iz strokovnega sveta*«, bomo njihovo zgodbo vzeli resno in jo soočili z našimi strokovnimi zgodbami ali razlagami stvarnosti. Tu se kažejo prej omenjena konceptualna izhodišča fenomenologije in iz nje izpeljanega t. i. konstruktivizma.

Na to lahko navežemo koncept *etike udeležенosti* (Čačinovič Vogrinčič, 2009, 12), ki izhaja iz spoznanj sodobne hermenevtike (Mueller-Vollmer (ur.), 1992), ki zanika absolutno objektivnost opazovalca. Tudi strokovnjaka, »*eksperta*«. Na tej podlagi se začne sodelovanje vseh udeležенih, kjer nihče nima zadnje besede kot objektivni razsodnik ali izvedenec, ki naj bi poznal eno in edino »*resnico*« (prim. Čačinovič Vogrinčič, 2009, 12).

To omogoči razprtje prostora za naslednji koncept, za *perspektivo moči*. Izhajamo iz virov uporabnika, v tem primeru mladostnika samega, iz njegove moči, iz njegovih zalog moči, njegovih virov: »*Praksa, ki temelji na perspektivi moči, pomeni, da bo vse, kar delaš kot socialni delavec, utemeljeno s tem, da pomagaš odkriti, olepšati, raziskati in izkoristiti klientovo moč in vire, ko mu pomagaš, da doseže svoje cilje, uresniči svoje sanje in razbije okove ovir in nesreč.*« (Prav tam)

Povedano lahko povežemo z izhodišči socialnokulturnega dela, ki izhaja iz že navedene domneve, da smo ljudje izvorno potencialno ustvarjalna bitja. Ustvarjalnost pojmuje v najširšem pomenu, torej kot spretnost in sposobnost najti se v vsakdanjem življenju, v življenjskem svetu. Spretnosti, s katerimi mladostniki preživijo v vsakdanjem življenju, torej strategije (pre)živetja, socialne spretnosti, načini ravnanja. Če iz kakršnih koli razlogov izgubijo stik s temi lastnimi potenciali, se znajdejo v socialni stiski ali težavi (Postrak, 2007). S tega zornega kota je ena od nalog in eden od ciljev svetovalnih delavcev, da mladostnikom omogočijo vnovični stik z lastnimi zalogi moči, z lastnimi viri ustvarjalnosti, s katerimi so izgubili stik, ko so se znašli v ogrožajočem življenjskem položaju. Tudi t. i. ranljivim, ogroženim mladostnikom, med katere spada mladi, ki so opustili šolanje. Tako bomo strokovnjaki na PUM-u z različnimi oblikami uporabe ustvarjalnih prijemov spodbujali – neizrabljene ali celo zatrte – ustvarjalne potenciale mladostnikov.

V zvezi s perspektivo moči je pomemben tudi Bourdieujev koncept kapitalov (prim. Dragoš, Leskošek, 2003, 43–46). Bourdieu loči *ekonomski*, *kulturni* in *socialni kapital*, pri čemer se ekonomski kapital nanaša na materialne vire moči posameznika ali skupine, kulturni na intelektualne in kulturne vire moči, socialni kapital pa je »agregat aktualnih ali potencialnih virov, s katerimi razpolagajo trajnejša omrežja« (prav tam, 43). Povedano preprosto: mladostnik bo imel toliko več virov moči, kolikor premožnejši bo on ali njegova družina, kolikor več znanja in spretnosti bo imel in kolikor več bo imel sorodnikov, prijateljev in znancev, ki mu bodo priskočili na pomoč in ga podprli. Torej, kolikor močna in gosta bo njegova *neformalna socialna mreža*. Predstavljamo si lahko, da so najbolj ogroženi in najranljivejši mladostniki z malo ali nič zalogami iz okvira enega, več ali vseh kapitalov. Torej mladostnik iz gmotno ogrožene družine, z malo ali nič znanja ter brez podporne mreže sorodnikov in prijateljev.

Na koncept perspektive moči vežemo naslednji koncept, *dodajanje moči*. To je soroden koncept, ki pomeni »podpiranje posameznikov, skupin, v našem primeru mladostnikov, (njihovih) družin, da odkrijejo in razširijo svoje vire in orodja v sebi in okoli sebe (Čačinovič Vogrinčič, 2009, 13; Magajna idr., 2008, 44; prim. tudi Dragoš idr., 2008). Strokovnjaki si bomo torej prizadevali za to, da bi ogrožen mladostnik v svoj življenjski svet dodajal vire moči. Vire moči iz vseh treh oblik kapitala. Nabiral naj bi znanje in spretnosti, izboljševal gmotni položaj in povečal nabor ljudi, ki mu bodo lahko stali ob strani. To je tudi prijem, ki ga udejanja ustanova PUM.

V sklopu instrumentalne definicije problema se soočajo osebne konstrukcije resničnosti vseh udeleženih, mladostnikov, strokovnjakov in drugih udeleženih ali vpletenih. Ko čim bolj uskladijo raznolike poglede in ustvarijo ustrezno izhodišče, vsi udeleženi v spoštljivem dialogu ali pogovoru načrtujejo svoje skupno delo. Sledilo bo *osebno vodenje* strokovnjaka, oprto na dogovorno opredelitev problema in načrtovanih korakov za doseganje rešitev. Osebno vodenje bo torej potekalo v okviru prej opisanega *dogovornega načina vodenja* (Poštrak, 2006).

SKLEP

Kompatibilnost navedenih konceptov sistemske teorije in konstruktivizma, ki odsevajo v doktrini sodobnega socialnega dela, omogoča plodno sodelovanje med različnimi službami in ustanovami, ki se ukvarjajo z mladimi, v našem primeru z mladimi, ki opustijo šolanje: od učiteljev, svetovalnih služb v šolah, centrov za socialno delo in cele vrste drugih ustanov – med njimi naj posebej izpostavimo PUM, ustanove in organizacije, ki se ukvarjajo z uličnim delom

(Skala, Alpin itn.) in druge ustanove in društva, ki delajo z mladimi (MISSS, CPM, Mladinski svet Slovenije) – tja do Urada RS za mladino.

V prispevku navedena načela so v različnih oblikah in tudi z različnimi poimenovanji deloma ali v celoti vsebovana v prijemih in načinih dela večine omenjenih in drugih ustanov, ki se ukvarjajo z mladimi pri nas. To obeta, da bomo počasi spletli *formalno socialno mrežo* ustanov, ki varujejo mlade pred socialno izključenostjo (prim. Leskošek, Petrović Jesenovec (ur.), 2010). Mrežo, ki se bo povezovala in prepletala tudi z *neformalnimi socialnimi mrežami* mladostnikov, ki jo pletejo člani mladostnikove družine, njegovi prijatelji in vrstniki. S tem bi lahko »ujeli« ranljive in ogrožene mladostnike še pred »padcem«, torej še pred izstopom iz šole. Ali bi vsaj lahko začeli intenzivno in učinkovito strokovno delo neposredno po izstopu. Tako smo na poti k udejanjanju tistega, kar so pred skoraj štirimi desetletji predlagali celjski raziskovalci: »Strokovne službe /.../ bi morale medsebojno uskladiti svoje strokovne koncepcije in določiti in razmejiti svoja delovna področja in vloge ter opredeliti relacije /.../.« (Galeša, Gartner, Palir, 1972, 257)

Za preprečevanje osipa ali predčasnega opuščanja šolanja morajo v šoli sodelovati vsi udeleženi: mladostnikov razrednik, drugi učitelji, starši, vrstniki, svetovalni delavci in drugi vpleteni. Izhajamo iz mladostnika, iz odkrivanja njegovih virov moči in krepitev teh. Pomembna oseba je razrednik, ki je lahko večkrat nosilec projekta pomoči, saj ima vpogled v vse vidike mladostnikovega šolskega ne/uspeha. Svetovalni delavec vstopa v projekt kot koordinator projekta pomoči. Pomeni točko, kjer se zberejo vsi vpleteni v edinstvenem projektu pomoči. V tem sodelovanju iščejo mogoče skupne rešitve, vire moči in zamisli za uspešno delo (Čačinovič Vogrinčič, v Bergant, Musek Lešnik, 2002, 107). Ali, povedano z aktualnim novorekom: tako bomo dosegali *sinergijske učinke delovnega odnosa soustvarjanja v šoli* (Šugman Bohinc, 2010). S poudarkom na soustvarjanju rešitev skupaj z mladostniki.

Ko pa mladostnik že opusti šolanje, mora imeti na voljo ustrezne ustanove, kakršna je na primer PUM, v katerih bo našel svoje mesto in čas, da si bo opomogel, da bo spet našel stik s svojimi zalogami moči in ustvarjalnosti in da bo s pomočjo in podporo strokovnjakov naredil in izpeljal načrt za okrevanje. Naloga in odgovornost strokovnjakov je, da postavimo ustrezen okvir, v katerem bomo skupaj z mladostniki v spoštljivem, razumevajočem, strokovno utemeljenem delovnem odnosu z ODgovorno-DOgovornim prijemom soustvarjali rešitve.

ZNAČILNOSTI UČENJA V PROGRAMIH PROJEKTNO UČENJE ZA MLADE IN USPOŠABLJANJE ZA ŽIVLJENJSKO USPEŠNOST

Natalija Žalec

UVOD

Ob kurikularni teoriji in konstruktivistični teoriji o učenju bomo obravnavali projektno učenje, ki poteka v programu Projektno učenje za mlade (PUM) in v programih opismenjevanja – Usposabljanja za življenjsko uspešnost (UŽU). Izhodišče pri načrtovanju projektnega učenja v teh programih je, da je učenje uspešno, če učenci dejavno sodelujejo pri vseh fazah učenja – od izbire teme, načrtovanja, izpeljevanja, spremljanja in vrednotenja učenja. Učenje, ki ga bomo opredelili v projektu, pridobi lastnosti raznorodnega in mnogoplastnega učenja v življenju, še bolje – v skupnosti, ki udeležence čustveno in vrednotno dovolj pritegne, da so pripravljeni razmišljati o svojih učnih potrebah, učenje načrtovati, spremljati in vrednotiti, pri tem sodelovati z drugimi ljudmi ter sprejeti tudi trud in odgovornost zanj. Tako si izoblikujejo identiteto, razvijajo in zvišujejo kompetence za vseživljenjsko učenje, predvsem kar zadeva spodbujanje metakognitivnih procesov: definiranje problema, ustvarjalno iskanje in vrednotenje rešitev, ki poteka v procesu in s pomočjo učenja ter se posledično največkrat konča z uspešno rešitvijo problema. Prav zviševanje kompetentnosti za učenje pri udeležencih je hkrati največja andragoška vrednost projektnega učenja, ki jo lahko opredelimo tudi kot trajno znanje, ki si ga udeleženci pridobijo z reflektirano učno izkušnjo v sicer vsebinsko in ciljno zamejenem učnem kontekstu. V prispevku razmišljamo o značilnostih projektnega učenja z zornega kota udeležениh – največ z zornega kota učencev pa tudi učitelja ali mentorja in okolja, v katerem poteka učenje. Ob teoriji so podani tudi konkretni zgledi iz prakse programov PUM in UŽU.

PUM IN UŽU PROGRAMI Z VIDIKA KURIKULARNE TEORIJE

Oba programa bi lahko obravnavali kot primer pogajalskega kurikula. Ta (Kroflič, 1997) izhaja iz spoznanja, da se odrasli učijo bolje, če jim omogočimo samonadzor in soodločanje pri izbiri učnih vsebin, metod in seveda evalvaciji kurikula. Pojem *odraslega* v najsplošnejšem socialnem pomenu implicira pojem *izkušenega, odgovornega in usposobljenega*. Ko govorimo o mlajših odraslih, se seveda pojavi pomislek, ali so tudi oni v tem pomenu docela odrasli – izkušeni in so torej zmožni samonadzora, odločanja in dejavnega sodelovanja pri načrtovanju in vrednotenju svojega učenja. Ali to hočejo? Ali to zmorejo? Pri osipnikih pa tudi pri manj izobraženih ali nepismenih odraslih se pogosto srečujemo s predsodki, da tega ne zmorejo. Prav ta domnevna nezmožnost naj bi bila tudi poglaviti vzrok za posameznikov neuspeh v izobraževanju oziroma za njegovo slabšo pismenost. Pojavi se paradoks – kako naj nekdo, ki ne ve, ve, da ne ve? Pa tudi, kako naj ta, ki ne ve, ve, česa bi se moral naučiti in kako? Kako naj torej načrtuje svoje učenje?

Ko smo načrtovali PUM in programe UŽU, smo te predsodke odločno pustili ob strani. Izhajali smo iz tega, kar o znanju, še bolj pa o udeležbi in učenju v skupnosti pravita Leve in Wenger (1999, v Infed, 2011). Po njunem mnenju učenje ni le pridobivanje znanja, ki bi se začelo predvsem z odločitvijo, da se želimo naučiti nečesa – natančno določenega. Učenje je zanj predvsem proces, v katerem si ljudje oblikujemo svojo identiteto, je sredstvo, s katerim se dejavno pridružujemo skupnosti in postanemo del nje – se z njo identificiramo in v njej delujemo. Delujoča skupnost ali skupnost prakse (*community of practice*), kot jo imenujeta, ima veliko različnih podob, a vsaka mora izpolniti vsaj tri temeljne pogoje, da bi jo lahko tako imenovali. Najprej, ljudje, ki ji pripadajo, morajo imeti *skupni interes*, področje, ki jih zanima; po tem se ločijo od drugih skupnosti in ljudi. Drugi pogoj je, da *člani hočejo sodelovati med seboj* – skupaj premišlujejo, si menjujejo izkušnje, podatke, se med seboj dogovarjajo, oblikujejo pravila in si pomagajo ter tako ustvarjajo ozračje, v katerem se učijo drug ob drugem. Tretji pogoj je *skupno delovanje* – skupna praksa, ki pomeni, da člani delujejo s skupnim ciljem, delajo podobno, uporabljajo podobna sredstva, ki si jih med seboj delijo, jih tudi razvijajo, si razdelijo delo in si kot posamezniki prizadevajo v skupnostnem delovanju za iste cilje. V skladu s tem bi lahko tudi rekli, da je učenje sredstvo stalnega zviševanja posameznikove udeležbe pri delovanju (v) skupnosti, od prvega trenutka, ko vstopimo kot novinci ter se pomikamo skozi različne položaje in vloge vse do mojstrstva. Ustvarjanje znanja v skupnosti je,

podobno kot ustvarjanje organizacijskega znanja, nepretrgan proces, v katerem različne oblike znanja (konceptualno, sistemsko, operacijsko, solidarno) stopijo v interakcijo.

V skladu s tem menimo, da ljudi brez znanja ni in da sta interakcija med ljudmi, ki imajo različno znanje, in spodbujanje njihove dejavne udeležbe tudi sredstvo za njihov razvoj, posledično pa tudi za razvoj skupnosti. To velja na vseh ravneh in v različnih odnosih – tudi na ravni sodelovanja izkušenih z manj izkušenimi, vednih in nevednih. V skladu s tem se ljudje spreminjajo celostno – ne le na ravni kognicije, temveč tudi čustveno, voljno in vrednotno. V skladu s tem je načrtovanje, spremljanje in vrednotenje učenja pravzaprav proces, v katerem posameznik oblikuje pa tudi spreminja svojo identiteto. To je proces, ki posameznika močno pritegne in aktivira. Posameznik postane motiviran za delovanje in učenje, zanima ga, kako bo dosegel cilj. Po tej plati bi skupine PUM in UŽU lahko opisali kot skupnosti, ki delujejo po teh načelih – se povezujejo navznoter in, kot bomo videli pozneje, tudi navzven – s širšim okoljem.

Z vidika tehnike načrtovanja učnega procesa – tudi posameznikovega spreminjanja, pa gre za procesno-razvojno načrtovanje kurikula. Ta (Kroflič, 1997, 3 in 6) sicer predpostavlja prenos določenega znanja, izkušenj itn., vendar poudarja prednostno naravo tistih vsebin in metod poučevanja, ki prispevajo k razvoju učenčevih osebnostnih potencialov, pa naj gre za razvoj kognicije, ki je prvi pogoj kritičnega mišljenja, razvoj tistih voljnih (motivacijskih) in afektivnih lastnosti, ki omogočajo postopno izoblikovanje posameznikove vrednotne usmerjenosti in avtonomne morale, ali za pridobivanje tistega znanja, spretnosti in navad, ki omogočajo kakovostno profesionalno socializacijo posameznika. Temeljni konkretni andragoški prijemi, ki jih predpostavlja procesno-razvojni prijem (prav tam, 17), so: individualizacija in diferenciacija programa, načrtovana izbirnost učnih vsebin, razvijanje kompleksnih kognitivnih slogov, razvijanje kritičnosti, samostojnosti in ustvarjalnega odnosa do stroke in življenja nasploh, nujnost sprotnega vrednotenja (evalvacije) kakovosti učnega procesa. To pomeni, da je to izrazito interakcijski proces (med vsemi subjekti, ki sodelujejo pri načrtovanju in izpeljavi kurikula), ki ga ni mogoče natančno vnaprej določati oziroma ga ni mogoče opredeliti ali doseči brez dejavne udeležbe učencev.

Vse faze učenja so torej podrejene potrebam, interesom in značilnostim učencev, ki se bodo udeleževali programov. Določanje izobraževalnih ciljev, izbira učnih vsebin, načrtovanje, izbira virov in metod učenja ter samo vrednotenje učenja bodo potekali vsakič posebej, za vsako novo skupino in za vsakega posameznika v programu.

PODOBNOSTI IN RAZLIČNOSTI UČENJA V PROJEKTIH MED PUM IN UŽU

Temeljna značilnost učnega procesa v PUM in UŽU je *projektno učno delo ali projektno učenje*. V literaturi se pojem projekt uporablja v različnih zvezah in se ga ne opredeljuje enotno, bodisi kot metodo bodisi kot model ali obliko izobraževanja.

Kot navaja Jane Henry (1994, 12), *univerzalne definicije učnega projekta ni*, vendar pa so merila, ki nam lahko rabijo pri oblikovanju delovne definicije. Henryjeva navaja šest meril, in sicer z vidika učencev, učitelja in trajanja učenja. Pri projektnem učenju:

- učenci izberejo učno temo,
- učenci vedno opredelijo tudi svoje učne vire,
- učenci predstavijo končni izdelek projekta,
- učenci samostojno vodijo in opravijo neko delo ali del večjega dela pri projektu,
- učitelj prevzame vlogo svetovalca v procesu učenja, učenec pa prevzame glavno ali vsaj enakovredno vlogo v vseh fazah andragoškega cikla,
- gre za časovno daljše obdobje učenja, ki udeleženi omogoča, da se poglobijo v predmet projekta (učenja) ter pri sebi prepoznajo in ovrednotijo spremembe.

Ko programe UŽU in PUM med seboj primerjamo po teh merilih, ugotovimo, da so si med seboj podobni, med njimi pa so tudi pomembne razlike. Projekti v programu PUM trajajo v primerjavi s projekti v UŽU dlje. Projekti v programu PUM trajajo navadno od enega do nekaj mesecev. Največkrat izpelje skupina en projekt v pol leta. Projekti v programih UŽU pa so omejeni na največ tri srečanja – največ 12 ur. To so krajše enote, ki so prilagojene trajanju posameznega programa UŽU. Posameznik se lahko v PUM vključi tudi za eno leto in program poteka vsak dan, programi UŽU pa trajajo od 120 do 350 ur, so večinoma izpeljani v tečajni obliki in tudi ne potekajo vsak dan. Na splošno pa tako PUM kot UŽU projekti izpolnjujejo merila, ki jih navaja Jane Henry.

Pomemben vidik za primerjanje različnih oblik projektnega učenja je tudi strukturiranost učnega projekta. Učni projekti se zvrstijo med poloma popolne nestrukturiranosti – so pravzaprav učni projekti posameznikov, pri katerih so učenci in njihove potrebe poglavitno gibalno celotnega projekta, do visokostrukturiranih učnih projektov, kjer učenec izbira med že predpisanimi učnimi temi, že pripravljenim učnim gradivom, kjer so cilji že vnaprej določeni in postopki preverjanja znanja vnaprej dogovorjeni. Primere visokostrukturiranih učnih

projektov najdemo na univerzah s kreditnim sistemom ali sistemom tečajev, v sklopu katerega študent znotraj določene teme izdelava svoj projekt, ta je navadno povezan s področjem njegovega dela ali zanimanja. Vendar je tudi v visokostrukturiranih učnih projektih avtonomnost učenca bistveno večja kot pri tradicionalnem pouku, saj si sam izbere svoje področje v sklopu dane teme, predpisane učne vire lahko dopolni s svojimi viri. Pri tem učenju učitelj ali mentor ali tutor še vedno ohrani vlogo svetovalca, ne pa toliko vira znanja, kar je njegova prednostna vloga pri tradicionalnem šolanju.

Podobno so strukturirani projekti v programih UŽU. Učitelji največkrat vnaprej – na podlagi vhodnih podatkov o učni skupini, pripravijo nabor zamisli za učni projekt, pripravijo tudi osnovno gradivo. Pozneje se udeleženci ob učiteljevem vodenju sami odločajo o projektu, konkretni vsebini, nalogah, kako ga bodo izpeljali, premislijo in dopolnijo tudi učne vire, ki jih je predlagal učitelj.

Če bi za učne projekte v programih UŽU lahko rekli, da so razmeroma dobro strukturirani, lahko učne projekte v PUM umestimo med srednje ali manj strukturirane. Vsak načrt učnega projekta, ki ga pripravijo mentorji skupaj z udeleženci, izhaja iz ugotovljenih interesov konkretne učne skupine, udeležencev. Ta odprtost se izraža tudi v oblikovanju zamisli učnega projekta. Včasih ta zamisel vznikne iz interesne dejavnosti¹⁰⁰, ko se na primer na likovni delavnici, kjer ustvarjajo mozaik, pojavi vprašanje, kako bi mozaik lahko uporabili. Tako je skupina PUM na Koroškem začela projekt miz, ki so jih izdelali iz odpadnega materiala – zavrženih kolotov, na katerih je bil navit električni kabel. Lesene kolute so očistili, jih prepletkali z zaščitno barvo, zgornjo ploskev pa obdelali kot mozaik iz odpadnih razlomljenih keramičnih ploščic. Mize so pozneje prodali na dražbi, ki so jo priredili v sodelovanju z lokalno skupnostjo. Vse dejavnosti, tudi dražba, so bile del projekta.

Včasih se projekt pojavi kot odziv na dogodke v skupnosti. Skupina PUM iz Maribora je tako želela pomagati novemu društvu za podporo zdravljenim odvisnikom. V sklopu Festivala Lent so organizirali in skupaj z znanimi Slovenci izpeljali dobrodelno dražbo. Nagovorili so slikarje, da so jim podarili slike, udeleženci so pripravili katalog in vabila za dražbo, pridobili dražitelja in izpeljali dražbo. Vsi skupaj so nato denar podarili društvu za začetek njihovega delovanja. Vloga mentorjev je bila v tem primeru predvsem svetovalna in povezovalna. Mentorji

¹⁰⁰ Interesne dejavnosti v PUM so dejavnosti, največkrat delavnice, ki trajajo od 8 do 24 ur. To so lahko delavnice slikanja na svilo, pletenja košar ali pa predavanja ali delavnice o problemih, ki zanimajo mlade – na primer odvisnost, kriminal, odnosi med spoloma ipd. Njihov poglobitveni namen je, da udeležencem z neposredno izkušnjo pomagajo odkrivati nove interese pa tudi sposobnosti in nadarjenost.

na podlagi svojih dolgoletnih izkušenj navajajo, da je v tem procesu najpomembnejša zmožnost mentorjev dejavno poslušanje. Tako udeležencem v pogovoru in skupnem razmišljanju pomagajo do uvidov in sklepov. Pogovarjajo se o tem, kaj koga zanima, kaj je zanje vredno, kaj jih moti, kaj bi lahko naredili drugače, kaj imajo radi, kje se počutijo močne ali šibke, kaj bi še lahko naredili, kako bi nekaj lahko uporabili in v kakšni povezavi, s kom bi radi sodelovali, kaj se morajo naučiti, kdo jim bo pri tem pomagal in podobno. Pri tem vselej izhajajo iz ciljev in standardov programa PUM, ki pa jih posameznik oblikuje skladno s svojimi potrebami, zmožnostmi, hotenji, skratka poosebljeno.

Tako kot v PUM se tudi v UŽU vsak načrt učnega projekta pred izpeljavo pretrese s konkretno učno skupino in posamezniki, ki lahko v skladu s svojimi interesi in potrebami ta načrt preoblikujejo. Druga skupna lastnost je, da sama izpeljava učnega projekta ni nepreklicno podrejena načrtu, temveč se učenje sproti prilagaja okoliščinam in spremenljivkam, ki jih v načrtu niso predvideli. Učni načrt je treba torej obakrat razumeti bolj kot nekakšen zemljevid, ne pa normo, ki so ji učenci in mentorji podrejeni in jo morajo v celoti izpolniti.

Projekti v programih UŽU so sicer bolj strukturirani od projektov v programih PUM, vendar tudi tukaj učitelji izhajajo iz potreb udeležencev. Vsak udeleženec v enem ali drugem programu začne kmalu po začetku pripravljati svoj osebni izobraževalni načrt, v katerem opredeli svoje cilje ter kako in tudi kdaj jih bo dosegel. Ta načrt je podlaga za njegovo delo in učenje v vsakem od učnih projektov, ki jih skupina izpelje, pa tudi izhodišče za refleksijo in vrednotenje posameznikove udeležnosti pri projektu. Omogoča mu presojo o tem, kaj je že dosegel, kako se je v procesu počutil, se je spremenil v svojih stališčih, kako po določenem času gleda na iste stvari, kaj ga še zanima, kaj bi še želel znati ali narediti. Vse to udeležencem omogoča, da ozaveščajo svoje potrebe, znanje, čustva, hotenja, vrednote in jih tudi bolje razumejo, jih konstruktivno uporabljajo in po njih živijo.

RAZMEJITEV PROJEKTNEGA UČENJA OD TRADICIONALNEGA POUKA

Za naše potrebe bomo v nadaljevanju projektno učno delo v PUM in UŽU skušali opredeliti še z razlikami, po katerih se loči od tradicionalnega pouka, ki poteka v šolah. Temeljna značilnost, ki projektno učno delo ločuje od tradicionalnega šolskega pouka, izvira iz *pojmovanja znanja, kaj je znanje, kaj pomeni vedeti*

ali znati. Iz tega izhajajo različni načini načrtovanja in izpeljevanja učenja v programu oziroma tudi vsebina in struktura učnega načrta. Tradicionalni šolski kurikuli za razliko od PUM in programov UŽU postavljajo v jedro znanje, ki ga razumejo kot urejen sistem spoznanj, posplošitev, bolj teoretsko in eksplicitno, analitično in pasivno kot pa parcialno, uporabno in implicitno; bolj opisno kot dejavno, ki je usmerjeno v akcijo (Barnes, 1989).

Kot je vidno iz opisov projektov v prejšnjem odstavku, teče učenje v programih PUM in UŽU ob zapletenih sestavljenih interdisciplinarnih problemih – za razliko od šolskih problemov, ki so večinoma dobro opredeljeni, kar zadeva mogoče rešitve in poti reševanja.

Naloge, ki jih rešujejo učenci v šoli, navadno spodbujajo konvergentno mišljenje (usmerjenost k iskanju ene pravilne rešitve). Učenci se morajo naučiti pravilno odgovarjati na zastavljena vprašanja. Breiter in Scardamalia (po Claxton, 1995) sta ugotovila, da med odraslimi in med otroki prevladuje prepričanje, da je učenje uspešno, ko zna nekdo rešiti probleme v testu znanja ali pa si za dolgo zapomni, kar so ga poučevali. Drugačnega opisovanja znanja v povezavi s šolo udeleženi navadno ne pričakujejo. Podobno doživljajo znanje tudi učitelji. Številni učitelji v delavnicah, ki jih izpeljujemo na Andragoškem centru Slovenije, nam povedo, da si o znanju učencev ustvarijo pravo sliko šele s testiranjem. Sprotno preverjanje znanja in opazovanje udeleženca jim glede tega pove manj, pravzaprav se na te oblike manj zanesejo. Podobno negotovost v zvezi z ocenjevanjem – koliko znajo njihovi otroci, lahko v pogovoru opazimo pri mnogih starših otrok v prvi triadi osnovne šole. Opisno ocenjevanje znanja, ki sicer nazorno navede vse standarde, ki jih je otrok dosegel v programu, številnim staršem ne daje zelene predstave o tem, koliko njihov otrok zna, koliko se je naučil. Veliko bolje so razumeli številčne ocene.

Dejansko znanje je torej manj pomembno od ravni, ki jo posameznik dosega v skupini, saj ta raven zelo določa tudi položaj, ki ga nekdo dosega v skupnosti. Pri tem je manj pomembno, kako se je v tem procesu spremenil posameznik, kakšna sta njegov resnični učni napredek in razvoj. Povedano nazorno, nekdo s slabšim prejšnjim znanjem je morda z oceno prav dobro v resnici bolj napredoval kot nekdo, ki je sicer dosegel odlično oceno, ker je bilo njegovo izhodiščno znanje toliko boljše. Morda se je v njem zgodila sprememba, ki bo pomembno vplivala na njegov nadaljnji razvoj, vendar to ni posebej poudarjeno – kot pomemben dosežek. Norma kakovosti je ocena.

Kot pravi Golby (1989), ta liberalno-humanistični nazor, ki postavlja v jedro kurikula učno snov, izpeljano iz posameznih strokovnih in znanstvenih disciplin, s cilji, ki si jih postavi, sicer skuša ustvariti videz, da je predmet učenja (npr. šolski predmet) enako usklajen s strokovnimi disciplinami kot s potrebami učencev, vendar pa nikjer v tem kurikulu ni prostora za premišljevanje o tem, kakšna je v skladu s tem njihova resnična vrednost in kaj prispevajo šolski predmeti posamezno in kot celota k učnim izkušnjam in resničnemu napredovanju posameznega učenca.

V programih PUM in UŽU sicer ni ocenjevanja, vendar pa je skrb za napredovanje udeležencev osrednja skrb udeležencev, mentorjev in učiteljev. Mentorji in učitelji v pogovorih z udeleženci premišlujejo o spremembah in učnih dosežkih. Izhodiščnemu vprašanju, kaj že znam narediti v učnem projektu, sledi vprašanje, kaj se moram naučiti, če hočem izpolniti svojo nalogo. Temu sledi formativno spremljanje napredka, ki poteka včasih v skupini, včasih v konkretnem učnem položaju, vsekakor pa tudi kot periodično individualno vrednotenje, ki ga opravi udeleženec v pogovoru ali kakšni drugi obliki z mentorjem ali zunanjimi strokovnjaki, ki sodelujejo pri projektu. Učne dosežke učenci zapisujejo v osebni izobraževalni načrt, kar jim omogoča, da prepoznajo – ozavešijo napredek in osebne spremembe, ki so jih že dosegli. To je tudi dobro izhodišče za načrtovanje nadaljnjega učenja.

Lahko rečemo, da učenje v projektih spodbuja razvoj posameznikovih kompetenc, pri čemer razumemo, da so kompetence raznotere, notranje, zelo kompleksne (spoznavne, čustvene, voljne) zmožnosti posameznika, ki si jih učenec z učenjem bolj ali manj načrtno razvija in jih v premišljenem reševanju problemov tudi izkazuje. V tem procesu udeleženci lahko izkazujejo tudi objektivno opredeljene in arbitrarno določene standarde v različnih kontekstih – na primer, ko opravljajo izpite v različnih formalnih izobraževalnih programih ali si poskušajo pridobiti certifikat v nacionalno opredeljenem sistemu kvalifikacij, na delovnem mestu ipd. Projektno učenje je sicer manj osredotočeno na faktografsko in opisno znanje, pravzaprav spodbuja razvoj višjih spoznavnih procesov – na primer analizo, sintezo in evalvacijo, če uporabimo za izhodišče Bloomovo taksonomijo (Bloom, 1975) izobraževalnih ciljev. Ob spoznavnih niso nič manj pomembni čustveni, voljni in drugi pomembni procesi, ki so prav tako predmet in posledica učenja, čeravno so v praksi zaradi težavnosti njihovega ocenjevanja manj pogosto izraženi v obliki standardov. Bloomova taksonomija vzgojno-izobraževalnih ciljev sicer opredeljuje tudi različne ravni v domeni afektivnega, vendar pa te v šoli pa tudi v drugih navedenih kontekstih največkrat ne dosežejo opredelitve v obliki konkretno merljivih standardov. Po navadi jih poimenujejo mehka znanja,

ki so načeloma pomembna pri reševanju problemov, vendar pa jih zaradi težavnosti objektivnega merjenja navadno ne ocenjujejo. Zaradi tega se je verjetno posledično tudi ustvaril vtis, da so ta znanja za uspešno reševanje problemov manj pomembna in jim tudi v samem učnem procesu posvečajo manjšo skrb kot spoznavnim procesom. V PUM in v programih UŽU namenjamo čustvenim in voljnim procesom in spremembam v učencu primarno skrb. V nasprotju s tradicionalnim prepričanjem ugotavljamo, da so učenčeve spremembe – najsi bodo težave ali napredek na področju čustvenega in voljnega – največkrat tudi vzrok težav ali naglega napredovanja na področju kognitivnega. Praviloma ugotavljamo, da se udeleženci ne glede na starost (torej tudi mladi osipniki) spremenijo v prizadevne in uspešne učence, ko se počutijo sprejete, ko »najdejo« smisel učenja, ko sami pri sebi prepoznajo vrednost znanja, ko se zavedo lastnih moči in tudi vpliva pri skupinskem izpeljevanju projekta in se na koncu prepoznajo tudi kot akterji svojega življenja. Prej objektivno neuspešni učenci, če izhajamo iz šolskih ocen, po tem uvidu v slabem letu uspešno opravijo tudi do 24 izpitov v formalnem srednješolskem programu, ki so ga prej opustili, si prislužijo Zoisovo štipendijo, da lahko nadaljujejo študij na višjih ravneh, in podobno. O podobnih primerih poročajo mentorji v programu PUM po vsej Sloveniji.

Kakor koli že, rečemo lahko, da se udeleženci v projektnem učenju, kakor ga opredeljujemo tukaj, učijo učenja o učenju v celostnem pomenu in tako postajajo vse samostojnejši pri kakršnem koli učenju, posledično pa tudi pri reševanju problemov v življenju.

ZNAČILNOSTI PROJEKTNEGA UČENJA V UŽU IN PUM

Učenje v PUM in UŽU programih ima lastnosti projektnega učenja, kakor jih navaja Novakova (1990, 27):

- tematsko-problemski (interdisciplinarni) prijem,
- konkretnost tematike z usmerjenostjo na življenjski položaj učencev,
- ciljno usmerjena in načrtovana dejavnost, katere nosilci so učenci,
- upoštevanje interesov, potreb in sposobnosti učencev,
- kooperativnost,
- odprtost,
- poudarek na izkušenjskem učenju,
- poudarek na učenju kot procesu.

V nadaljevanju bomo nazorneje pojasnili vsebino posameznih značilnosti.

Problemski (interdisciplinarni) prijem

Učenje v učnih projektih je zasnovano na problemu. Duncker (Husen, 1994) pravi, da se problem pojavi takrat, ko ima živo bitje pred seboj cilj, pa ne ve, kako bi ga doseglo. Takrat začne v posamezniku potekati procesi z namenom, da bi razrešil problem. Učenje se začne takrat, ko znanje in spretnosti, ki jih je posameznik že pridobil, ne pripeljejo do rešitve in mora posameznik spremeniti smer ali način premišljevanja.

Vsak problem po Dunckerju (prav tam) sestavljajo naslednje komponente: dani položaj (npr. opis trenutnega položaja), cilj, ki ga želimo doseči (npr. stanje, položaj, ki ga želimo doseči) in repertoar postopkov, ki nam bodo omogočili, da iz danega položaja preidemo v želeni – ciljni položaj.

Vendar se problemi med seboj razlikujejo. Z vidika učenja bi lahko rekli, da od učencev zahtevajo uporabo različnih miselnih procesov (od memoriranja do metakognitivnih procesov). Razlikujejo se po tem, kako dobro so definirani in tudi v kako rafinirani obliki so postavljeni pred učenca.

Dobro definirani problemi so tisti problemi, kjer so vse tri komponente problema jasno opredeljene – to so problemi, ki zahtevajo konvergentno mišljenje. Vzemimo reševanje enačbe z eno neznanko, npr. $x^2 + 4x - 6 = 0$. Pri tem predstavlja enačba izhodiščni položaj, vrednost x ciljni položaj, pravila iz algebre pa repertoar postopkov, ki bodo omogočili izračunati vrednost x . Slabo definirani problemi imajo največkrat slabo razčlenjene, nejasne vse tri komponente. Slabo definirani so navadno vsi problemi, s katerimi se srečujemo v življenju.

Večina problemov, ki se jih lotevamo s projektnim učenjem v programu PUM in UŽU, je slabo definirana, saj je vzeta iz življenja. Udeleženci morajo v vsakem od učnih projektov najprej opredeliti problem, potem določiti izhodiščni položaj, določiti ciljni položaj in nato predvideti, pozneje pa spremljati in dopolnjevati postopke, ki bodo pripeljali do ciljnega položaja. V enem projektu lahko razrešujejo več različnih problemov ali pa podoben problem rešujejo na različne načine. Projekt mariborskega PUM, ki smo ga opisali, je značilen primer slabo definirane problema. Zapišemo ga lahko z enim vprašanjem: »Kako lahko pomagamo novemu društvu za pomoč odvisnikom?«

Mogočih rešitev je veliko. Problemi, ki so jih v Mariboru reševali v projektu, bi bili lahko drugačni. Lahko pa bi tudi probleme reševali v drugačni zvezi – v drugem projektu, pa tudi sam projekt bi lahko izpeljali drugače. Tudi izpeljevanje samo

je potekalo na različnih področjih in ravneh, problem so v procesu razdelili na več različnih, manjših problemov. V vsakem primeru pa so udeleženci poskušali na podlagi svojih izkušenj in prejšnjega znanja, interesov in potreb čim jasneje opredeliti vse tri komponente problemov, ki so jih reševali. Ko njihovo znanje ni zadoščalo, so morali problem podrobneje raziskati. Pri tem so se povezali z različnimi ljudmi, ki problem bolje poznajo; uporabili so različne druge vire. Sproti so se morali odločati o tem, kaj bodo storili, kako bodo ukrepali. To ni le spoznavni, ampak tudi čustveni in voljni proces, ki posega tudi v vrednote udeležencev, omogoča soočenje in usklajevanje različnih pogledov in stališč, jih spodbuja k sprejemanju odgovornosti, spreminja in oblikuje navade itn. Spodbuja komunikacijo in povezanost v skupini.

Kompleksnost problemov pri udeležencih spodbuja *metakognitivne procese*, kot so: definiranje problema ali cilja z lastnimi besedami, razvijanje načrta, kako bo cilj dosežen, dodelitev/razvrstitev virov, ki bodo omogočali izpeljavo načrta (npr. čas, potreben za nalogo), uresničitev načrta, opazovanje in nadzorovanje procesa (ali identificiranje problemskih področij in tako tudi modificiranje načrta), zbiranje in integracija izidov (novega znanja ali spretnosti) v že obstoječo strukturo posameznikovega znanja. Čeprav v tradicionalnih izobraževalskih diskurzih največkrat na te procese nismo pozorni, pa znova opozarjamo tudi na druge metaprocese in vidike spreminjanja posameznika, in sicer na njegovo čustveno in vrednotno ter konativno (v pomenu volje, motivacije) spreminjanje, o čemer smo v tem prispevku že razmišljali. Vse to sestavlja posameznikovo kompetentnost za reševanje različnih problemov.

Usmerjenost na življenjski položaj učencev

Življenjskost teme je eno temeljnih načel pri oblikovanju učnih projektov. Gre za reševanje resničnih problemov. To so lahko aktualni problemi iz okolja, lahko so tudi problemi, s katerimi se srečuje učna skupina, kratka problemi, ki se tako ali drugače pojavljajo v življenju udeležencev. Dewey (Dewey, 1966) razume premišljevanje ob reševanju problemov kot proces, v katerem se resnični problemi porajajo kot človekovo izkustvo v danih okoliščinah; proces, v katerem človeku prihajajo na misel mogoče rešitve; proces, v katerem človek uporablja relevantne podatke in v katerem začne postavljati hipoteze, po katerih deluje in jih preverja. Če se potem zveze med zamislijo in akcijo in iz tega izhajajoče posledice izkažejo kot ustrezne, če se del izkušenj izkaže za koristne tudi za prihodnost, potem si je posameznik z reševanjem problema pridobil tudi ustrezno izobraževalno izkušnjo.

Dva primera iz PUM smo že opisali. Poleg skupinskih so zelo pomembni tudi individualni – osebni projekti udeležencev, pri katerih se povezanost z življenjskim položajem najbolj izrazi.

Za ponazoritev lahko vzamemo primer mladeniča, ki je sodeloval v PUM in je tako s pomočjo evropskega projekta izmenjav odšel v tujino. To je bil njegov osebni projekt, ki se ga je lotil s pomočjo mentorjev PUM. V tem projektu se je naučil veliko novega in tudi dosegel cilje, ki jih predvideva program PUM, čeprav je bila njegova pot povsem drugačna od poti drugih udeležencev. Ne le da se je naučil tujega jezika, se seznanil z osnovnimi podatki in značilnostmi države gostiteljice, dejavno sodeloval pri vseh postopkih za odpravo in se pripravil na vlogo varuha mlajših otrok, ki jo je nameraval tam opravljati. Čeprav se pred tem ni veliko ukvarjal z otroki in si je v tujino želel predvsem zaradi tega, ker je hotel »videti svet«, se je zaradi uspešne izkušnje z varovanjem otrok, ki mu je v svojem projektu namenil poseben prostor, ob vrnitvi domov odločil za študij predšolske vzgoje in ga tudi uspešno končal. Pred tem je opravil manjka-joče obveznosti za dokončanje srednje šole. Danes pravi, da je v svojem poklicu srečen. Življenjskost problema spodbujajo učence k premišljevanju in spodbujajo njihovo samoiniciativnost.

Tako izbrane učne teme brezpogojno zahtevajo tudi učne prijeme, oblike in metode, ki so drugačni od tradicionalnih. Učenje poteka ob dejavnostih, ki so lahko skupinsko usmerjene ali pa jih opravlja posameznik sam. Pomembno načelo je, da so usmerjene h konkretnim in preverljivim dosežkom. Udeležencem omogočajo neposredno pridobivanje izkušenj, lahko bi rekli razvijanje njihovih kompetenc. Omogočajo pa jim tudi uporabo starih izkušenj in že pridobljenega znanja in spretnosti. Na primer: udeleženci v programih UŽU v različnih učnih projektih neposredno uporabljajo in vrednotijo različno pisno prakso. Učinki njihovega delovanja in učenja so neposredno preverljivi in so jim ne le zgled, ampak z neposredno izkušnjo zvišujejo njihovo kompetentnost v novem problemskem položaju, hkrati pa jim odkrivajo nove potrebe. Prepletanje teoretskega znanja s praktičnim znanjem in izkušnjami, uporaba že pridobljenega znanja in izkušenj v različnih položajih, priložnosti, da učenci presojaajo svoje učne dosežke, jim omogočajo, da prihajajo do lastnih spoznanj v samem učnem procesu. Te izkušnje se povsem razlikujejo od tistih, kjer se učenci učijo »za prihodnost«. V prvem primeru gre za »delujoče« znanje, četudi parcialno (z vidika učnih vsebin in ciljev), ki ga udeleženec lahko neposredno presoja in vrednoti po njegovih učinkih. V drugem primeru pa za posplošeno, pasivno in naložbeno znanje (*banking knowledge*), ki ga učenec le težko presoja z vidika svojih

resničnih potreb in napredovanja. S tem lahko vsaj delno razložimo pasivnost učenca v tradicionalnem kurikulumu izobraževanja – predvsem v procesih načrtovanja in vrednotenja učenja.

Ciljno usmerjena in načrtovana dejavnost s težiščem na dejavnosti učencev

V PUM in UŽU je učenje usmerjeno k ciljem. Pomembno pa je, da cilje opredelijo in izrazijo učenci sami, glede na svoj položaj in izobraževalne potrebe, ki jih ob konkretnem problemu tudi zmorejo izraziti. Mentorji pri tem delujejo kot svetovalci, ki učencem pomagajo izraziti potrebe in opredeliti cilje. Oblikovanje in postavljanje ciljev v učnih projektih poteka v grobem na dveh ravneh. Prvo raven ciljev bomo poimenovali *izvedbeni cilji*, drugo raven ciljev pa *izobraževalni cilji*. Izvedbeni cilji projekta so pravzaprav naloge, ki jih je treba opraviti, da bi projekt izpeljali. Izvedbeni cilj je lahko na primer izdati svoj časnik, organizirati razstavo, narediti izpit. Skratka, to so cilji, h katerim nas bo pripeljala projektna dejavnost ali akcija, v sklopu katere poteka tudi sam učni proces.

V programu UŽU – Moj korak¹⁰¹ so v neki skupini pripravljali glasilo. Pri postavljanju izvedbenih ciljev so opredelili najpomembnejše naloge projekta. O njih so se dogovorili skupaj – na ravni skupine. Pri tem naj povemo, da izvedbene cilje sprejmejo vsi udeleženci, so torej soglasno dogovorjeni in so cilji vseh udeležencev učnega projekta. V naslednjem koraku so si udeleženci razdelili naloge. Šele tedaj, ko nekdo sprejme nalogo, se začne vzpostavljati druga raven ciljnega načrtovanja – izobraževalnih ciljev. Ti so opredeljeni na ravni posameznika. Tudi takrat, ko jih morda skupaj opredelijo v manjši skupini, ali pa jih, povzete iz programa UŽU, posamične in zapisane na kartice, učitelj ponudi v izbiro posameznemu udeležencu, kakor se je to zgodilo v skupini UŽU – Moj korak. Ob vsakem zapisanem cilju je udeleženec ob učiteljevi pomoči premislil, ali bi to lahko postal tudi njegov cilj. Nato ga je s svojimi besedami zapisal v osebni izobraževalni načrtu.

Jedrni vprašanja, na kateri poskuša posameznik z izbiro ciljev odgovoriti, sta: kaj že znam in česa se moram naučiti, da bom lahko dosegel zastavljene izvedbene cilje oziroma izpeljal naloge, ki so mi zaupane pri projektu?

101 UŽU – Moj korak je namenjen odraslim s posebnimi potrebami. So odrasli, ki potrebujejo pomoč v vsakdanjih življenjskih okoliščinah – pri nakupih, v banki, pošti, v javnem prometu itn. Poglavitni namen programa je obnavljanje in pridobivanje temeljnega znanja in spretnosti. To omogoča udeležencem lažje obvladovanje okoliščin v vsakdanjem življenju, večjo samostojnost in odgovornost, udeležbo v različnih družbenih dejavnostih ter zvečanje samozavesti in s tem izboljšanje kakovosti življenja.

Udeleženci z izvedbenimi cilji spoznavajo uporabno funkcijo in vrednost znanja. *Nazorni izvedbeni cilji* jim omogočijo, da sproti in ob koncu presodijo delo, ki so ga opravili (z vidika standardov, kakor jih predvidevajo program PUM ali programi UŽU). Z izvedbenimi cilji postane učenje smiselno, utemeljeno in življenjsko. Na poti uresničevanja projektnega cilja, z akcijo samo, se bodo učenci srečevali z različnimi preprekami; med njimi morajo biti mentorji posebno pozorni na tiste, ki so povezane z znanjem, vrednotami, stališči in učenjem. Mentor svojim učencem pomaga prepoznati ovire, jih poimenovati in jih tudi prestopiti. *Določanje izobraževalnih ciljev* je prav proces takega prepoznavanja, poimenovanja in prvi korak v preseganju ovir. Ne glede na to, da je projektno učenje k ciljem usmerjena dejavnost, se je treba zavedati, da vsako učenje, ki steče ob tem, ko nekdo prevzame neko nalogo, ponuja več različnih priložnosti za učenje, od katerih jih bo učenec uresničil le nekaj. Drugače bi lahko rekli, da bi si lahko ob vsakem učenju zastavili veliko različnih izobraževalnih ciljev (in tudi izvedbenih ciljev), vendar je smiselno, da se pri tem ravnamo v skladu z učenčevimi potrebami, izvedbenimi cilji in parametri, ki še določajo projekt (npr. čas in drugi viri, ki so nam na voljo).

Cilji morajo biti oblikovani (po številu in po svoji kompleksnosti) tako, da so realno dosegljivi v sklopu učnega projekta in naloge, ki jo opravlja posameznik. Pri oblikovanju ciljev je pomembno tudi to, da ob tem, ko izrazimo cilj, lahko odgovorimo tudi na vprašanje: kako bom vedel, da sem cilj dosegel. Vedno pa se seveda zgodi, da se posameznik nauči tudi nečesa, česar sicer ni načrtoval. Ob koncu vsakega projekta, ob njegovi evalvaciji, je torej smiselno tudi vprašanje, česa sem se naučil, čeprav nisem načrtoval, kako sem se spremenil. To učencem omogoča, da ozavešijo znanje, ki so ga pridobili, in ga umestijo v mrežo že pridobljenega znanja in spretnosti. Po drugi strani pa to lahko spodbudi pri učencih nove interese in sproži proces ugotavljanja/ozaveščanja novih izobraževalnih potreb. Spirala vseživljenjskega učenja je tako vzpostavljena.

Upoštevanje interesov učencev, njihovih potreb in sposobnosti

Pri projektne učenju vsak udeleženec dobi priložnost, da izrazi tudi svoje osebne interese. S prevzemanjem lastne vloge in z njo povezane odgovornosti pri skupnem učnem projektu lahko posameznik izrazi ne le svoje interese, ampak tudi svoje potrebe (npr. učne, socialne) in prevladujoča nagnjenja. Nalogo, ki jo prevzame, lahko opravi skladno s svojimi trenutnimi sposobnostmi, skladno z njimi se tudi razvija.

Ob tem navidezno pretirano progresivnem učnem prijemu se poraja pomembno teoretsko andragoško vprašanje, do katere meje so učenci sami sposobni prepoznati in izraziti svoje učne potrebe, do katere meje slediti svojim interesom, da ne bi ostali ujeti v mreže svoje nevednosti in nerazvitosti.

Kot pravi Gudjons (po Novak, 1995, 30), interesi niso nekaj, kar bi bilo dano v enem zamahu, ampak se razvijajo s posameznikovo dejavnostjo. Učenje spodbuja tudi razvijanje novih interesov. Učenje v učnih projektih učencem omogoča, da v učnem procesu uporabljajo že pridobljeno znanje in pretekle izkušnje, hkrati pa postavlja prednje nove izzive in probleme. Upoštevanje njihovega prejšnjega znanja in izkušenj jim omogoča, da svoje znanje poglobijo. Avtorica Karmiloff-Smith (v Claxton, 1995) ugotavlja, kako pomemben je v posameznikovem razvoju uspeh ali, kakor pravi sama, »učenje onkraj uspeha« (*learning beyond the success*). V tem procesu začenjajo učenci svoje novo pridobljeno znanje analizirati, ga uporabljati in preskušati v različnih novih položajih, ga povezovati z različnimi področji, ki jih obvladujejo, in tako povečevati njegovo konceptualno koherentnost. Vse to navidezno lahko vodi v začasno upadanje usposobljenosti. Čeprav je na zunaj videti, da je posameznik nazadoval, da je njegovo že pridobljeno znanje splahnelo, pa to navznoter, v učencu samem, pomeni višjo raven razumevanja, večjo avtonomnost, suverenost in kompetentnost. Večinoma se zgodi, da se poveča tudi posameznikova motivacija za učenje. Pogosto se ob tem spremenita tudi posameznikovo pojmovanje in odnos do učenja. Prejšnjo ugotovitev lahko ponazorimo na primeru mladeniča iz PUM, ki je odpotoval v tujino. Znanje tujega jezika, ki si ga je pridobil v šoli, je preskusil v resničnih življenjskih okoliščinah. Nekatera slovnična pravila, ki se jih je učil v šoli, je gotovo pozabil. Morda je s tega vidika oblikoval napačne stavke. Vendar so ga žive okoliščine, govorni položaj, ki ga je zavzemal, in odvisnost od znanja spodbudili, da je o svojem jeziku premišljeval, ga analiziral, kritično presojal, primerjal z avtentičnimi govorcji, jih posnemal in ga znova, drugače uporabil v različnih položajih. Postal je pozoren na podrobnosti, ki jih pri šolskem učenju morda ni opazil. Njegova motivacija za učenje se je povečala. Te nove izkušnje, ne le jezikovne, so mu pomagale, da se je zavedel novih potreb po učenju in morda odkril nove interese. Njegovo znanje je postajalo vse bolj celostno, on pa vse bolj suveren in kompetenten tvorec jezika. Vse to je gotovo vplivalo tudi na njegova stališča do učenja, šolanja, izobraževanja in izobrazbe, kar je vidno tudi iz razvoja njegove kariere. To potrjujejo tudi odgovori udeležencev PUM v evalvacijskih študijah, ki smo jih opravili do sedaj (prim. Evalvacija, 2010).

V programu UŽU sodelovanje pri različnih projektih udeležencem omogoča, da že naučeno uporabijo v različnih položajih in presoajo vrednost že pridobljenega znanja in potrebo po novem učenju. Iz projekta v projekt postajajo kompetentnejši, to pa pomembno vpliva na njihovo samopodobo in pričakovanja pa tudi na razvoj novih interesov. Uspeh zbuja občutke ponosa in samospoštovanja. Ti pa so pomembni pri odločanju za nadaljnje učenje.

Poudarek na izkušenjskem učenju

Opozoriti želimo na kakovost izkušnje, ki si jo nekdo pridobi ob konkretnem doživljanju. Kot pravi Dewey (po Husen, 1994), so nekatere izkušnje pravzaprav pasivna doživetja, v katerih se stvari ljudem sicer zgodijo, vendar pa se iz tega nič ne naučijo. Te izkušnje so lahko prijetne ali neprijetne, vsekakor pa niso izobraževalne izkušnje.

Za izobraževalno izkušnjo je značilno, da se vzpostavi miselna zveza med početjem nekoga in posledico tega početja. Merilo vrednosti izkušnje je pravzaprav v zaznavanju povezav in kontinuiteti. Vedenje, znanje in čutenje so konstrukti učencev. To med drugim pomeni, kot pravi Claxton (prav tam, 1995), da je smisel, ki ga ljudje povzamejo iz svojih izkušenj, funkcija znanja, prepričanj, shem in stališč, izvirajočih iz prejšnjih kulturno pogojenih izkušenj, ki jih posamezniki prinesejo s seboj v nov dogodek. Da bi neka izkušnja lahko prispevala k razširjenju/poglobitvi znanja ali drugi spremembi, na primer vrednot, jo mora učenec ponotranjiti. To pomeni, da izkušnjo ozavesti, o njej premisli in tako spremeni strukturo svojega vedenja. To na neki način izraža tudi Kolbova misel (1984, 28), ko piše: »Dejstvo, da je učenje nepretrgan proces, ki izvira iz izkušenj, ima pa tudi pomembne implikacije za izobraževanje. Najpreprosteje bi lahko rekli, da je vsako učenje pravzaprav 'ponovno' učenje (*relearning*).«

Vse to pomeni, da si vsak posameznik v objektivno istih okoliščinah, v katerih poteka učni proces, pridobiva svoje, povsem individualne izkušnje, oblikuje povsem lastno znanje (ki potemtakem ni objektivna, ampak subjektivna entiteta), na svoj popolnoma individualni način. Znova in znova, ko se učenec sooča z novimi problemi, začno v njem potekati različni miselni in čustveni procesi. Preprosto bi lahko rekli, da pri učenju ne gre za dodajanje znanja, pač pa za permanentno spreminjanje celote, za reorganizacijo in rekonstrukcijo obstoječega, ki jo sproža nova izkušnja. To zajame učenčevo spoznavno, čustveno, voljno in pogosto tudi duhovno plast osebnosti.

Lahko bi tudi rekli, da ima vsak učenec svoj slog učenja. Takšno premišljevanje opozarja na to, da lahko posamezne učne tehnike, metode ali pogosto v naprej

predvideni načini poučevanja celo zavirajo posameznikovo učenje. Izkušensko učenje, kot ga razumemo v PUM in v UŽU, naj bi učencem na eni strani omogočilo, da sami in v sodelovanju z drugimi (kolegi in mentorji) prihajajo do novih spoznanj po poti, ki jim najbolj ustreza. Pomembno vlogo v tem procesu imajo predvsem mentorji in učitelji. Temeljna metoda, ki jo pri tem uporabljajo, je pogovor (dialog) in refleksija v čustveno varnem okolju. Poleg tega pa tudi zgled, ki ga daje mentor ali učitelj s svojim ravnanjem. S pomočjo mentorjev in učiteljev, ob njihovem vodenju in usmerjanju udeleženci premišlujejo in sodelujejo pri vseh fazah učenja – od postavljanja ciljev do ugotavljanja, vrednotenja in zapisovanja učnih dosežkov, izražanja čustev, vrednot in stališč. Udeleženci pravzaprav opazujejo svoje učenje in spreminjanje. S premišljevanjem o izkušnji spoznajo – ozavešajo, kaj jih zanima, kako se najlažje učijo, kaj jim pomaga, kaj jih ovira pri učenju in podobno. Vse to so pomembni podatki, ki jih šolska ocena udeležencu ne sporoča. Poglavitne premike in razloge za uspeh, ki ga dosežejo udeleženci PUM in UŽU, pripisujemo prav tem prijemom.

Sodelovanje

Učni projekt največkrat izpeljujejo vsi udeleženci skupaj. Izbor teme, skupno postavljanje nalog, priprava načrta, delitev vlog pri izpeljavi učnega projekta, evalvacija učnega procesa in učnih dosežkov spodbujajo udeležence k medsebojnemu sodelovanju. Projektno učenje v UŽU in PUM ustvarja veliko priložnosti za sodelovanje in skupnostno delovanje. Udeleženci, bolje rečeno sodelavci učnega projekta, so vse osebe, ki tako ali drugače sodelujejo v učnem procesu. To so učenci, mentorji, učitelji in ljudje od zunaj. Sodelovanje med njimi poteka na več ravneh in v različnih smereh: na ravni skupinskega dela med mentorji, med učiteljema UŽU, med udeleženci in mentorji, med udeleženci in učitelji, sodelujejo učenci med seboj, mentorji in zunanji sodelavci, učenci in zunanji sodelavci, mentorji in učenci in zunanji sodelavci, tudi zunanji sodelavci med seboj. Komunikacija je med vsemi subjekti večsmerna.

Pri projektnem učenju se udeleženci programa povezujejo z zunanjim okoljem. Učni proces vedno prestopi meje učilnice. Poteka na različnih krajih ob različnih dogodkih. Učenci se srečujejo z različnimi ljudmi, ki postanejo začasni ali občasni sodelavci pri učnem projektu. Premislek ob opisanih projektih iz PUM opozori na veliko množico pomembnih drugih, s katerimi udeleženci PUM in UŽU sodelujejo v učenju. Ti spreminjajo skupinsko dinamiko, ki se v običajnih učnih skupinah nemalokrat obleče v stalne, istim posameznikom namenjene vloge, ki lahko tudi zavirajo posameznikov razvoj. Zunanji sodelavci vnašajo v projekt element nepredvidljiviga, ki zahteva od jedrne projektne skupine prilagajanje in vnovično

premišljevanje. Posamezniki sprejemajo različne vloge. Z novimi in različnimi vlogami, ki jih prevzemajo udeleženci v učnem procesu, spreminjajo tudi svoj položaj v primarni skupini. Tradicionalni diskurzi – na primer pasivni in podrejeni učenci do nadrejenih učiteljev (ali do tistih, ki vedo več) – se dvigne na komunikacijo med enakovrednimi, čeprav v danem trenutku različno usposobljenimi. Ustvarjanje zaupnosti in medsebojno spoštovanje so za vse sodelujoče zelo pomembni. Učenci se tako naučijo različnih oblik komuniciranja, usklajevanja različnih interesov, medsebojnega spoštovanja in upoštevanja drugih, razreševanja konfliktnih položajev, ki se pojavijo med delom in so praviloma del vsake skupinske dinamike.

Različne ravni komuniciranja v pomenu ustvarjanja skupnosti – iz lat. *communi-care* – napraviti skupno, deliti kaj s kom (Slovar tujk, 2002) in različni položaji, ki jih učenci zavzemajo na teh ravneh (npr. formalni, polformalni, neformalni medosebni odnosi z različnimi subjekti) predvsem v programih UŽU, ne pomenijo le uporabe različne pisne prakse v ožjem pomenu, temveč jim omogočajo, da si pridobijo socialne izkušnje in strategije, potrebne za obvladovanje različnih položajev v različnih družbenih diskurzih. Tako postajajo učenci življenjsko pismeni, ob tem seboljšujejo tudi njihovo samospoštovanje, usposobljenost in pripravljenost za dejavno delovanje v družbi, s čimer prispevajo k spreminjanju okolja.

Odprtost

Že v uvodu smo zapisali, da je kurikulum programov UŽU in PUM odprt, čeprav se učni projekti v enem in drugem programu razlikujejo po ravni strukturiranosti. Raven strukturiranosti na neki način določa odprtost projekta za različne vplive sodelujočih udeležencev projekta, med njimi so najpomembnejši udeleženci sami. Odprtost projekta se izraža na različnih ravneh.

Prvo raven predstavlja izbor učne teme. V PUM jo izberejo učenci sami, v programih UŽU se to tudi dogaja, čeprav se pogosteje zgodi, da jo predlaga učitelj.

Naslednjo raven odprtosti predstavlja načrtovanje ciljev. Kot smo ugotovili, je načrtovanje izobraževalnih ciljev v obeh programih individualizirano.

Učni projekti so odprti tudi z vidika izbire učnih virov. Udeleženci, mentorji in drugi sodelujoči predlagajo in poiščejo različne vire znanja. To se zgodi na samem začetku, ob načrtovanju učnega projekta, lahko pa se nadaljuje tudi v fazi izvajanja. Izhodiščni vir znanja predstavljajo vsi udeleženci projekta s svojimi izkušnjami. V programih UŽU pripravita prvo dopolnitev učitelja – to je osnovni seznam virov, udeleženci pa ga že na začetku, še bolj pa med samim izpeljevanjem projekta dopolnjujejo skladno s svojimi potrebami pa tudi novimi priložnostmi.

Najpomembnejše pri tem je, da so udeleženci spodbujeni in postavljeni v položaj, ki jih navaja na uporabo različnih virov znanja. Tako prihajajo v stik s knjižnicami, videotekami, kulturnimi in drugimi ustanovami, ustvarjalno spoznavajo in uporabljajo spletna orodja in podatke, se povezujejo posamezniki, ki imajo različne poklice, različno znanje in izkušnje. Tudi to bi lahko označili kot pomembne navede in spretnosti, ki jih ljudje potrebujemo v vseživljenjskem učenju.

Odprtost učnega projekta spreminja tudi vlogo učitelja in mentorja. Ta postaja svetovalec, ne le posrednik že vnaprej načrtovanih in določenih učnih vsebin. V tem procesu se učijo in se profesionalno in osebno razvijajo tudi učitelji in mentorji. Zaradi odprtosti kurikula se tudi predvsem mentorji v PUM pogosto znajdejo v položaju, ko rešitve problema niso vnaprej pripravljene, ampak jih mentorji iščejo skupaj z udeleženci. V vsakem projektu se zgodi, da mentorji niso strokovnjaki na področjih, ki jih obravnavajo v učnem projektu – na primer režiranje filma je strokovno specifično znanje. V tem položaju so mentorji udeležencem zgled, kako ravnati, ko znanje, ki ga imamo, ne zadošča za rešitev problema. Mentorjeva strokovnost je pravzaprav posebna v tem, da udeležence vodi pri reševanju problemov. Mentorji udeležencem pomagajo poiskati prave učitelje. Rešitve in izid reševanja niso znani vnaprej. Odgovornost za uspeh je porazdeljena – za učni proces ni več odgovoren le mentor, kot se včasih dogaja v tradicionalnih diskurzih poučevanja. Ko se mentorji in učitelji skupaj z udeleženci srečujejo s problemi – na primer s problemom nasilja v družini, se povezujejo z različnimi strokovnjaki v okolju, jih povabijo k sodelovanju, se ob njih učijo. Tudi mentorji si ob tem izdelajo svoj načrt nadaljnjega spopolnjevanja in tako širijo svojo strokovnost.

Odprtost projektnega učenja osvobaja udeležence in učitelje/mentorje. Vendar zlasti učitelju in mentorju nalaga veliko dodatnega dela pa tudi obremenitve. Nepredvidljivost izida učnega projekta je močan dejavnik stresa, ki so mu izpostavljeni mentorji/učitelji in učenci. To zahteva predvsem od mentorjev in učiteljev, da začno z učenci razvijati strategije, ki blažijo stres in udeležencem omogočajo, da stres obvladujejo. Pri tem je seveda tudi velika nevarnost poklicnega izgorevanja mentorjev in učiteljev, ki zahteva dodatno, predvsem pa drugačno spopolnjevanje mentorjev in učiteljev, na primer v obliki periodične supervizije; ta pomembno vpliva na njihov strokovni in osebni razvoj in tako tudi na kakovost njihovega dela.

Učni projekti so odprti tudi s stališča kraja in časa dogajanja. Potekajo lahko v učilnici, delavnicah, na prostem. Učenci se udeležujejo različnih obiskov, ekskurzij, kulturnih in drugih dogodkov.

Ko se je skupina PUM v Ljubljani lotila obnove starega avtomobila, ki so jim ga podarili, se je pri tem povezala z učitelji, dijaki in delavnicami v šolskem centru, ki izvaja program Avtoklepar in avtoserviser – PUM sam namreč nima potrebnih pogojev, da bi lahko to delo ustrezno izpeljal. Podobno je bilo pri filmskem projektu, ki ga je pripravila skupina PUM iz Radovljice. Pripravili so dokumentarni celovečerni film Mladost izza ogledala. Povezali so se s Televizijo Slovenija, ki je film pozneje tudi predvajala v večernem terminu na enem od svojih programov.

V zvezi s tem je še posebno pomembno poudariti, da programi PUM in UŽU ustvarjajo nova učna okolja, ki so začasna, življenjska in v tem zelo drugačna od tradicionalno opredeljenih učnih okolij. Če se izrazimo z metaforo, bi lahko rekli, da si v teh učnih pokrajinah, ki jih ustvarjajo programi UŽU in PUM, vsi deležniki pridobivajo nove izkušnje in se med seboj povezujejo, po vzorcu, ki ga le deloma lahko predvidimo brez konkretne učne skupine. Tako udeleženci programa PUM in UŽU govorijo sami zase in širše opozarjajo na težave, s katerimi se srečujejo. S tem verjetno tudi prispevajo k širšemu iskanju novih rešitev. Ob reševanju posameznikovih težav učitelji in mentorji pogosto povezujejo delo predstavnikov različnih ustanov, ki so sicer pristojne le za posamezne zadeve, povezane s posameznikovim položajem. Tako nepovezana in razdrobljena pomoč pogosto ni učinkovita, obenem pa je negospodarna. S povezovanjem ustanov ob udeležencem problemu mentorji pripomorejo k temu, da začnejo tudi v ustanovah premišljevali o medsektorskem povezovanju. To je gotovo učinkovitejše ne le z vidika razrešitve posameznikovih težav, pač pa tudi ekonomičneje in racionalnejše tudi, kar zadeva porabo virov. Predvsem pa lahko rečemo, da so v teh procesih družbeno dejavni udeleženci sami. Vse to je seveda priložnost, da se zavejo svojih moči in vpliva, ki ga imajo na življenje.

Težišče na učnem procesu

Čeprav imamo v projektih PUM in UŽU pred seboj konkretne izvedbene cilje, čeprav je končno vrednotenje učenja opravljeno ob presojanju izdelkov ali opravljenega dela, ti izdelki niso prednostni namen učnega projekta. Najpomembnejše pri učnem projektu je, kako so se učenci spremenili, kakšen je njihov napredek. To je temeljna lastnost, ki učne projekte razlikuje od drugih projektov v življenju. Zato je treba ob končnem vrednotenju opravljenega dela največ pozornosti nameniti premišljevanju in pogovorom o tem, kaj se je pri posameznih učencih spremenilo, kaj so se novega naučili, kaj so spoznali, kako po opravljenem delu gledajo na svoj uspeh, koliko so se trudili zanj, kako se ob tem počutijo, je bilo delo morda prenaporno zanje, kaj bi lahko naredili drugače. Težišče projektnega učenja je torej na učnem procesu. Končni izdelek sicer izraža neko znanje učencev,

ne kaže pa vedno, kot smo napisali prej, udeleženčevega celostnega razvoja, torej tistega, česar se je v resnici naučil, ali se je sposoben naučiti, ali bi se še lahko naučil. Ne glede na kakovost izdelka je po opravljenem projektu pomembno v pogovoru pregledati vso pot, ki so jo učenci opravili od izbire učne teme do končnega izdelka, s katerim so dokončali projekt. Na tej točki se spirala andragoškega cikla začenja porajati na novi ravni – naučeno spodbudi nove interese in nove potrebe, ki jih lahko uresničimo z novim projektom ali pa z nadgradnjo že opravljenega projekta.

Proces reševanja bo potekal podobno. S ponotranjenjem tega procesa udeleženci pridobijo pomembno orodje, ki jim omogoča, da trajno razvijajo svoje zmožnosti in dosežejo tudi standarde znanja, ki so opredeljeni na različnih ravneh življenja, dela in izobraževanja.

SKLEP

Za zadnjih dvajset let, kolikor se na Andragoškem centru že ukvarjamo s problemi opismenjevanja in problemi mlajših odraslih brez temeljnega poklica ali s problemi deprivilegiranih skupin, bi lahko rekli, da se je v izobraževanju odraslih spremenilo veliko – morda celo več kot na drugih področjih izobraževanja. Razvoj je bil usmerjen v oblikovanje različnih programov, predvsem neformalnih, za različne ciljne skupine odraslih, pa tudi v razvijanje novih oblik in metod dela. Vse to je potekalo bolj ali manj spontano – kot odgovor na aktualne potrebe različnih skupin odraslih in predvsem, ker ni bilo ponudbe, ki bi tem potrebam zadostila. Na Andragoškem centru Slovenije je novo znanje nastajalo predvsem v razvojnih projektih, ki so jih razvijale ožje strokovne skupine v sodelovanju s širšo mrežo zunanjih sodelavcev, večinoma izvajalcev izobraževanja odraslih, pa tudi z univerzami in različnimi strokovnimi organizacijami. Tako so nastali tudi program PUM in programi UŽU. Nekoliko poenostavljeno bi lahko rekli, da nam je mreža na začetku pomagala ustvariti možnosti za njihovo pilotiranje in vpeljevanje, v poznejšem sodelovanju – izpeljevanju in spremljanju programov – pa se nam je v resnici zgodilo, da se je v teh povezavah začelo porajati novo, na videz specifično andragoško znanje, za katero pa danes ugotavljamo, da ga je mogoče posplošiti, teoretsko obdelati in prenesti tudi v drugačna učna okolja. Nazorno to pomeni, da je nekatere prvine mogoče uporabiti tudi denimo v šolah. Predvsem pa bi bilo te programe smiselno bolj premišljeno, z več povezavami umestiti v izobraževalni sistem. Tako menimo, da bi v PUM lahko začasno sodelovali dijaki, ki že med šolanjem naletijo na večje težave. V individualni učni

pogodbi bi se lahko povezali šola, dijak, starši in PUM ter opredelili načrt, ki bi dijaku pomagal premagati težave. PUM bi torej lahko postal ukrep, ki bi preprečeval osip, in ne le program, ki blaži posledice osipa. Podobno bi lahko programe UŽU povezali z osnovno šolo za odrasle, z nižjim poklicnim izobraževanjem in pridobivanjem nacionalnih poklicnih kvalifikacij, ki bi jim lahko v ugotavljanju in potrjevanju že pridobljenega znanja določene standarde, ki so jih udeleženci dosegli v programu UŽU, tudi priznali. Gotovo bi s tem povečali motivacijo udeležencev za nadaljnje izobraževanje.

Menimo tudi, da nam je praksa v programih PUM in UŽU potrdila nekatere že utemeljene prijeme, hkrati pa opozorila na nekatere probleme, ki jim prej nismo namenili dovolj pozornosti – na primerno vlogo izobraževalca v učenju, gradnike učiteljeve strokovnosti, pomen etike, vrednot in čustev v učenju in podobno.

Kakor koli že, menimo, da primeri dobre prakse, kakršni so programi PUM in UŽU, prav kličejo po tem, da bi jih proučili – analizirali, posplošili in iz njih izpeljali vzorce in načela, ki prispevajo k boljši kakovosti izobraževanja na vseh ravneh.

SPOZNANJA IZ PRAKSE IZOBRAŽEVANJA ZA PISMENOST

Petra Jawrh

UVOD

Kot je mogoče razbrati iz sodobnih teoretskih razlag, so strokovnjaki enotnega mnenja: ranljivi odrasli potrebujejo pomoč na več ravneh. Razhajanje pa se začne takoj, ko razmišljamo o vrstah te pomoči in njenih protagonistih. Kot je opozarjal že P. Freire (1996), lahko skrivajo dobri nameni v sebi vse kaj drugega kot opolnomočenje najšibkejših. Zato nikoli ni odveč znova skrbno analizirati prakso in znova premisliti o motivih izobraževalcev, ki se ukvarjajo z ranljivimi skupinami in so dejavni v izobraževanju za pismenost.

Pomoč, ki ranljivim resnično koristi, je v bistvu omogočanje okoliščin za transformacijo, pravi Freire (prav tam). Izobraževalci odraslih vemo, da je za zagon procesa sprememb odraslih iz ranljivih skupin najprej treba doseči njihovo opolnomočenje. R. Flecha (v Gomez, Puigvert in Flecha, 2011) je na podlagi najnovejših empiričnih podatkov prepričan, je to danes mogoče uspešno dosežati s t. i. kritično-dialoškim prijemom. Opiše ga kot takega, ker postaneta ranljivi odrasli in njegov »pomagajoči«, bodisi njegov učitelj, njegov izobraževalec, raziskovalec itn., enakopravna pri konstrukciji realnosti pa tudi pri izbiri najboljših rešitev in akcij.

Tudi pri nas se skupina strokovnjakov že skoraj dvajset let ukvarja z vprašanji, kako in koliko je mogoče s posebnimi programi za odrasle izboljšati pismenost v praksi. Tu je pismenost razumljena kot pomembno področje opolnomočenja, kot nujno potrebna sestavina in je v nekem smislu njegov pogoj, tako v freirovskem smislu kot tudi širše. Govorimo lahko o slovenskem prijemu, ki v skladu s tem kombinira različna spoznanja kritičnih andragogov, npr. P. Freira, I. Illicha, tudi C. Griffina in med sodobniki R. Flecha ter drugih, hkrati pa se opira na specifično lokalno tradicijo (prim. Drogenik, tu). V dveh desetletjih se je razvil prijem opolnomočenja v (posebno v te namene razvite) javnoveljavnih programih za izobrazbeno prikrajšane odrasle.

Najsplošneje gledano je cilj programov prav to, kar smo že omenjali kot pomembno: transformacija ob pomoči izboljšane pismenosti za večjo življenjsko uspešnost. Opolnomočenje tako poteka v več ključnih točkah, na katere skušajo učinkovati omenjeni javnoveljavni programi: spremenila naj bi se nekdanja negativna izobraževalna izkušnja udeleženih in posledično osebna prepričanja v zvezi s tem, zboljšala naj bi se pismenost in z njo povezane zmožnosti nasploh, zboljšala naj bi se lastna podoba, poživljeno naj bi bilo iskanje, oblikovanje in izoblikovanje poklicne ali delovne identitete, nastale pa naj bi še druge spremembe. Da bi to s programi res dosegli, je bilo treba razviti izvirne metodične in didaktične prijeme, najpomembnejši pri tem pa so posebej usposobljeni učitelji. Pokazalo se je, kako nujna je tudi posebna skrb za najširšo dostopnost programov najranljivejšim odraslim ter dobra povezanost oziroma dialoški odnos z lokalnim okoljem.

Za izboljšanje posameznikove pismenosti so vedno potrebna pridobljena znanja temeljnih jezikovnih spretnosti (prim. Grosman, tu). A videti in razumeti jih je treba v soodvisnosti z opolnomočenjem, ki je jedro celotnega delovanja. Kaj od tega je mogoče uresničiti v praksi, bo osrednja tema razmisleka v nadaljevanju.

NACIONALNA EVALVACIJA PROGRAMOV ZA RAZVOJ PISMENOSTI 2009–2010

Kratek pregled osnovnih parametrov evalvacije iz leta 2009–2010, iz katerega črpa sklepno razmišljanje, pokaže, da govorimo o treh samostojnih študijah. Predmet teh študij so bili javnoveljavni programi Projektno učenje za mlade – PUM, pet programov Usposabljanje za življenjsko uspešnost – UŽU ter Računalniška pismenost za odrasle, ki se v celoti financirajo iz javnih sredstev. Raziskava je bila prva nacionalna znanstvena presoja praktičnih izkušenj z izvajanjem programov, odkar so bili razviti programi Usposabljanje za življenjsko uspešnost – UŽU in Računalniška pismenost za odrasle. Za program Projektno učenje za mlade – PUM je bila nacionalna evalvacija opravljena prvič že leta 2002.

Metodološki okvir

Evalvacija 2009–2010 je potekala tako z vidika posameznikov kot programov, ugotovitve in priporočila pa so bili podlaga za prenovu programov ter uvajanje nekaterih programskih in sistemskih novosti. V raziskavi je intenzivno sodelovalo 65 izvajalskih ustanov, ki so od leta 2005 do 2010 izpeljevale katerega od evalviranih programov. Težišče terenske raziskave je bilo pridobivanje kvantitativnih in kvalitativnih podatkov, uporabljenih je bilo 18 različnih anket in 26 različnih

drugih instrumentov za izpeljavo polstrukturiranih intervjujev, opazovanj z udeležbo ter fokusnih skupin, skupaj pa so informatorji zato, da bi raziskovalci zbrali čim širšo paleto empiričnih podatkov, izpolnili 1382 različnih instrumentov.

Preglednica 2: Število uporabljenih inštrumentov*

SUBJEKTI	Kvantitativno	Kvalitativno
Udeleženci	748	26
Učitelji / mentorji	451	22
Direktorji	54	12
Organizatorji izobraževanja	0	7
Predstavniki lokalne skupnosti	0	3
Snovalci programov	0	4
Načrtovalci politik	0	3
Opazovanje z udeležbo (MK)	0	2
Fokusna skupina	0	2
Fokusna skupina z izbranimi učitelji, mentorji	48	0
Skupaj	1301	81
Skupaj (kvalitativno in kvantitativno)	1382	

**Za učitelje, ki imajo licenco za več UŽU programov, je bil uporabljen en prilagojen inštrument, ki je obsegal splošni del in specifični del, posebej namenjen različnim programom. To je razlog, da se skupno število opravljenih intervjujev, število zajetih subjektov in število inštrumentov v evalvacijskih poročilih razlikujejo. Po izdelanih evalvacijskih študijah je bila opravljena konsenzualna validacija rezultatov v fokusnih skupinah z izbranimi učitelji, ki je potekala maja in julija 2011, v skupno število inštrumentov so vključeni tudi ti vprašalniki.*

Pri pripravi metodološkega načrta raziskave so bile upoštevane sodobne teorije evalvacije, t. i. evalvacije četrte generacije (Stufflebeam in Skinfeld, 2007; Guba in Lincoln, 1994), za katere je značilna intenzivna vključitev vseh interesnih skupin pri načrtovanju smeri evalvacije pa tudi pri konkretnih dejavnostih, na primer v mešanih fokusnih skupinah. Najpomembnejši informatorji pa so bili vendarle dosedanja udeleženci posameznih programov (udeleženi v obdobju od leta 2005 do konca leta 2009), ob njih pa mentorji in učitelji, ki programe izvajajo.

Opis vzorca

Na podlagi že znanih demografskih podatkov celotne populacije ljudi, ki so se odločili za udeležbo v programih (9137 oseb)¹⁰², je bil izbran 10-odstotni slučajnostni

102 Podatki iz poročil izvajalcev v spletni aplikaciji za spremljanje uresničevanja ReNPIO 2005–2010.

vzorec udeležencev za (osebno) anketiranje¹⁰³. Poznejša analiza je potrdila ujemanje vzorca in populacije v vseh najpomembnejših demografskih parametrih, manjše razlike so se pokazale v nekoliko višji povprečni starosti udeležencev programa Izzivi podežolja v vzorcu v primerjavi z resnično populacijo udeležencev v tem programu. V raziskavo je bila zajeta celotna populacija aktivnih učiteljev in aktivnih mentorjev, vsi direktorji ustanov, ki izvajajo programe, pa tudi predstavniki drugih interesnih skupin.

Poglavitne ugotovitve

Presoja izidov se je opirala na pet temeljnih področij:

- ustreznost opredeljene ciljne skupine v primerjavi z dejansko sodelujočimi udeleženci,
- ustreznost programov glede na obseg in uresničevanje predvidenih ciljev,
- učinki oziroma izhodi z zornega kota pridobljenih kompetenc in znanja,
- ustreznost dosedanjega temeljnega usposabljanja učiteljev in mentorjev glede na njihovo usposobljenost, že pridobljeno znanje in izkušnje
- ter glede na posebne predloge praktikov o potrebnih spremembah in dopolnitvah programov.

Povedano strnjeno je evalvacija pokazala dokaj ugodne izide: posodobitev in izboljšanje programov je sicer nujno, korenitejši posegi v programe za ranljive ciljne skupine pa niso potrebni. V programih so ob določenih odklonih sodelovali pričakovani pripadniki ciljnih skupin. Po obsegu so programi ustrezni, pri dveh pa je večina učiteljev praktikov (vendar ne tudi udeleženci) predlagala nekoliko krajšo obliko. Predvideni cilji programov so se v praksi zadovoljivo dosegali, prav tako pričakovanja udeležencev. Med novostmi bo treba posebno pozornost namenjati priznavanju neformalno pridobljenega znanja, saj je to lahko pomemben izhod za udeležence, na primer kot večanje možnosti za pridobitev dela ali intenzivnejša osebna rast.

Večje posodabljanje in spremembe so glede na ugotovitve evalvacije nedvomno potrebni pri programih temeljnega usposabljanja učiteljev in mentorjev. Del sprememb je že bil izpeljan leta 2011, del pa je vsebina posebnega projekta v prihodnjih treh letih. Izboljšati bo treba pogoje za izvajanje programov, kot so na primer: stalno strokovno izpopolnjevanje učiteljev, vzpostavitev strokovne opore izvajalcem na nacionalni ravni v obliki svetovalnega dela z mrežo izvajalskih ustanov ter omrežjem

¹⁰³ Ankete po domovih so izpeljali usposobljeni anketarji, dosegli so 8,2 % vseh udeležencev v evalviranih programih od leta 2005 do konca leta 2009.

ustanov, ki podpirajo ugodno okolje programa, ali svetovanja posameznikom. Pokazalo se je namreč, da je v praksi dostopnost programov najranljivejšim odraslim eden resnejših problemov. Ne le da so bili različni »kanali informiranja« doslej premalo izrabljeni, težava so tudi bolj ali manj skrite ovire, ki odraslim najpogosteje preprečujejo udeležbo (prim. Radovan, tu).

Evalvacija je prinesla še eno spoznanje: prvi pogoj za doseganje resničnih učinkov programov je doseganje večjega števila odraslih, to pa je mogoče le ob dolgoročni zavezanosti načrtovalcev politik promociji pismenosti na nacionalni in lokalnih ravneh. Kljub zavidanja vredni predanosti nekaterih učiteljev in mentorjev ter očitnim dosežkom posameznih udeležencev programi niso doživeli razmaha, kot so ga predvidevali snovalci (prim. Drofenik, tu). Da bi se ta predvidevanja uresničila, je prej potrebno še nekaj odločilnega: da strokovnjaki pa tudi najširša javnost na različnih ravneh prepoznajo pismenost vseh državljanov kot nacionalno vrednoto. Šele tako bo dobila tudi strategija razvoja pismenosti¹⁰⁴ svoje pravo mesto. O nujnosti tega koraka nas prepričujejo najnovejši izidi podobnih ukrepov v skandinavskih deželah (prim. Roe, 2011). Norvežani so na primer po »nacionalnem šoku«, ki so ga povzročili primerjalni podatki o bralni pismenosti dijakov v raziskavi PISA 2003, poleg temeljite raziskave dejanskega stanja izpeljali vrsto ukrepov, med njimi kot enega najpomembnejših tudi celostno nacionalno kampanjo, s katero so javnost intenzivno ozaveščali o pomenu bralne pismenosti za sodobnega posameznika (prim. prav tam).

ODRASLI, KI JIH DOSEŽEMO S PROGRAMI USPOSABLJANJA ZA ŽIVLJENJSKO USPEŠNOST

Evalvacija 2009–2010 se je posebej osredotočila tudi na vprašanje, kdo se je doslej udeleževal javnoveljavnih programov, namenjenih odraslim z manj izobrazbe in primanjkljaji v pismenosti. Podatki o dosedanjih udeležencih petih programov *Usposabljanja za življenjsko uspešnost – UŽU* kažejo, da so bili to večinoma ljudje, ki so se po osnovni šoli izobraževali manj časa, kot predvideva nujni obseg za razvoj stabilne pismenosti, tj. imajo vsaj končano srednjo šolo. Približno četrtina udeležencev pa ne bi sodila v okvire, kot so opredeljeni v programih. Največ odklonov je pri programih Izzivi podeželja, Moj korak, nekoliko manj izrazito pa tudi v programu Projektno učenje za mlade. Za to sta vsaj dva vzroka: težave so nastale pri animaciji udeležencev, saj prave ciljne skupine infor-

104 Priprave na novo strategijo bralne pismenosti pri nas že potekajo, velja pa Nacionalna strategija za razvoj pismenosti iz leta 2006.

macije o namenu programov niso dosegale; drugi vzrok pa je tudi nezanimanje za udeležbo v izobraževalnem programu, ki je tako močno, da se ljudje kljub ustreznim animaciji niso posebno odzvali.

Oboje nakazuje potrebo po intenzivnejšem in najverjetneje tudi precej prenovljenem animacijskem pristopu k ciljni skupini v prihodnje. Pred tem bodo morali učitelji v usposabljanjih spoznati nove prijeme, ki se doslej pri nas v izobraževalnih ustanovah niso pogosto uporabljali, in se bolj posvetiti resničnim potrebam potencialnih udeležencev.

Program *Most do izobrazbe* izpeljuje 37 izvajalskih ustanov po Sloveniji (najmanj jih je v Zasavju in notranjsko-kraški regiji). Do konca leta 2009 je bilo v to obliko izobraževanja za boljšo pismenost vključenih 1421 udeležencev, polovica iz podeželskega okolja. Vključevale so se predvsem ženske (le 27,1% moških), tudi v srednjih letih: »Se prav spomnim, ko sem dobila ta program, sem prav ponosno razlagala okoli, da grem: sedaj lahko končno povem, da sedaj pa delam nekaj zase in na sebi. Ampak jaz sem bila takrat že starejša. Drugi so bili stari okrog 18 let, to je velika razlika. Jaz sem že imela otroka ...« Med vključenimi je bila približno petina takih, ki so že končali štiriletno poklicno, strokovno ali splošno srednjo šolo in posebnih težav s pismenostjo ne bi smeli imeti. Več kot polovica vseh vključenih je bila ob vključitvi brezposelna, od zaposlenih pa je bilo največ gospodinj, gostincev, čistilk, trgovcev, delavcev v proizvodnji. Približno petina vseh se je po dokončanem programu vpisala v šolo.

Programa *Izzivi podeželja* naj bi se glede na zasnovo programa udeleževali manj izobraženi prebivalci podeželja, ki so motivirani za pridobitev temeljnih spretnosti in novega znanja, s katerimi bi izboljšali svoj ekonomski in socialni položaj na podeželju ali vpeljali dopolnilno dejavnost na kmetiji. Na podlagi izsledkov ciljnega raziskovalnega projekta Pismenost na podeželju 2002 (prim. Knaflič in drugi, 2006) so snovalci programa predvideli, da naj bi se vanj vpisovali udeleženci, za katere so značilne te skupne ovire: slabe izkušnje s prejšnjim šolanjem, šibka splošna poučenost, pomanjkljive spretnosti v komunikaciji, iskanju in izbiri informacij in na splošno pri dejavnem vključevanju v širšo družbeno skupnost, podcenjevanje pomena splošne izobraženosti, pomanjkljiva ozaveščenost o pomenu ohranjanja tradicije in kulture za skladen, trajnostni razvoj podeželja, manjša prilagodljivost hitrim spremembam, neustrezna percepcija gospodarskih možnosti v okolju s prevladujočim občutkom neperspektivnosti ter predvsem pomanjkljivo poznavanje lastnih potencialov in priložnosti za različne dejavnosti, ki jih ponuja podeželje. Raziskava (prav tam) je pokazala, da so vzroki za tako stanje najpogostejše slab gmotni položaj, neugodni psihosocialni učinki

izključenosti (npr. depresivnost), pomanjkljiva obveščenost o možnostih za izobraževanje in zaposlovanje, obremenjenost z delovnimi in družinskimi obveznostmi, pomanjkanje prostega časa ter obremenjenost s tradicionalnimi življenjskimi vzorci (npr. patriarhalna organiziranost družinskega življenja). Izsledki evalvacije 2009–2010 so pokazali, da taki udeleženci v programu Izzivi podeželja niso prevladovali, kar polovica jih ni zares ustrezala temu opisu. Četrtnina vseh udeleženih je glede na izobrazbo že dosegla prag, ki omogoča stabilno pismenost. Kar 71 % učiteljev iz tega programa je ocenilo, da bi morali o opredelitvi ciljne skupine za ta program znova razmisliti.

Vključevale so se večinoma ženske (87,3 % delež), gospodinje, kmetice in upokojenke. Skoraj dve tretjini jih je bilo srednjih let, četrtnina pa že upokojenih. Največ jih je v program prišlo po napotitvi Zavoda za zaposlovanje (47,8 %), pol manj jih je za program slišalo od znancev ali krajanov, še manj jih je za program na primer izvedelo v društvih kmečkih žena. Med osebnimi razlogi za udeležbo je bil po besedah udeleženk samih najpogostejše: »čas, ki ga kakovostno nameniš zase in druženju«, »... ko so nas poklicali in povedali, da bodo počeli uporabne stvari, sva bili obe s prijateljico takoj za to. Sploh nisva razmišljali, da ne bi šli, bili sva zelo navdušeni ... Tu sem odkrila svoje talente ... me še sedaj vabijo po šolah, da povem, kako se te stvari iz testa delajo.«

Opredeljena skupina zaželenih udeležencev programa Moje delovno mesto so zaposleni, starejši od 25 let, ki večinoma delajo na enostavnih delovnih mestih, kjer je zelo malo spodbud za učenje, izobraževanje in razvoj. Tega programa se je do leta 2009 udeležilo 127 delavcev, spet povečini žensk iz podeželskega okolja. Petina udeleženih je imelo višjo izobrazbo od poklicne, torej že v izhodišču boljše možnosti za splošno pismenost, saj so se po končani osnovni šoli šolali še vsaj pet let ali več. Polovica udeleženih je bila starejša od 40 let (nekaj posameznikov pa celo več kot 60 let). To so bile delavke in delavci, ki delajo kot kompletirke, kuharice, strežnice ali sobarice, strojniki. Med vsemi udeleženi je bilo doslej kar 30 % obsojencev. Sprva program ni bil predviden za izvajanje v zaporih, izvajalci pa so nekako našli odprt prostor delovanja in program priredili tem potrebam. Zelo velika večina udeležencev programa (94 %) je končanem programu potrdila, da »so našli nove izzive in ideje za prihodnost«, zaradi znanja iz programa pa so tudi v veliki večini »pridobili nove spretnosti za stike z drugimi«, po končanem programu se »znajo bolje izražati in zastopati svoja mnenja« ter so »postali bolj vsestransko uspešni«. Za večino je novo znanje v veliki meri zares uporabno pri delu oziroma za nekatere celo pri iskanju zaposlitve pa tudi v vsakdanjem življenju. Iz kurikula programa sta bila po mnenju udeležencev

najuporabnejša tematska sklopa Moja delovna organizacija in Jaz vseživljenjsko, polnomočno in dolgoročno; to po svoje izraža resnične potrebe te ciljne skupine. 39 % udeležениh si je postavilo nove karijerne cilje, pa tudi na svoje dejansko delo so po dokončanem programu večinoma gledali bolj pozitivno. Pogosto (73 % pritrđilnih odgovorov) so udeleženci začeli načrtovati nadaljnje šolanje in pridobitev poklica, čeprav sprva med razlogi za udeležbo ta motiv sploh ni prevladoval. V začetku so po njihovih lastnih besedah imeli daleč največ motivacije za »osebno rast« ali »pridobitev novega znanja«. 90,3 % udeležениh je utrdilo pozitivne vplive programa na občutek lastne vrednosti, predvsem se je utrdilo njihovo prepričanje »da so del družbe in bolj vključeni« vanjo, počutili pa so se tudi »bolj človeške« v svojem delovnem okolju.

Program *Moj korak* je posebej oblikovan za osebe s posebnimi potrebami in po ocenah učiteljev se kot tak tudi zelo dobro izvaja. Ciljno skupino predstavljajo ljudje, ki v vsakdanjih okoliščinah potrebujejo pomoč za doseganje večje samostojnosti in socialne vključenosti, za bolj kakovostno življenje pa potrebujejo tudi boljše obvladanje temeljnih spretnosti. V tej ciljni skupini so zajeti tudi odrasli s posebnimi potrebami, ki so dokončali ali opustili izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. To so osebe s primanjkljaji na posameznem področju učenja, osebe z lažjimi motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni, gluhi in naglušni, dolgotrajno bolni, osebe z govornimi in jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani, ki so bili že v osnovnošolskem in srednješolskem obdobju usmerjeni v posebne, zanje prilagojene programe in oblike pomoči. Poglavitni cilj in namen programa sta obnavljanje in pridobivanje temeljnega znanja in spretnosti udeležencev, da bi laže obvladovali okoliščine iz vsakdanjega življenja, bili samostojnejši in odgovornejši ter se čim enakovredneje in čim bolj optimalno udeleževali različnih dejavnosti v socialnem okolju. V program so se v resnici vključevali prej opisani udeleženci, poleg teh so imeli učitelji zelo pozitivne izkušnje tudi z nekaterimi drugimi udeleženiimi: odraslimi s kombiniranimi motnjami ali težavami v duševnem zdravju, praktično nezaposljivimi ljudmi (npr. po poškodbah glave), dolgotrajno bolnimi odraslimi itn. Najtrši oreh je bila pridobitev udeležencev, ki so bili v domači oskrbi, saj so učitelji poročali o predsodkih in zadržkih njihovih svojcev, ki so jih ti pogosto izražali, kot na primer: »Ja, zakaj bo pa on to sploh potreboval?!« Evalvacija kaže, da je program bistveno manj dostopen za ljudi iz odročnejših in ekonomsko manj razvitih krajev oziroma za tiste, ki nimajo na voljo svojcev za spremstvo.

Preglednica 3: Primerjava med udeleženci posameznih programov usposabljanja za življenjsko uspešnost

Program	Število vključenih	Ustreznost vključenih	Razmerje med spoloma	Delež podeželskega prebivalstva	Delež brezposelnih	Vključitev v formalno izobraževanje
UŽU MI	1421	Da	Predvsem ženske	Polovica iz podeželja	Več kot polovica	Približno petina
UŽU IP	551	Polovica	Predvsem ženske	Večina	Skoraj polovica	Manj kot deset odstotkov
UŽU MDM	127	Da	Dve tretjini ženske	Dve tretjini in podeželja	Manj kot deset odstotkov	Dobra četrtnina
UŽU MK	146	Pogojno	Ni podatka	Ni podatka	Ni podatka	Ni podatka
UŽU BIPS	1391	Pogojno	Večina	Dobra polovica	Manj kot deset odstotkov	Slaba desetina

Opomba: natančnejši podatki so objavljeni v Možina, E. in drugi. 2010. Evalvacija javno veljavnega programa Usposabljanje za življenjsko uspešnost (UŽU) in Temeljno usposabljanje za učitelje v programih UŽU. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Med programi je *Beremo in pišemo skupaj* poseben zaradi sestave udeležencev. Je eden redkih izobraževalnih programov, kjer so hkrati navzoči starši in njihovi otroci, cilji programa pa so smiselno porazdeljeni za obe skupini udeležencev: razvijanje temeljnih spretnosti, ki ustrezajo potrebam staršev v vsakdanjem življenju, in usposabljanje za pomoč otrokom v prvem triletnem devetletku pri opismenjevanju, hkrati s tem pa se krepi tudi razvoj spretnosti otrok za ustrezno komuniciranje s starši in njihovimi učitelji v učnem okolju. Tega programa so se udeleževale predvsem ženske (93,3 %), največ s podeželja, stare od 30 do 40 let, s svojimi otroki. Le nekaj staršev se je z otroki udeležilo, ker so jim za uspehe povedali drugi ali so izvedeli iz medijev, velika večina se jih je programa udeležila po napotitvi učiteljev ali vzgojiteljev oziroma svetovalnih služb šole ali vrtca. Kar petina udeležencev je imela višjo, visoko izobrazbo ali več; to kaže, da izobraženi starši znajo samoiniciativno izrabiti oblike pomoči, ki so na voljo, slabše izobraženi pa potrebujejo za to dodatne spodbude. Program je v izhodišču namenjen manj izobraženim staršem, saj so snovalci predvidevali, da imajo prav ti največje težave pri tem, kako otroku učinkovito pomagati pri učenju. Vendar je pravi cilj programa v bistvu vključitev odraslih s primanjkljaji v temeljnih

spretnostih v izobraževalni program. Velika večina staršev je potrdila, da je s pomočjo tega programa pridobilo novo znanje, ki jim pomaga pri vzgoji otrok (83,7 %), in nove spretnosti za stike z drugimi (77,5 %), sploh pa so ocenili, da je večina znanja zares uporabna v vsakdanjem življenju.

Najpogosteje med informacijami in prijemi, ki so jih izkustveno spoznali v programu, uporabljajo: branje in didaktične igre pri učenju ter računalniško znanje. Velika večina staršev (91 %) je v program spoznala ali si utrdila prepričanje, da se mora tudi sama učiti, če želi pomagati otroku. Po mnenju 67 % staršev so njihovi odnosi z otrokom po dokončanem programu veliko bolj demokratični kot prej. Večina staršev je potrdila, da je njihov otrok dobil več veselja do učenja potem, ko je skupaj z njimi obiskoval program. Polovica staršev je potrdila tudi to, da je bil njihov otrok zaradi udeležbe v programu uspešnejši pri slovenščini, 34 % staršev je spremljalo izboljšave otroka pri matematiki. Tudi učitelji so zatrдили, da so otroci s pomočjo programa izkusili učenje s starši z igro, sproščeno govorno nastopanje in izražanje ter druge učne položaje skupaj s starši. Menili so, da je za otroke najizrazitejši učinek programa »učenje ob starših v šolskem okolju«. Program pa je učinkoval tudi na družine udeležencev: najbolj v izboljšanju medosebnih odnosov in pozitivnejših pogledih na učenje in šolo.

IZKUŠNJE Z UDELEŽBO UDELEŽENCEV V PROGRAMIH ZA MLADE IN RAČUNALNIŠKO OPISMEJEVANJE ODRASLIH

V izvedbah programa *Projektno učenje za mlade* – PUM je velika večina udeležencev ustrezala ciljni skupini, kot jo je opredelil program. Mentorji pa so zaznavali tudi nove skupine mladih, za katere bi bil program primeren, in vsaj pol mentorjev je tudi predlagalo, da bi opredelitev ciljne skupine v programu posodobili. Zaradi svojih specifičnih prednosti in kvalitet je program posebno primeren za najranljivejše skupine mladih, ki so izobraževalno, ekonomsko in socialno prikrajšani ter že v mladosti večkratno izključeni. S tem mislimo na mlade, ki zaidejo v kriminal in drugo delinkventno vedenje, uživanje droge, prostitucijo, na drugi strani pa tudi mlade, ki se preprosto umaknejo iz vseh socialnih stikov, drsijo v duhovne in psihične bolezni in stiske ter postajajo skrajno pasivni.

Krajši programi po mnenju snovalcev le deloma rešujejo kompleksnost težav ciljne skupine osipnikov in ne omogočajo kompenzacije in preoblikovanja neustreznih izobraževalnih ter osebnostnih vzorcev. Sistemski problem, ki so ga

mentorji izpostavili na več točkah, je bilo pomanjkanje ustreznih evidenc o osipu in o mladih, ki se znajdejo v t. i. »ničelnem statusu« (prim. Ule, tu). Brez teh podatkov je oteženo načrtovanje animiranja in vključevanja osipnikov v program, saj je dostop do teh posameznikov izjemno težak, problematika pa ostaja prikrita.

Največje ovire, ki so mladim preprečevale udeležbo v programu, so bile po ocenah mentorjev neurejeni družinski odnosi, nestvarna pričakovanja, pomanjkanje delovnih navad ali nepoznavanje programa. Presenetljivo je, da je bila med ovirami oddaljenost približno enako pomembna kot na primer droge in alkohol, izostanki, neustrezna družba vrstnikov in dejstvo, da mladim izobraževanje ni pomembno. To kaže, da so udeleženci v resnici izhajali iz ekonomsko šibkejših okolij in so bili zanje stroški poti resna ovira. Mentorji so kot pomembnejšo oviro navajali precejšnje težave mladih ob vključitvi s sodelovanjem in prilagajanjem skupini. Ocenili so, da je povprečen osip na skupino 23 %.

Mentorji so glede razlogov za osip kot najpogostejšega navajali, da so udeleženci medtem dobili zaposlitev. Nekateri so odšli iz programa, ker so zares potrebovali daljši čas za prilagoditev, le pri manjšini pa je bila pravi razlog izrecna nepraviljenost za izpolnjevanje dogovorov, sprejetih v programu, saj so nekateri mladi že postali preračunljivi in »imajo rajši podporo kot slabo plačo«. Mladi, ki so se vključevali prek zavoda za zaposlovanje s sklenjeno pogodbo, so po izkušnjah mentorjev v programu ostali kar najdaljši predvideni čas in s tem tudi največ pridobili.

Programa *Računalniška pismenost* odraslih so se udeleževali večinoma udeleženci z nekoliko višjo izobrazbo, kot bi pričakovali glede na izhodišča programa. Razlog za udeležbo je bila največkrat želja po računalniškem znanju pri upokojen- cih, potrebe po konkurenčnosti na trgu dela pri mlajših udeležencih, na splošno pa potrebe po poznavanju IKT-tehnologije. Med pglavitnimi ovirami za udeležbo, tako so navajali udeleženci in učitelji, so bile zadrege odraslih glede razumevanja navodil: niso namreč razumeli ustnih in pisnih navodil, to pa je povezano z bralnimi spretnostmi, in sicer z nekoliko počasnejšim tempom, kot ga udeleženci, predvsem upokojnici, še zmorejo. Učitelji so opozarjali, da bi bilo prav zaradi velikih razlik v tempu dela smiselno razmišljati o delitvi programa za udeležence, ki so delovno aktivni, in upokojene, ki se programa udeležujejo za konjiček, saj so potrebe in motivacija različni.

NEKATERE UGOTOVITVE NA PODLAGI PODATKOV IZ PRAKSE

Nacionalna evalvacija je pokazala, da lahko govorimo tudi o skupnih ugotovitvah, ki veljajo za vse evalvirane programe, čeprav so si tako glede na ciljne skupine kot tudi glede na opredeljene kratkoročne cilje precej različni. Programi nedvomno izboljšujejo pismenost odraslih v najširšem pomenu besede, poleg tega lahko pri udeležencih opazujemo še druge učinke. Med vsemi se kot najpomembnejša kaže sprememba izobraževalne izkušnje, ob njej pa spremembe osebnih prepričanj v zvezi z učenjem/izobraževanjem. Taka sprememba vodi do preoblikovanja in izoblikovanja trdnjše samopodobe in posameznikovih novih načrtov za prihodnost, v katerih udeležba v izobraževanju ni več nekaj nemogočega. Pri nekaterih udeležencih je s tem povezan tudi pojav odgovornosti do okolja in družbe, solidarnost z ranljivo skupino, ki ji pripadajo, in izoblikovanje jasne vizije novo odkritega poslanstva.

Sprememba izobraževalne izkušnje udeleženi in spremembe osebnih prepričanj

Socialno izključevanje ne pomeni zgolj nižje stopnje dohodka, temveč tudi pomanjkanje družbene pripadnosti in pomanjkanje občutka skupnosti, skratka obrobnost. Pri osipnikih govorimo o izključenosti iz izobraževanja, ki skoraj zanesljivo posledično povzroča tudi izključevanje z drugih področij družbe (Crea, 2009; Javrh, 2009). Tako ogroženi niso le mladi, socialno izključenost tvegajo tudi odrasli, ki niso dovolj razvili ključnih kompetenc.

Čeprav se v izsledkih raziskav izobraževanje vse bolj kaže kot mogoči izhod iz socialne izključenosti (prim. Vrečer, Ule, tu), pa se prav v tej točki v praksi pojavi vrsta težav. Nastaja začaran krog: mladi zgodaj opustijo šolanje, ostanejo brez znanja, tudi od drugih možnih virov znanja se vse bolj odvrčajo. S tem se temelji za izoblikovanje ključnih kompetenc ne povezujejo med seboj – utrjeni so v neuspešni izobraževalni izkušnji; primankljaji se kopičijo in vplivajo na postopno, a vse očitnejšo izključenost, odrezanost od mnogih možnosti, ki jih načeloma daje družba. Pospešeno se porajajo z izkušnjami podkrepljena prepričanja o osebni neuspešnosti in »nedosegljivosti« ciljev, to pa spodbuja neudeležbo v kakršnih koli organiziranih oblikah izobraževanja. Mladi postajajo odrasli, ki so potrjeni v prepričanjih, da niti izobraževanje niti učenje zanje nista nikakršna rešitev.

Primerjalni empirični podatki (prim. Radovan, tu; pa tudi Mohorčič Špolar, Radovan in Ivančič, 2010) v Evropi pa tudi pri nas kažejo, da so eden resnih problemov – ob katere trčimo, ko skušamo v izobraževanje pritegniti ranljive odrasle, še posebno tiste z najnižjimi stopnjami izobrazbe ali celo brez nje – prav omenjene prejšnje individualne negativne izkušnje v izobraževanju. Prav te močno utrjujejo prepričanje posameznikov »učenje ni zame in jaz nisem za učenje«. Težave se pojavijo takoj, ko skušamo te odrasle navdušiti, da bi se udeležili posebnih izobraževalnih programov, kjer naj bi pridobili drugačne, pozitivne izobraževalne izkušnje in spremenili svoja prepričanja o tem, kaj jim ta dejavnost lahko ponudi. Potreben korak razreševanja izključenosti je uvid v razloge, zakaj je neki posameznik neko kulturo prevzel in deluje v skladu z njo, čeprav so bile njegove želje in pričakovanja prej morda drugačni.

Sprememba izobraževalne izkušnje odraslih – od negativnih, frustrirajočih doživetij med šolanjem k zanimivim, osvobajajočim se in vizije polnim doživetjem v skupini dobro delujočih učečih se – je lahko ena od temeljnih poti iz začaranega kroga. T. i. »vodilna sprememba« je motivirana od znotraj, zaradi posameznikove nove perspektive, novih želja in izzivov, ne zgolj zaradi golega preživetja (prim. Javrh, 2011). S stališča zunanje motivacije naj njen poglavitni cilj ne bi bil ekonomski dobiček družbe, pač pa trajnostni razvoj tako posameznika kot celotne skupnosti. Taka sprememba je tudi način, da bo izobraževanje odraslih zagotovilo dolgoročne učinke – paradigmatško spremembo v pogledih na pomen učenja in vseživljenjskega prizadevanja za razvoj slehernega odraslega.

Znova so tudi izkušnje praktikov pokazale, zakaj je pogoj za doseganje predvidenih učinkov programov prav sprememba izobraževalne izkušnje. V individualnih intervjujih v evalvaciji 2009–2010 smo znova in znova ugotavljali, da so negativne izkušnje iz šolskih let predvsem odrasle iz ranljivih skupin postopno utrdile v prepričanjih, kot so: »šola ni zame«, »branje je preveč zapleteno, delam preveč napak in vsega tega ne razumem«, »za pisanje imam preveč okorne roke«, »premalo znam slovnico«, »matematike ne razumem, zame je prezahtevna«, itn. Take in podobne negativne sodbe o sebi so se v osebnih zgodbah največkrat razkrile kot posledica mučnih ali vsaj neprijetnih izkušenj med šolanjem, ko posameznik ni doživel potrditve svojega učenja, ampak svojih napak in pomanjkljivega znanja. Prav zato učitelji/mentorji v programih UŽU in PUM še posebno pozornost namenjajo dobremu počutju, potrditvam in povezavi novega znanja z bogatimi osebnimi življenjskimi izkušnjami udeležениh. Nastati mora temeljna sprememba v izobraževalni izkušnji: ta mora biti prijetna, dinamična,

polna vizije, navdušenja, osebnega angažmaja, ki posameznika dolgoročno izpolnjuje.

Kot zgled vzemimo program PUM: udeležujejo se ga mladi, ki so izpadli iz rednega izobraževanja. Zanje je bilo zaradi kombinacije vzrokov (prim. Ule, Žalec, tu) izobraževanje vse bolj nesprejemljiva izkušnja, ki so jo najpogosteje tudi na različne, praviloma neprilagojene načine zavrnili. Tako so postali osipniki, s tem pa posebno ranljivi mladi, ker so prezgodaj opustili šolanje. Cilj programa PUM je zato dvojen. Tiste mlade, ki so v težave zašli zaradi vse bolj negativnih izkušenj v izobraževalnem sistemu, utrditi v osnovnih spretnostih in jim omogočiti novo in seveda bistveno bolj pozitivno izkušnjo učenja in izobraževanja. Tiste mlade pa, ki imajo poleg negativnih izkušenj v izobraževalnem okolju že tudi vrsto negativnih življenjskih izkušenj in težav v ožji socialni mreži ter zato v nadaljevanju formalnega izobraževanja nikakor ne morejo več najti smisla, načrtno vpeljevati v oblikovanje poklicnih interesov, začetek oblikovanja poklicne identitete in smiselno usmeritev v svet dela.

Podatki evalvacije 2009–2010 kažejo, da je za večino pumovcev (98,6 %) učna izkušnja, ki si jo pridobijo v programu, po njihovih besedah v resnici pozitivna in »bistveno drugačna« od njihovih prejšnjih šolskih izkušenj. To nakazuje tudi podatek, da se skoraj polovica (48 %) udeleženih ob dokončanju programa odloči za nadaljevanje rednega šolanja, 18 % pa se jih zaposli, vendar se šolajo ob delu. To navsezadnje nakazujejo tudi podatki o pričakovanih mladih ob vstopu v program: ker so imeli ti neustrezne učne izkušnje v šoli, pričakujejo v programu kar največ »pomoči pri učenju in končanju šolanja (90,9 % pritrdilnih odgovorov)«.

Različni učinki pozitivne spremembe v izobraževalnih izkušnjah se pokažejo tudi v izhodih, saj se pumovci po končanem programu radi udeležujejo tudi drugih programov izvajalskih ustanov. To pomeni, da jim vstopanje v izobraževanje ni več a priori »odvratno«, »nesmiselno«, kot so mladi to opisovali ob udeležbi v programu. Zaslutili so vrednost novega znanja in blagodejne učinke novih izkušenj na samopodobo. Spoznanja o samem sebi, ki so jih med programom doživljali zaradi stika z mentorji in vrstniki, so »močno vplivala« na pripravljenost večine, da se udeležuje različnih oblik izobraževanja. Po koncu programa se jih je polovica vpisala v šolo, 60 % od teh pa je trdilo, da je na to odločitev »močno« ali »zelo močno« vplival prav program PUM (res pa je, da je tudi četrtna vprašanih menila, da »sploh ni vplival«).

Tudi velika večina udeležencev iz drugih programov je potrdila, da so z udeležbo izkusili pomembno spremembo. Nove izkušnje z izobraževanjem so bile po

njihovem mnenju zelo drugačne od tistih v prejšnjem šolanju. Ugotovili so, da zmorejo sodelovati pri učnem projektu z drugimi, da je učenje lahko zabavno, družabno, da lahko doživljajo najrazličnejše osebne potrditve. Po dokončanem programu se je drugih programov, seminarjev, tečajev ali krožkov v ustanovi ali zunaj nje prav tako povprečno udeležila skoraj polovica udeležениh¹⁰⁵, to kaže na resnično povečanje motivacije za izobraževanje. Nastale so tudi spremembe v stališčih, povezanih z učenjem in izobraževanjem. Velika večina (približno 91 % udeležencev vseh programov) je zaradi znanja in izkušenj v programu spoznala ali utrdila prepričanje, da se morajo učiti vse življenje, drugače bodo v svojih znanjih zastareli. Praktično vsi učitelji in mentorji so menili, da so udeleženci v programu tudi osebno spoznali in tudi doživljali, da je učenje lahko prijetna izkušnja, prilagojena posameznikovim potrebam.

Izboljšanje temeljnih spretnosti pismenosti (branje, pisanje, temeljne matematične spretnosti)

Programi so izvirno nastali zaradi prizadevanj strokovnjakov, da bi zvišali temeljno pismenost ranljivih skupin, in taki ostajajo še naprej. Z izkušnjami pa se je pokazalo, da so učinki posameznega programa širši in ne toliko instrumentalni. To je bilo celo pričakovati glede na dolžino programov (obsegajo od 50 do 300 ur). Glede na sestavo skupin in dinamiko dela v programu preprosto ni dovolj časa za usvajanje instrumentalnih spretnosti (tj. branje, pisanje, računanje – urjenje temeljnih matematičnih operacij). Temu bi morali biti namenjeni posebni programi, ki jih vodijo posebej usposobljeni specialisti samo za to področje, kot kažejo evropske izkušnje.

Udeleženci v programu v resnici pridobijo tudi temeljno znanje pismenosti (branje, pisanje, računanje), čeprav to ni tako izpostavljen cilj¹⁰⁶, kot ga je v španskem okolju z izrazom »instrumentalna dimenzija učenja« opisal Flecha. To so spretnosti, ki se razvijejo ob zadovoljevanju posebej izpostavljene potrebe, pomenujemo jo lahko »izhodiščna potreba«. Zaradi pazljivo strukturiranih dejavnosti v programu udeleženci tudi berejo, čeprav te dejavnosti načeloma v vsakdanjem življenju ne marajo in je ne obvladajo dobro; pripovedujejo in sporočajo svoja stališča, čeprav se težko izrazijo; izračunavajo konkretne podatke, čeprav so pozabili šolsko matematiko in računske operacije – vse to počnejo zato, ker želijo izpolniti svojo potrebo. Ta je v izhodišču posameznega programa posebej

105 Drugih programov seminarjev, tečajev ali krožkov se je udeležilo: 40 % udeležencev programa MI, tretjina staršev iz programa BIPS, 58 % udeležencev MDM in 49 % udeležencev IP.

106 V programih UŽU ali PUM ni poudarek na branju leposlovja, v Sloveniji pa imamo dobro razvite bralne krožke, kjer je to cilj.

izpostavljena, udeleženci pa se vedno znova ob pomoči učiteljev in mentorjev vračajo k njej.

Spretnosti branja, pisanja in računanja se s tem postavijo na svoje pravo mesto – so le orodje, sredstvo za zadovoljitev potrebe. Niso več cilj sam na sebi. Programi so različni, njihovi kurikuli omogočajo obširnejše ali bolj skromno urjenje teh spretnosti, vendar nikoli z namenom, da bi udeleženec na koncu dobil oceno, koliko zna brati, pisati ali računati. Oceni se sam, po rezultatu, povezanem z »izhodiščno potrebo«. Posredno ga oceni tudi okolje, iz dosežkov. Spremembo oziroma dosežke mu priznajo soudeleženci, učitelji, družina. S prenovno programov pa se odpirajo še nove možnosti: priznanje naj bi končno udeleženec dobil v tudi izobraževalnem sistemu, in sicer s pomočjo priznavanja posameznih delov zmožnosti. Ob teh izzivih in novostih pa se poraja seveda tudi vrsta nevarnosti pošolanja izobraževanja odraslih, na katere močno in upravičeno opozarjajo nekateri teoretiki (prim. Jelenc Krašovec, tu).

Izhodiščna stopnja, do katere imajo udeleženci razvite temeljne spretnosti (branje, pisanje, računanje – uporabo temeljnih matematičnih operacij), je pri posameznikih zelo različna. Prav tej raznolikosti se posebno pozorno prilagajajo tudi prijem in vsebinski poudarki posameznih programov. V programe UŽU na primer se večinoma res vpisujejo udeleženci, ki potrebujejo posebne spodbude, da obnovijo spretnosti branja, pisanja in osnovnih matematičnih operacij.¹⁰⁷

Evalvacija 2009–2010 je pokazala, da so se pri udeležencih kljub vsemu opazno izboljšale tudi te temeljne spretnosti, saj so ob prebranih besedilih ugotovili, da branje ni nujno moreča dejavnost, da ni tako nemogoče napisati pisma ali šolskega opravičila, da so v resnici nenehno uporabljali temeljno matematično znanje v vsakdanjem življenju ter da so že uspešno pripovedovali in prenašali zanje pomembne informacije drugim, če so bili ustrezno motivirani. Le v nekaterih primerih so se v programe vpisovali udeleženci, ki zares niso znali pisati in brati (na primer nekateri starši – migranti v programu BIPS). Prav te izkušnje so tudi v naši praksi pokazale, da so za razvoj temeljnih sporazumevalnih spretnosti, če so

107 Program Most do izobrazbe je na primer usmerjen v obnovitev in pridobitev znanja za lažje obvladovanje učne snovi, med drugim pa se večji poudarek namenja znanju o tehnikah učenja in obvladovanja učne snovi ter prav temeljnim spretnostim pisanja, branja in računanja. Udeleženci programa MI in MK so v povprečju v primerjavi z udeleženci drugih programov na teh področjih tudi v resnici najšibkejši. 85 % udeležencev MDM se po dokončanem programu raje loteva branja različnih besedil, 76 % se jih je naučila uporabljati računalnik, tako da sami najdejo informacije na spletu, 72 % jih je v programu pridobivalo in obnavljalo znanje tujega jezika, 82 % pa jih je po dokončanem programu bolje spoznalo zakonitosti okolja, ohranjanje zdravja in energetskih virov.

odrasli zares nepismeni, potrebni bolj specializirani prijemi (prim. Maunsell in drugi, 2008).

S tem da so programi v izhodišču usmerjeni v aktualne potrebe udeležencev, je zagotovljena prepotrebna vstopna motivacija. Snovalci programov so sledili zamisli, da se bodo udeleženci pripravljani udeležiti izobraževalnega programa kljub zadržkom, saj jim udeležba obeta zadovoljitev določene življenjske potrebe, na primer: izboljšanje položaja na delovnem mestu, novo znanje za samostojno dopolnilno dejavnost na kmetiji, socialne spretnosti za vključitev v nova socialna omrežja itn. Da bi dosegli ta cilj, je kurikulum osredinjen na znanje, spretnosti, zmožnosti, ki so nujno potrebne, da bi udeleženci zadostili opredeljeni potrebi. Vsebinsko so v programu na to potrebo vedno vezane informacije o vseh temeljnih ključnih kompetencah. Programi UŽU na primer slonijo na osmih izbranih ključnih kompetencah (prim. Drofenik, tu). S tem sežejo mnogo dlje od vstopne motivacije – udeležence v resnici izobražujejo, saj jih seznanjajo s ključnimi zmožnostmi, ki so danes nujno potrebne za uspešnost v družbi. Tu pa se začne nov krog učenja – sprožajo se novi vpogledi, začne se opolnomočenje in porajajo se nove potrebe po učenju/izobraževanju.

Izboljšanje samopodobe ter oblikovanje novih načrtov za prihodnost

Med opaznimi učinki programov je bilo tudi resnično izboljšanje in utrditev samopodobe udeležencev pa tudi jasnejše zavedanje o pomenu delovne identitete posameznika. Ta proces se je sprožal tako pri mladih osipnikih v programu PUM kot pri odraslih različnih starosti, ki so se udeleževali drugih programov. Poglobljeni intervjuji z udeleženci in učitelji ter mentorji so razkrili, zakaj je to spodbujajoča sprememba, ki se včasih zgodi šele po dokončanju programa. Udeleženci so spregovorili o tem, kako so v programu in skupnih dejavnostih postopno »spoznali, da zmorejo«, kaj je zanje pomenilo priznanje okolice, ko so dosegali zastavljene cilje, in kako se je zaradi tega spremenil njihov pogled na življenje in svoj položaj.

Udeleženci sami so potrdili, da so po dokončanih programih bolje poznali svoje pravice (tako je menilo od 74 % do 97 % udeležencev posameznih programov) in jih tudi znali bolje uveljaviti. Med pozitivnimi učinki na samopodobo so učitelji omenjali predvsem precej povečano splošno poučenost, iskanje novih možnosti, zavedanje lastnih potencialov, udeležbo v drugih programih in drugačen vsakdanjik udeležencev. Menili so, da je to povzročilo opazne spremembe v njihovem življenju, posledica tega pa je bila izboljšana samopodoba. Celo starši so

s pomočjo programa Beremo in pišemo skupaj poročali o ugodnih vplivih na njihovo samopodobo, saj so pridobili nove spretnosti za stike z drugimi, postali so uspešnejši vzgojitelji, bolje so spoznali sebe in svoje potrebe in so zato znali bolje zastopati svoje mnenje ter takoj uporabili novo znanje za spodbujanje družinske pismenosti. Učinek, ki je po mnenju učiteljev v programu Moj korak pri udeležencih s posebnimi potrebami sploh najizrazitejši, je prav okrepitev samozavesti pa tudi zvečanje interesa za okolico, sproščenost, medsebojna povezanost, večja samostojnost in pozitivna samopodoba, druženje, obvladovanje spretnosti vsakdanjega življenja in pridobitev dobrih življenjskih navad. Večina učiteljev je menila, da v tem programu pridobljeno znanje udeležencem pogosto pomaga sprejemati njihovo drugačnost.

M. Ule (prim. Ule, tu) nakaže, kakšni bi morali biti že izobraževalni programi za otroke, da bi bili neke vrste preventiva pred osipanjem iz izobraževalnega sistema, še posebno pa bi taki morali biti programi za osipnike, mlade, ki so že opustili šolanje. Izpostavlja poudarjeno medkulturno vzgojo, strpnost do drugačnosti in drugačnih poti ter jasen cilj pomagati postaviti karijerne cilje čisto vsakemu mladem. Posebno pomembno je v skrbi za reševanje problematike mladih osipnikov upoštevati, da je izstop iz šole kumulativen proces, ne impulzivno dejanje. Kot razgrinjajo tudi razmisleki drugih avtorjev (prim. tu), je prav to osrednje pri delu s katerimi koli skupinami ranljivih, kadar želi biti izobraževanje odraslih progresivno in humanistično. Nujen je temeljit razmislek izobraževalcev samih, zakaj obstajajo in se razvijajo različne »zavračajoče« kulture, na primer kultura osipništva in šolske neuspešnosti, kultura nedoseganja pričakovanih ciljev itn., kajti značilnost samopodobe izključenih je demoralizacija, nezaupanje v sistem in nevarnost stalne izključenosti, ki se hranijo z različnimi oblikami revščine.

M. Ule s podatki prepriča, da je »danes cena mladosti v Evropi zelo visoka«. Posebno pozorno, opozarja, je treba premišljevati o težavnosti današnjih prehodov mladih v delo ali zaposlitev. Brezposelni mladi ali mladi, ki nikoli niso delali, imajo glede na izsledke raziskav opazno šibkejšo samopodobo in samospoštovanje, to pa nakazuje škodljiv dolgoročnejši proces. Opazno negotova stališča do življenja in sveta nasploh sčasoma negativno zaznamujejo odnos do dela. Tisti nezaposleni, ki jim delo ne pomeni kakšne posebne vrednote, doživljajo svoj položaj manj stresno. Kot nakazuje teorija naučene nemoči, bo močno psihično in družbeno breme, ki ga mladim povzroča brezposelnost, tem hitreje zamrlo in usahnilo, čim hitreje jim bo uspelo to vrednoto enostavno »odpisati« (prim. Ule, tu). Od tod do alternativnega socialnega statusa, ki ga mladi izberejo ali bolje: vanj zdrknejo – ni več daleč. V teh okoliščinah se oblikujejo vse kompleksnejše ranljive skupine

mlajših odraslih, med pripadniki teh skupin pa se znajdejo tudi otroci bogatih, visokoizobraženih staršev in mladi z visoko stopnjo izobrazbe. Nekateri analitiki opozarjajo, da s tem nenadoma ni več v ospredju predvsem problem ekonomskega položaja mladih, ampak tudi revščina razuma in duha tistega segmenta družbe, ki bi morala biti njena prihodnost (prim. Galimberti, 2009).

Sklepamo lahko, da morajo preventivni programi delovati v obratni smeri od opisane, če želijo utrjevati pozitivno samopodobo mladih: tudi najrevnejši posameznik bi moral dobiti izkušnjo, da lahko črpa iz lastnih ustvarjalnih zmožnosti ter da je njegov prispevek družbi pomemben, zaželen.

Pomembnost ustrezne usposobljenosti učiteljev

Med potrebnimi spremembami, ki jih nakazuje dosedanja praksa, je gotovo tudi poglobljeno razumevanje vloge učiteljev pri zviševanju ravni pismenosti manj izobraženih odraslih. V odnosu učitelj – ranljivi odrasli gre za premik v pojmovanju bistva poslanstva, saj sodobni učitelj ni več »poslanec z znanjem, ki ga deli tistim, ki tega nimajo«. V bistvu je, kot opozarja Flecha (2004), enakovreden partner obrobnim, saj se z vzpostavitvijo odnosa z njimi, s pazljivim poslušanjem njihove interpretacije sveta ter nagnjenostjo k demokratičnemu dialogu tudi sam uči. Ob tem spoznava, kaj manjka akademski kulturi in smislu visoko obdelanega vedenja in znanj. Tako se postavlja nova poklicna identiteta učiteljev, ki ranljive in obrobne vidijo kot dragocene, enkratne, zelo pomembne soustvarjalce znanja. Vidiijo jih kot pomembne partnerje, ki tudi visoko strukturirano akademsko in strokovno znanje plemenitijo z njim lastno percepcijo. Ta je največkrat močno določena in posebej izostrena zaradi njihovih izkustev marginaliziranosti oziroma prikrajšanosti.

Vzdržati razpon med spoštljivim odnosom do dostojanstva avtentičnega izkustva drugega in človeško potrebo po dajati pomoč šibkejšemu, ki je očitno prikrajšan, je izjemno občutljiva in zahtevna strokovna in človeška naloga. V individualnih intervjujih evalvacije 2009–2010 se je pokazalo, da je to na primer za program PUM eden od pogloblitvinih razlogov, da del mentorjev po nekaj letih razdajanja v programu PUM začne iskati manj izčrpavajoče delo. Za umik so se odločili, čeprav so doživljali velike strokovne in človeške potrditve od pumovcev in strokovnih kolegov.

Če se opremo na razmišljanja M. Postraka (prim. tu), ni dovolj le ustrezna usposobljenost učiteljev in mentorjev, potrebno je tudi poznavanje sodobnih strokovnih modelov razumevanja dinamike razvoja mladostnika, ki se nenehno dopolnjujejo zato, ker nastajajo povsem nove okoliščine. Ustrezna strokovna izobrazba naj bi obsegala tudi zmožnost učiteljevega oziroma mentorjevega razlikovanja

najrazličnejših drž odraslega pa tudi mlajšega odraslega kot posameznika v izobraževalnem procesu, ki poteka v vrtincu velikih družbenih sprememb.

Izvirni metodični in didaktični prijem

V slovenski praksi na področju razvoja pismenosti odraslih je mogoče prepoznati nekaj izvirnih rešitev (prim. Žalec, tu). Ena od manj izpostavljenih je uporaba prijema avtentične naracije. Posebna vrednost avtentične naracije je v tem, da »daje glas obrobnim, katerih izkušnje se sicer zelo težko prebijejo v ospredje javne pozornosti, razumevanja ali celo pripoznavanja«. To ustvarja dobro podlago za »dialoško učenje«, o katerem govori Flecha (2000).

Bistvo prijema *avtentične naracije* v najširšem pomenu besede je v dopustitvi praktično kakršni koli izvirni izkušnji, da postane didaktična vsebina, ki omogoča zlitje sporočila z individualno izkušnjo in interpretacijo poslušalca/bralca ne glede na njegovo pismenost. Niti ni pomembno, ali gre za neposredno ali posredno avtentično naracijo (neposredna predstavlja prvoosebno pripoved, posredna tretjeosebno), odločilna je avtentična zgodba. Gre za učinke pri odraslih, ki so formalno sicer manj izobraženi, a imajo veliko tihega znanja, ki ga »uradni sistem znanja ne vrednoti, ker ga ne zna, ne zmore ali noče vrednotiti« (prim. Ličen, 2011, v tisku).

V programih UŽU in PUM je osrednje težišče ali merilo za izbor in uporabo učinkovite zgodbe živa izkušnja, ki je z izobraževanjem odraslih spremenila posameznikovo življenje. Ti programi so namreč v izhodišču namenjeni utrjevanju zavedanja pomena in potencialne moči neformalnega izobraževanja in od tod dalje vsakršnega izobraževanja posameznika. Ranljivi posameznik tako postane posredovalec lastne avtentične zgodbe, vezane na vodilno življenjsko spremembo. Pomembno je, da je sprememba posledica neformalnega učenja ali celo strukturirane oblike – izobraževanja. To na drugačen način poudarja tudi N. Ličen, ki govori o vzgojnosti subjektivne zgodbe »od trenutka, ko med naracijo pripovedovalec ugotovi povezavo med vpeljanimi temami in subjektivnimi reprezentacijami, do trenutka, ko se zave, da oblikuje nove pomene. Učenje poteka ob vseh naporih, ki jih vloži v reflektivno formo svoje zgodbe.« (Ličen 2011, v tisku)

V bistvu gre za neke vrste »prevod« v jezik vseh oziroma za dialog med kulturo šole in izobraževanja na eni strani ter kulturo odpora do šolskega načina učenja na drugi. Izvirnost slovenskega prijema je v tem, da med seboj zelo različni posamezniki s svojimi izkušnjami nagovarjajo potrebe zelo različnih podskupin. Zgled po definiciji ne potrebuje uvrstitve v kategorije dobro ali slabo, uspešno ali neuspešno, saj preprosto kaže resničnost posameznikovega »obraza«, ki je neponovljiva

in enkratna. Portret že sam na sebi, ko je izbran in izpostavljen, ima moč avtentične narativnosti.

Z izpostavitvijo uspešnega posameznika se tako učitelju kot udeležencu ponujajo možnosti nasloniti se na zgled, model, s tem pa je omogočeno izoblikovanje in utrditev posameznikove identitete. Podatki kažejo (prim. Ule, tu; Radovan, tu, Evalvacija 2009–2010), da je šibka samopodoba in premalo uspehov eden pomembnih vzrokov za umikanje iz vsakršnega izobraževalnega okolja prav pri ranljivih. Učinek vzornika se lahko ob osebni izpovedi, ogledu videa, še bolj pa v prosti analizi udeležencev programa po tem vzpostavi prav zaradi avtentične naracije vrstnika, ki »mu je uspelo«. Zaradi vse številnejših portretov posameznikov in skupin, ki so bili nagrajeni za izjemne učne dosežke (v arhivu ACS jih je že več kot 140), je na spletni strani Andragoškega centra Slovenije mogoča nenehna izbira in prilagoditev za najrazličnejše tovrstne potrebe tako z vidika učečih se kot izobraževalcev.

Programi UŽU so zasnovani na konceptu, ki za učenje in izobraževanje ranljivih skupin kot najpomembnejše predlaga prilagajanje njihovim učnim in drugim potrebam, s čimer je utemeljena tudi motivacija za učenje. Učitelji praviloma izpeljejo dve tretjini vsebinskih področij, ki jih navaja kurikulum programa, preostala tretjina programa je prožni del, kjer se v resnici približajo potrebam vsakokratnih udeležencev.

SKLEP

Kakšne so resnične izkušnje iz slovenske prakse? E. Možina (prim. tu) je orisala petnajstletno razvojno pot programov za razvoj pismenosti odraslih, ki kaže, kako resno se je skupina slovenskih strokovnjakov lotila tega področja. Poleg temeljitih analiz empiričnih podatkov, ki so zaznali dejansko stanje v državi, so pri oblikovanju novih programov sledili takrat aktualnim evropskim izkušnjam v različnih okoljih. Razvili so paleto javnoveljavnih programov, ki so v celoti financirani iz javnih sredstev, izvirno pa namenjeni najranljivejšim odraslim. Najsplošneje gledano je cilj programov transformacija in večja življenjska uspešnost ob pomoči izboljšane pismenosti. Vsebinsko in metodično so to rešitve, ki izražajo iz lokalnega, slovenskega okolja in tradicije ter dodajajo inovativne elemente. Ne gre – kot se vse prevečkrat dogaja na različnih področjih izobraževanja – za prevod evropskih praks ali zgolj presajanje tujih izkušenj v naš prostor. Novosti so seveda privzete tudi na podlagi novejših izkušenj vodilnih držav Evropske unije iz izobraževanja odraslih, a so občutljivo prenesene v naše razmere

in toliko permutirane, da upravičeno lahko govorimo o slovenskem prijemu ali slovenskem modelu.

Poleg številnih zelo ugodnih učinkov se v praksi izvajanja kažejo tudi manj pogosto izpostavljene točke programov, ki jih bo treba načrtno izboljševati. Evalvacija 2009–2010 je na primer kljub sicer dobrim izidom tudi pokazala manj zaželeno sliko. Med izobraževalci odraslih se še vedno najdejo tudi taki, ki v odnosu do odraslih vsaj deloma nastopajo ex katedra. Tako izhodišče onemogoča, da bi se sploh začela pogajanja z udeleženci in kulturni prenos v obe smeri. Pozitivno je sicer, da udeleženec na primer v predavanju natančno izve, kaj je prevladujoča družbena norma, vendar brez dialoga grozi nevarnost, da učitelj »povozi« njegovo praktično pridobljeno znanje, s čimer zmanjša pomen avtentičnega izkustva. Med nujnimi novostmi je torej načrten pomik k enakopravnemu dialogu v neposrednem odnosu učitelj – udeleženec. Za to je posebej odgovoren učitelj, posredno pa tudi izobraževalci izobraževalcev in učiteljev, ki bi morali skrbeti za ustrezno strokovno rast.

Kadar poteka v programu enakopraven dialog med udeležencem in učiteljem, poteka oplemenitenje obeh, še posebno zaradi močnih življenjskih izkušenj, ki jih v odnos prinaša udeleženec ne glede na svojo starost. Flecha (2010) vidi v metodi enakopravnega dialoga tri pomembne faze: *interaktivno samospoštovanje, kulturni prenos in dialoško kreativnost*.

Interaktivno *samospoštovanje* pridobi posameznik zaradi mnogih potrditev tako od vrstnikov kot učiteljev, posledično pa tudi od socialnega okolja. *Kulturni prenos* poteka v obe smeri: tako v smeri kulture večine kot v smeri kulture ranljivih. Šele v dialogu med kulturama pa se sproščajo nove povezave, nastajajo nova razumevanja, novi pomeni, nove rešitve, to Flecha poimenuje »dialoška kreativnost«.

Kurikuli programov UŽU so načeloma deloma odprti. Evalvacija pa kaže, da v izvedbah vendarle ni dovolj odprtosti do konstrukcije novega znanja, ki nastaja v dialoški kreativnosti. Učitelji premalokrat upoštevajo, da bodo manj izobraženi udeleženci lahko posamezne predvidene vsebine programa videli povsem drugače, kot je bilo zamišljeno, in bodo zato njihov pomen za vsakdanje življenje postavili v povsem nove povezave. Zato je treba vsebine, še posebno njihovo osmišljenost, nenehno preverjati z vsakokratnimi udeleženci, to pa je mogoče le v primernem ozračju dialoga.

Če želi izobraževanje ranljivih in izobraževanje za pismenost dobiti resničen naboj, se bo v stališčih učiteljev moralo bolj izostriti vprašanje solidarnosti in

politične akcije. To je precej občutljiva tema, saj se zdi, da v slovenskem okolju tako angažirane akcije, kot jih opisujejo drugi avtorji iz drugih okolij (npr. Freire, Flecha), niso mogoče. Pa je tudi tu potrebna širša perspektiva. Prehitra privolitev v stereotipe vodi od angažirane dejavnosti, ki je mogoča tudi v našem okolju. Lahko bi rekli z besedami Flecha, da je opaziti premalo »kulturne inteligence«, saj je znanje prevečkrat pošolano, predsodki in z lahkoto sprejeti stereotipi pa pogosto obvladujejo ravnanje. Učitelji so sicer z usposabljanjem za izvajanje programov sistematično usmerjeni v iskanje izkušenj, ki bi bile izhodišče udeleženi za ustrezno učenje, premalo poudarka pa tudi izobraževalci učiteljev namenjajo ozaveščanju o potrebi, da bi se v nastalem stiku učitelji tudi sami odprli znanju, ki ob tem nastaja. Logično je, da bi tako, novo znanje vodilo oboje, učitelje in udeležence, v smeri konkretnih prizadevanj, da se razmere v družbi spremenijo, kar z drugimi besedami politična akcija je.

Učenje, še posebno, če je v programu usmerjeno v izbran cilj, z vidika posameznika sproža številne spremembe na vseh treh področjih: psihosocialnem, družinskem, kariernem. V resnici je težko zbrati ustrezne empirične podatke o teh učinkih, saj gre za dolgoročne učinke, ki niso izolirani od drugih, hkratnih procesov. V kateri smeri bo sprememba delovala, je delno stvar prijema, kot zatrjuje Flecha (2010), delno pa svoboda in odgovornost posameznika. Tega dejstva, da še tako idealen izobraževalni pristop pomeni le pol poti do cilja, izobraževalci odraslih ne bi smeli nikoli spregledati. Odrasli ima v vsakem trenutku legitimno možnost in pravico, da izbere svojo učno pot, morda povsem drugačno od tiste, ki jo pričakuje in načrtuje učitelj. Tako izidov tako rekoč ni mogoče naprej predvideti ali celo predpisati.

R. Flecha (prim. 2000, str. 15–17) pravi, da demokratični dialog vedno spodbudi »intenzivno refleksijo, saj mora posameznik razumeti pozicijo drugega, da lahko opredeli svojo«. Ta proces omogoča tudi uvid v to, katera znanja mu manjkajo, ko je opredelil razliko v pozicijah. Tu lahko najdemo ključ do notranje motivacije za nadaljnje učenje ranljivih. Prav programi so ugoden prostor, ker se ta notranja motivacija lahko sproži, razvije in okrepi. Učitelj mora s pazljivim izborom vzornikov poskrbeti, da ti nakažejo mogoče in hkrati izzivalne pozicije odraslim, ki so bili dotlej prepričani, da so svoje življenjske priložnosti zamudili. Zgledi, vzorniki pa jim prav s svojo avtentično zgodbo kažejo, da vselej obstaja možnost spremembe z učenjem/izobraževanjem. Posameznikova svoboda je tista, ki od te točke dalje določa, kaj bo ta izbral. Pogosto ne more izbirati konteksta, lahko pa svobodno izbira, koliko napora in vizije je pripravljen živeti v svojem življenju. Tu je bistvo Freirove ideje o demokratični možnosti izbire za vsakega.

Podatki iz evalvacije 2009–2010 so nakazali, da lahko pri udeležencih opisanih programov pričakujemo nekaj dolgoročnejših učinkov. Zaradi povezanosti programa s konkretno potrebo udeleženci sprva vidijo bolj kratkoročni smisel učenja, vložka časa in pozornosti. Postopno pa se v programu novo znanje povezuje s pozitivnimi izkustvi. Tako se oblikujejo nova prepričanja, izboljšuje samopodoba, krepi identiteta, porajajo se novi življenjski izzivi, znanje postaja vsakodnevno uporabno, krepi se socialna mreža.

Postavlja se temeljno vprašanje, kako ravnati, da bo izobraževanje odraslih tudi v prihodnje opravljalo pomemben del svojega temeljnega poslanstva – svojo prosvetliljsko vlogo, opolnomočenje nemočnih, odrinjenih ali kako drugače izključenih, ki so se znašli v začaranem krogu zavračanja in izkoriščanja. M. Ule (prim., tu) pokaže, kakšen je obraz »novih revnih« v najvitalnejšem segmentu družbe, med mladimi. Najpretnost je, da so danes socialno ogroženi mladi ostali v resnici sami, izolirani, brez t. i. »imunskega sistema«, ki ga morda nekoliko starejši ranljivi odrasli deloma kljub vsemu še lahko najdejo prav v svoji ranljivi skupini. Tu se skriva nevarna past: kako se izviti iz družbene stigme, ko mladi odrasli zdrkne na raven nemočnih, izključenih, ranljivih členov družbe? Kot andragogi se vedno znova vračamo k P. Freiru in etični odgovornosti intelektualcev, da najdemo nove in nove poti njihovega opolnomočenja.

Poudariti je treba slovenski prijem, ki je izviren v tem, da programi za pismenost najprej nagovorijo skozi temeljno praktično potrebo odraslih, nato skušajo čim bolj pozitivno oblikovati novo, pozitivno izobraževalno izkušnjo in s tem povzročiti novo/nadaljnjo potrebo po učenju oziroma udeležbo v kateri od oblik izobraževanja. Prav tu pa trčimo ob nevarnost, da bi se prehitro navduševali zgolj za instrumentalno znanje, ki ga lahko dajajo ti programi, s ciljem, da bi posameznik dobil delo, dosegel zgolj preživetvene cilje. Bistvo izobraževanja za pismenost bi moralo biti več od tega – potrebno je opolnomočenje, ki posledično predpostavlja kakovostne spremembe na vseh opisanih ravneh.

Na podlagi ugotovitev evalvacije torej govorimo lahko o več vidikih, ki kažejo, kaj je pri bolj kakovostnem izvajanju programov posebno odločilno v slovenski praksi:

- usposobljenost učiteljev kot ključni dejavnik učinkovitosti javnoveljavnih programov;
- izvirni metodični in didaktični prijemi, ki so se razvili s prakso (na potrebe udeležencev usmerjen izobraževalni prijem, projektno učenje, avtentična naracija/ narativno učenje);

- poudarjena skrb za najširšo dostopnost programov najranljivejšim odraslim;
- za doseganje večjega (zadostnega) števila ranljivih bo treba zagotoviti več denarja;
- dobra povezanost ustanov, ki izvajajo programe, in izobraževalcev z lokalnim okoljem.

Pomembno pa je tudi priznanje, da izobraževalec odraslih, učitelj, s svojo naravnostjo, izoblikovanim občutkom poklicanosti in etiko odrasle tudi vzgaja. Na različnih ravneh. Predvsem je za ranljive skupine pomembno, da to vzgajanje poteka v duhu prepričanj o »enakosti razlik«, ki predpostavlja pravico do izbire drugačne poti, saj je vsak enak in vsak različen. Ali, kot sta že pred desetletji trdila C. Kluckhohn in H. A. Murray, da je posameznik deloma tak kot vsi drugi, tak kot nekateri drugi in tak kot noben drug človek (v Murray in Kluckhohn, 1953). Kdo ima pravico odrekati možnosti kateremu koli od teh obrazov!

VIRI IN LITERATURA

- Ahačič, K., 2007. *Zgodovina misli o jeziku in književnosti na Slovenskem: protestantizem*. Ljubljana: ZRC, ZRC SAZU.
- Ahl, H., 2006. Motivation in adult education: a problem solver or a euphemism for direction and control? *International journal of lifelong education*, 25(4), str. 385–405.
- Anderson, J. R., 1995. *Learning and memory: an integrated approach*. New York: John Wiley & Sons.
- Andragoški center Slovenije, 1992. Interno gradivo delovne skupine za pripravo definicije funkcionalne pismenosti (tipkopis), arhiv ACS.
- Annan, K., 2003. Govor 12. 2. 2003. Pridobljeno s strani <http://www.unesco.org/en/literacy/un-literacy>
- Apple, M. W., 2007. Whose markets, whose knowledge? V: Sadovnik, Alan, R. (ur.), *Sociology of education : a critical reader*. New York, Oxon: Routledge, str. 177–196.
- Ardelt, M., Jacobs, S., 2009. Wisdom, integrity, and life satisfaction in very old age. V: Smith, C. M., *Handbook of research of adult learning and development*. New York: Routledge.
- Ardila, A., idr., 2010. *Literacy: the neuropsychology of cognition without reading*. Oxford University Press.
- Arnett, J. J., 2007. *Adolescence and emerging adulthood*. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.
- Arnheim, R., 1969. *Art and visual perception : a psychology of the creative eye*. Berkeley: University of California Press.
- Atger, F. A., 2008. *Impact of educational inclusion/exclusion on political participation of migrants and ethnic minorities : interim report*. WorkPackage 10. Includ-ed. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. FP6 European Commission (2006–2011). Brussels: Center for European Policy Studies. (Interno gradivo).
- Baker, D., Street, B., 1996. Literacy and numeracy models. V: Tuijnman, A. (ur.), *International encyclopedia of adult education and training*. Paris: Pergamon, str. 79–85.
- Bakračević Vukman, K., 2000. *Razvoj mišljenja v odrasli dobi: kognitivni, sociokognitivni in metakognitivni aspekti*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Bandura, A., 1997. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman & Co.
- Barnes, D., 1994. Knowledge as action. V: Murphy, P. in Moon, B. (ur.), *Developments in learning and assessment*. Milton Keynes: The Open University, str. 75–81.
- Barton, D., 1996. The social impact of literacy. V: Verhoeven, L. (ur.), *Functional literacy : theoretical issues and educational implications*. Amsterdam: John Benjamins, str. 185–198.
- Basic skills provision for adults : policy and practice guidelines*. Osnutek 2010. Pridobljeno 15. 7. 2011 s strani <http://www.kslll.net/Documents/Basic%20skills%20guidelines.pdf>
- Bečaj, J., 2000. Je bolje ocenjevati, ali preverjati? *Vzgoja in izobraževanje*, 31(2–3), str. 10–19.
- Bečaj, J., 2009. Cilji so vedno v oblakih, pot pa je mogoča le v resničnosti. *Vzgoja in izobraževanje*, 40(jubilejna številka), str. 27–40.
- Beder, H., 1991. *Adult literacy: issues for policy and practice*. Malabar: Krieger
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS Sloveniji*, 1995. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS Sloveniji*, 2011. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bergant, K., Musek Lešnik, K. (ur.), 2002. *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Berger, P., Luckmann, T., 1989. *Družbena konstrukcija realnosti*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Bešter, M., 1995/96. Funkcionalna (ne)pismenost v Sloveniji. *Jezik in slovstvo*, 1, str. 5–24.

- Bešter, M., 2000. Kako slovenski jezikovni pouk vpliva na pismenost odraslih. V: Mohorčič Špolar, V. A. (ur.), *Pismenost, participacija in družba znanja* / 4. andragoški kolokvij. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 162–168.
- BISS, 2009. *Impact of educational background on political participation : secondary data analysis : interim report*. WorkPackage 11. Includ-ed. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. FP6 European Commission (2006–2011). Riga: Baltic Institute for Social Sciences. (Interno gradivo).
- Blanchard-Fields, F., Kalinauskas, A. S., 2009. Challenges for the current status of adult developmental theories: anew century of progress. V: Smith, C. M., *Handbook of research of adult learning and development*. New York: Routledge.
- Bloom, B. S., 1975. *Taxonomy of educational objective. Book 1, Cognitive domain*. New York: Longman Publishing.
- Blum, P., 1999. *Preživeti in uspeti v disciplinsko težavnem razredu*. Radovljica: TOP, Regionalni izobraževalni center.
- Boekaerts, M., 1999. Self-regulated learning. *International journal of educational research*, 31, str. 443–457.
- Boshier, R., 1973. Educational participation and dropout: a theoretical model. *Adult education*, 23(4), str. 255–282.
- Bound, D., Feletti, G., 1992. *The challenge of problem based learning*. London: Kogan Page.
- Bounous, R., 2001. Teaching as political practice. V: Sheared, V., Sissel, P. A. (ur.), *Making space : merging theory and practice in adult education*. Westport, London: Bergin & Garvey, str. 195–208.
- Bourdieu, P., 1990. *The logic of practice*. Stanford University Press.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R., 2000. *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington: The National Academies Press.
- Bratherton, A., 2002. Problem izostajanja iz šol in vključitev v Veliki Britaniji. V: Bergant, K., Musek Lešnik, K. (ur.), *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, str. 72–78.
- Bregar, L., Zagmajster, M., Radovan, M., 2010. *Osnove e-izobraževanja: priročnik*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Brezavšček Gregorič, B., 2002. Problematika izpada v Sloveniji z vidika poklicnega svetovalca psihologa na Zavodu RS za zaposlovanje. V: Bergant, K., Musek Lešnik, K. (ur.), *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, str. 126–129.
- Brookfield, S., 2001. Repositioning ideology critique in a critical theory of adult learning. *Adult education quarterly*, 52, str. 7–22.
- Brookfield, S., 2002. Overcoming alienation as the practice of adult education: the contribution of Erich Fromm to a critical theory of adult learning and education. *Adult education quarterly*, 52, str. 96–111.
- Bucchi, M., 2000. *Dropping out and secondary education*. Pridobljeno 22. 10. 2007 s strani http://europa.eu.int/comm/education/archive/poledu/reports_en.html.
- Burton, D., idr., 2007. *Literacy, lives and learning*. New York: Routledge.
- Byram, M., 2008. *From foreign language education to education for intercultural citizenship: essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cacioppo, J. T., Patrick, W., 2008. *Loneliness : human nature and the need for social connection*. New York: W. W. Norton & Company.
- Campani, G., Chiappelli, T., Salimbeni O., 2008. *Impact of education in terms of Housing Opportunities : literature review report (youth women and people with disabilities) : interim report*. Workpackage 10. Includ-ed. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. FP6 European Commission (2006–2011). Florence: University of Florence. (Interno gradivo).

- Campani, G., Chiappelli, T., Salimbeni O., 2009 a. *Analysis of the relationship between educational/ social exclusion/inclusion in Europe : interim report*. WorkPackage 11. Includ-ed. Strategies for Inclusion and social cohesion in Europe from education. FP6 European Commission (2006–2011). Florence: University of Florence. (Interno gradivo).
- Campani, G., Chiappelli, T., Salimbeni O., 2009. *European recommendations and directives on the EKS and their impact in their national context:working paper*. WorkPackage 12. Includ-ed. Strategies for Inclusion and social cohesion in Europe from education. FP6 European Commission (2006–2011). Florence: University of Florence. (Interno gradivo).
- Campani, G., Chiappelli, T., Salimbeni O., 2009 b. *EU recommendations and directives on the EKS in housing : interim report*. WorkPackage 12. Includ-ed. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. FP6 European Commission (2006–2011). Florence: University of Florence. (Interno gradivo).
- Canals, J., 1995. Mesto antropologije v teoretskem ozadju socialnega dela. *Socialno delo*, 34(2), str. 97–107.
- Canto-Sperber, M., Dupuy, J. P., 2001. Competencies for the good life and the good society. V: Rychen, D. S., Salganik, L. H. (ur.), *Defining and selecting key competencies*. Seattle (etc.): Hogrefe & Huber, str. 67–93.
- Carp, A., Peterson, R., Roelfs, P., 1973. *Learning interests and experiences of adult Americans*. Berkeley: Educational Testing Service.
- Carr, N., 2010. *The Shallows : how the internet is changing the way we think, read and remember*. London: Atlantic Books.
- Cedefop/Eurydice, 2001. *National actions to implement lifelong learning in Europe*. Brussels, Thessaloniki: Eurydice, Cedefop.
- Cervero, R., Fitzpatrick, T., 1990. The enduring effects of family role and schooling on participation in adult education. *American journal of education*, 99(1), str. 77–94.
- Clair St., R., 2010. *Why literacy matters: understanding the effect of literacy education for adults*. Leicester: NIACE.
- Claxton, G., idr., 1986. *Liberating the learner*. London: Routledge.
- Coffield, F., 1999. *Breaking the consensus: lifelong learning as social control*. University of Newcastle.
- Commission of the European Communities, 2006. *Efficiency and equity in European education and training systems*. SEC (2006) 1096; {COM(2006) 481 final}
- Communities of practice*. Pridobljeno 15. 6. 2011 s strani http://www.infed.org/bibliol/communities_of_practice.htm
- Cornford, I. R., 2005. Vocational education. V: English, L. M. (ur.), *International encyclopedia of adult education*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, str. 646–651.
- Côté, J. E., Allahar A. L., 1994. *Generation on hold: coming of age in the late twentieth century*. New York University Press.
- Côté, J., 2000. *Arrested adulthood : the challenging nature of maturity and identity*. New York University Press.
- Council of Europe, 2011. *Skupni evropski jezikovni okvir*. Tudi SEJO. Ta priporočila Evropskega sveta so bila natisnjena v angleščini 2001 kot Common European framework of reference for language learning, teaching, assessment. V času po prvem natisu je bil ta priročnik priporočilo za pouk tujih jezikov preveden v 30 jezikov, tudi v kitajščino, japonsščino in druge azijske jezike.
- CREA, 2006. *Sixth framework programme. Priority 7, Citizens and governance in a knowledge-based society: Annex I - Description of work*. Includ-ed project, European Commission. Barcelona: University of Barcelona. (Interno gradivo).

- CREA, 2008. *Impact of education on employment opportunities : literature review interim report*. Workpackage 10. Includ-ed. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. FP6 European Commission (2006–2011). Barcelona: University of Barcelona. (Interno gradivo).
- CREA, 2009 a. *Analysis of the relationship between educational/social exclusion/inclusion in Europe : employment: secondary data analysis*. Workpackage 11. Includ-ed. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. FP6 European Commission (2006–2011). Barcelona: University of Barcelona. (Interno gradivo).
- CREA, 2009 b. *EU recommendations and directives on the EKS in employment: interim report*. Workpackage 12. Includ-ed. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. FP6 European Commission (2006–2011). Barcelona: University of Barcelona. (Interno gradivo).
- CREA, 2009 c. *REPORT 5: The structure of the knowledge society and educational inclusion*. Includ-ed. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. FP6 European Commission (2006–2011). Barcelona: University of Barcelona. (Interno gradivo)
- CREA, 2009. *European recommendations and directives on the EKS and their impact in their national context : working paper*. WorkPackage 12. Includ-ed. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. FP6 European Commission (2006–2011). Barcelona: University of Barcelona. (Interno gradivo).
- Cross, K. P., 1981. *Adults as learners: increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Crystal, D., 2001. *Language and the internet*. Cambridge University Press.
- Csiksentmihaly, M., 1997. *Living well : the psychology of everyday life*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Curry, D., Schmitt, M. J., Waldron, S., 1996. *A framework for adult numeracy standards: the mathematical skills and abilities adults need to be equipped for the future*. The Adult Numeracy Practitioners Network, funded by the National Institute for Literacy.
- Cvetek, S., 2003. Refleksija in njen pomen za profesionalno usposobljenost učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 54 (1), str. 104–121.
- Čačinovič Vogrinčič, G., 1998. Socialno delo z družino: prispevek konstruktivizma. *Socialno delo*, 37(3–5), str. 225–228.
- Čačinovič Vogrinčič, G., 2008. *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Čačinovič Vogrinčič, G., idr., 2009. *Vzpostavlanje delovnega odnosa in osebnega stika*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Črnak Meglič, A., 2005. *Otroci in mladina v prehodni družbi: analiza položaja v Sloveniji*. Maribor: Založba Aristej, zbirka Juventa.
- Danube University Krems, 2009 a. *European recommendations and directives on the EKS in health : interim report*. Workpackage 12. Includ-ed. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. FP6 European Commission (2006–2011). (Interno gradivo).
- Darkenwald, G. G., Merriam, S. B., 1982. *Adult education: foundations of practice*. New York: Harper and Row.
- Deaton, A., 2003. Health, inequality, and economic development. *Journal of economic literature*, 41(1), str. 113–158.
- Department for International Development, 2000. *Disability, poverty and development*. London.
- DeSeCo, 2005. *The definition and selection of key competencies: executive summary*. Pridobljeno 25. 7. 2011 s strani <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf>
- Dewey, J., 1966. *Democracy and education: the introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan, A Free Press Paperback.

- Dossey, J. A., 1997. National indicators of quantitative literacy. V: Steen, L. A. (ur.): *Why numbers count : quantitative literacy for tomorrow's America*. New York: College Entrance Examination Board.
- Dragoš, S., 1994. Socialno delo – sistemski vidik I–III. *Socialno delo*, letn. 33, št. 2, 3, 4.
- Dragoš, S., idr., 2008. *Krepitev moči*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Dragoš, S., Leskošek, V., 2003. *Družbena neenakost in socialni kapital*. Ljubljana: Mirovni inštitut, Inštitut za sodobne družbene in politične študije.
- Driscoll, M. P., 2000. *Psychology of learning for instruction*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Drofenik, O., 1999. Vpliv pismenosti in izobraženosti na pripravljenost odraslih za učenje. V: *Nacionalni program izobraževanja odraslih: strokovne podlage*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 292–317.
- Drofenik, O. idr., 2001. *Evalvacija srednješolskega formalnega izobraževanja brezposelnih – program 5000: raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Drofenik, O., 1993. Funkcionalna pismenost med mlajšimi odraslimi. V: *Izobraževanje brezposelnih: zbornik* (2.zv.). Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 566–583.
- Drofenik, O., 2010. *Temeljne zmožnosti v mednarodnih in nacionalnih dokumentih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Priloga k projektu ESS Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2009–2011. Interno gradivo ACS.
- Du Bois-Reymond M., Chisholm L. (ur.), 2006. *The modernization of youth transition in Europe*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Edutopia: project-based learning*. Pridobljeno 15. 6. 2011 s strani <http://www.edutopia.org/project-based-learning>
- Edwards, R., Armstrong, P., Miller, N., 2001. Include me out: critical readings of social exclusion, social inclusion and lifelong learning. *International journal of lifelong education*, 20(5), str. 417–428.
- Egan, J., 2005. Marginality. V: English, L. M. (ur.), *International encyclopedia of adult education*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, str. 388–390.
- Egan, K., 2009. *Zgodovina pedagoške zmote*. Ljubljana: Založba Krtina.
- Elias, J. L., Merriam, S. B., 2005. *Philosophical foundations of adult education*. Malabar: Krieger.
- Epstein, S., 1973. The self-concept revisited: or a theory of a theory. *American psychologists*, 28, str. 401–416.
- European Commission, 2003. *The health status of the European Union : narrowing the health gap*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission, Education and Culture, 2004. *Framework for key competencies*. European Commission.
- European Commission, Education and Culture, 2005. *Fundamentals of a common quality assurance framework (CQAF) for VET in Europe*. European Commission.
- European Commission, Education and Culture, 2008. *The European qualifications framework for lifelong learning (EQF)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Pridobljeno s strani http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index_en.html
- Eurydice, 2002. *Key competencies*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice, 2006. *Priporočilo evropskega parlamenta in sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje*. Ljubljana: Uradni list Evropske unije, 18. 12. 2006 (30. 12. 2006).
- Evalvacija, 2010. Evalvacija javno veljavnih programov: programa Projektno učenje za mlajše odrasle (PUM) in programa Temeljnega usposabljanja za mentorje PUM (TUM PUM), programov Usposabljanja za življenjsko uspešnost (5 programov UŽU) in programov Temeljnega usposabljanja učiteljev UŽU (TU UŽU), programa Računalniška pismenost za odrasle (RPO). Predstavitev izhodišč za prenovu programov. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Interno gradivo. April 2011.
- Fejes, A., 2006. The planet speak discourse of lifelong learning in Sweden: what is an educable adult? *Journal of education policy*, 21(6), str. 697–716.

- Felstead, A. idr., 2007. *Skills at work*. The ESRC Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance, Universities of Oxford and Cardiff, str. 16–53. Pridobljeno dne 25. 7. 2011 s strani <http://www.cardiff.ac.uk/socsi/contactsandpeople/alanfelstead/SkillsatWork-1986to2006.pdf>
- Field, J., 2006. *Lifelong learning and the new educational order*. 2nd ed.. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Fijalkow, J., 2007. International research correspondent: France. *Reading research quarterly*, 42, str. 301.
- Finger, M., Asún, José, M., 2001. *Adult education at the crossroads : learning our way out*. Leicester: NIACE.
- Fingeret, A., 1984. *Adult literacy education: current and future directions*. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 246 308).
- Finn, J. D., Rock, D. A., 1997. Academic success among students at risk for school failure. *Journal of applied psychology*, 82, str. 221–235.
- Fischer, A., Münchmeier, R. (ur.), 1997. *Jugend 97* (12. Shell Jugendstudie). Opladen: Leske + Budrich.
- Fischer, S. R., 2003. *A History of reading*. London: Reaktion Books.
- Fischer, S. R., 2001. *A History of writing*. London: Reaktion Books.
- Flaker, V., Grebenc, V., in sodelavci, 2005. *Oblikovanje sistema indikatorjev za ugotavljanje potreb ljudi po vrsti in količini posameznih storitev in razvoja novih oblik storitev/pomoči na področju socialnega varstva v Ljubljani: končno poročilo*. Ljubljana: Mestna občina Ljubljana in Fakulteta za socialno delo.
- Flecha, R., 2000. *Sharing words : theory and practice of dialogic learning*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Flecha, R., Gómez, J., 2004. Participatory paradigms: researching 'with' rather than 'on'. V: Crossan, B., Gallacher, J., Osborne, M. (ur.), *Researching widening access: issues and approaches in an international context*. London: Routledge, str. 129–140.
- Freire, P., 1996. *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin Books.
- Fryer, R. H., 1997. *Learning for the twenty-first century*. First report of the National Advisory Group for Continuing Education and Lifelong Learning. Pridobljeno 2. 9. 2010 s strani <http://www.lifelonglearning.co.uk/nagcell/index.html>
- Fryer, R. H., 1999. *Creating learning cultures: next steps in achieving the learning age*. Second report of the National Advisory Group for Continuing Education and Lifelong Learning. Pridobljeno 2. 9. 2010 s strani <http://www.lifelonglearning.co.uk/nagcell2/>
- Fuchs, W., 1981. *Jugendbiographie. V: Jugend '81: Jugendwerk der Deutschen Shell*. Hamburg: Deutsche Shell-Aktiengesellschaft.
- Gal, I. (ur.), 2000. *Adult numeracy development: theory, research, practice*. Cresskill: Hampton Press.
- Gal, I., idr., 2005. Adult numeracy and its assessment in the ALL survey: a conceptual framework and pilot results. V: Murray, S. T., Clermont, Y., Binkley, M. (ur.), *Measuring adult literacy and life skills: new frameworks for assessment*. Ottawa: Statistics Canada, str. 137–191.
- Galeša, M., Gartner, B., Palir, R., 1972. *Vzroki osipa v osnovni šoli*. Maribor: Založba Obzorja.
- Galimberti, U., 2009. *Grožljivi gost: nihilizem in mladi*. Ljubljana: Modrijan.
- Gardner, H., 1995. *Razsežnosti uma*. Ljubljana: Tangram.
- Geržina, S. idr., 2001. *Poklicno in strokovno izobraževanje v Sloveniji 2000*. Ljubljana: Nacionalni observatorij Slovenije za poklicno izobraževanje in usposabljanje.
- Giere, U., 1987. *Functional illiteracy in industrialized countries: an analytical bibliography*. Hamburg: Unesco Institute for Education.

- Giroux, H. A., 1994. Doing cultural studies: youth and the challenge of pedagogy. *Harvard educational review*, 64(3), str. 278–308. Pridobljeno 15. 8. 2010 s strani http://www.henryagiroux.com/online_articles/doing_cultural.htm
- Giroux, H. A., 2010. *Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy*. Pridobljeno: 25. 7. 2010 s strani http://www.truth-out.org/10309_Giroux_Freire
- Goffman, E., 2008. *Stigma : zapiski o upravljanju poškodovane identitete*. Maribor: Aristej.
- Golby, M., 1989. Curriculum traditions. V: Moon, B., Murphy, P., Raynor, J. (ur.), *Policies for the curriculum*. Milton Keynes: The Open University, str. 31–42.
- Gómez, A., Puigvert, L., Flecha, R., 2011. Critical communicative methodology: informing real social transformation through research. *Qualitative inquiry*, 17 (3), str. 235–245.
- Gómez, J., idr., 2006. *Metodologia comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Goody, J., 2001. Competencies for the good life and the good society. V: Rychen, D. S., Salganik, L. H. (ur.), *Defining and selecting key competencies*. Seattle (etc.): Hogrefe & Huber, str. 175–191.
- Gordon, T., 1983. *Trening večje učinkovitosti za učitelje*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Grabe, W., Stoller F. L., 2002. *Teaching and researching reading*. London: Pearson Education.
- Gradišar, A., 2000. Problemi pri pojmovanju in definiranju pismenosti. V: Mohorčič Špolar V. A. (ur.), *Pismenost, participacija in družba znanja / 4. andragoški kolokvij*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 150–153.
- Graff, H. J., 1994. Literacy, myths and legacies: lessons from the history of literacy. V: Verhoeven, L. (ur.), 1994, *Literacy: an international handbook*. London: Westview Press, str. 37–60.
- Grebenc, V., 2005. *Ocena potreb in raziskovanje lokalnih vednosti kot izhodišče za delovanje v socialnem delu*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Greef, M. De, 2011. *Ondersteuning en certificering van digitaal leren van laagopgeleiden: kaders voor een digitale leer- en oefenomgeving*. 's-Hertogenbosch: Artédúc.
- Greeno, J. G., idr., 1999. Learning in and for participation and society. V: *How adults learn: proceedings of a conference held in April 6–8, 1998*. Washington, DC: Georgetown University Conference Center. Sponsored by the Organization for Economic Cooperation and Development and U. S. Department of Education.
- Groenestijn, M. Van, 2002. *A gateway to numeracy : a study of numeracy in adult basic education*. Utrecht: CD Press.
- Groenestijn, M. Van, Lindenskov, L. (ur.), 2007. *Mathematics in action, communalities across differences : a handbook for teachers in adult education*. Grundtvig-1 project: 116676 – CP – 1 – 2004 – 1 – DK – Grundtvig – G1 (2004–2007). Woerden: ALL Foundation.
- Grosman, M., 2003. Medkulturna zavest proti hibridizaciji (slovenskega jezika). V: Vidovič Muha, A. (ur.), *Slovenski knjižni jezik - aktualna vprašanja in zgodovinske izkušnje: ob 450-letnici izida prve slovenske knjige / Mednarodni simpozij Obdobja - metode in zvrsti*, Ljubljana 5.-7. december 2001. Ljubljana : Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete, str. 325–342.
- Grosman, M., 2007. Zakaj je potreben stopenjsko zasnovan/načrtovan pouk bralne zmožnosti za leposlovje. V: Vintar, J. (ur.), *Stopenjskost pri usvajanju pismenosti : postopen pouk bralne pismenosti na vseh ravneh šolanja : zbornik Bralnega društva Slovenije [ob 7. strokovnem posvetovanju]*, Ljubljana, 7. september 2007. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 20–35.
- Grosman, M., 2010. Medkulturna razsežnost jezikovnih rab za večjezičnost. V: Ivšek, M. (ur.), *Pot k jezikovni politiki v izobraževanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 78–105.
- Guba, E. G., Linkoln, Y. S., 1994. *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage.

- Hager, B., 2009. *Health report : secondary data analysis : interim report*. Workpackage 11. Included. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. FP6 European Commission (2006–2011). Krems: Danube University. (Interno gradivo).
- Halliday, M. A. K., 1973. *Explorations in the functions of language*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K., 1985. *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.
- Halpern, D., 1998. Teaching critical thinking for transfer across domains. *American psychologist*, 53, str. 449–455.
- Hayes, E. R., 1988. A typology of low-literate adults based on perceptions of deterrents to participation in adult basic education. *Adult education quarterly*, 39(1), str. 1–10.
- Heckman, J. J., 2006. Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), str. 1900–1902.
- Hega, G. M., Hokenmaier, K. G., 2002. The welfare state and education: a comparison of social and educational policy in advanced industrial societies. *German policy studies*, 2(1), str. 143–173.
- Heidegger, M., 1989 a. Znanost in osmislitev. *Nova revija*, 83/84, str. 396–405.
- Heidegger, M., 1989 b. O vprašanju določitve mišljenja. *Nova revija*, 85/86, str. 700–705.
- Heidegger, M., 1990. Konec filozofije in naloga mišljenja. *Nova revija*, 101/102, str. 1266–1274.
- Hemphill, D. F., 2001. Incorporating postmodernist perspectives into adult education. V: Sheared, V., Sissel, P. A. (ur.), *Making space:merging theory and practice in adult education*. Westport, London: Bergin & Garvey, str. 15–28.
- Henry, J., 1994. *Teaching trough projects*. London: Kogan Page. Open and Distance Learning Series.
- Hippel von, A., Tippelt, R., 2010. The role of adult educators towards (potential) participants and their contribution to increasing participation in adult education:insights into existing research. *European journal for research on the education and learning of adults*, 1(2), str. 33–51.
- Hoyles, C., Noss, R., 2000. Working knowledge: mathematics in use. V: Bessot, A., Ridgway, J., *Education for mathematics in the workplace*. Dordrecht: Kluwer.
- Hribar, T., 1993. *Fenomenologija I*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Hribar, T., 1995. *Fenomenologija II*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Hurrelman, K., 1996. Adolescents as productive processors of reality. V: Hurrelman, K. (ur.), *The Social world of adolescents*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Husén, T., Postlethwaite, T. N. (ur.), 1994. *The international encyclopedia of education*. 2nd ed. Oxford (etc.): Pergamon, str. 8.
- Husserl, E., 1991. *Kriza evropskih nauka i transcendentalna fenomenologija*. Gornji Milanovac: Dečje novine.
- Illeris, K., 2004. *Adult education and adult learning*. Malabar: Krieger.
- Illeris, K., 2007. *How we learn*. New York: Routledge.
- Illeris, K., 2009. *Contemporary theories of learning*. New York: Routledge.
- Ivančič A., Mirčeva J., Vrečer N., 2008. *Impact of education on health:literature review report (youth, women, people with disabilities) : interim report*. WorkPackage 10. Included. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. FP6 European Commission. Ljubljana (2006–2011). Ljubljana: Slovenian Institute for Adult Education. (Interno gradivo).
- Ivančič, A. idr., 2007. *Smernice razvoja temeljnih spretnosti zaposlenih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Ivančič, A., 2004. Pismenost na delovnem mestu. *Andragoška spoznanja*, 10(3), str. 6–18.
- Ivančič, A., Drofenik, O., 1992. Opredelitev koncepta funkcionalne pismenosti in zavedanje problematike o funkcionalni nepismenosti v svetu in pri nas. V: 1. *posvet o funkcionalni pismenosti*, Ljubljana, 9. aprila 1992. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Ivančič, A., Gnidovec, M., 2006. Delovno mesto kot dejavnik ohranjanja in izboljševanja pismenosti. *Družboslovne razprave*, 12(51), str. 113–138.

- Ivančič, A., Mohorčič Špolar V. A., Radovan, M., 2010. *Formalno izobraževanje odraslih: percepcije in izkušnje udeležencev*. Študije in raziskave 15. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Ivšek, M. (ur.), 2010. *Pot k jezikovni politiki v izobraževanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Ivšek, M., 2004. Ključne kompetence. *Vzgoja in izobraževanje*, 35(3), str. 19–26.
- Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje. Izobraževanje odraslih: strokovne podlage*, 1991. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Jacobs D., Phalet K., Swygedouw, M., 2006. Political participation and associational life of Turkish residents in the capital of Europe. *Turkish studies*, 7(1), str. 145–161.
- James, B. W., Blank, W. E., 1993. Review and critique of available learning style instruments for adults. *New directions for adult and continuing education*, 59, str. 47–57.
- Janko, A., 1997. *Izobraževanje in strategije pismenosti*. Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, oddelek za sociologijo.
- Javrh, P., 2009 a. *EU recommendations and directives on the EKS in health : interim report*. WorkPackage 12. Includ-ed. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. FP6 European Commission (2006–2011). Ljubljana: Slovenian Institute for Adult Education. (Interno gradivo).
- Javrh, P., 2009. *European recommendations on EKS and the impact in their national context : working paper*. Workpackage 12. Includ-ed. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. FP6 European Commission (2006–2011). Ljubljana: Slovenian Institute for Adult Education. (Interno gradivo).
- Javrh, P., 2011. *Razvoj učiteljeve poklicne poti*. Učna gradiva. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Jelenc, Z., 1991. *Terminologija izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.
- Jeriček Klanšek J. idr., 2011. *Neenakosti v zdravju in z zdravjem povezanih vedenjih slovenskih mladostnikov*. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja.
- Jesson, J., Newman, M., 2004. Radical adult education and learning. V: Foley, G. (ur.). *Dimensions of adult learning: adult education and training in a global era*. Maldenhead: Open University Press, str. 251–264.
- Johnstone, J. W. C., Rivera, R. J., 1965. *Volunteers for learning: a study of the educational pursuits of American adults*. Aldine Publishing Company.
- Jordon, W. J. L., McPartland, J. M., 1996. Exploring the causes of early drop-out among race-ethnic and gender groups. *Youth and society*, 28, str. 62–94.
- Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje 2006*. Pridobljeno 25. 7. 2011 s strani <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:SL:PDF>
- Knaflič, L. idr., 2001. *Temeljno znanje in spretnosti mladih, brezposelnih in staršev šolskih otrok: raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Knaflič, L., 2006. *Pismenost na podeželju: raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Knowles, S. M., Holton, F. E., Swanson, R. A., 2009. *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. San Diego: Elsevier.
- Kolb, D. A., 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Krajnc, A., 2001. Kaj poraja funkcionalno nepismenost. *Andragoška spoznanja*, 7(1), str. 58–67.
- Kranjc, A., 1992. Psihosocialni vidiki, pojav in analiza funkcionalne nepismenosti. V: *1. posvet o funkcionalni pismenosti, Ljubljana, 9. aprila 1992*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Kress, G. R., Van Leeuwen, T., 2007/1996. *Reading images : the grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kress, G., 2003. *Literacy in the new media age*. London: Routledge.

- Kroflič, R., 1991. O avtoriteti nekoliko drugače *Sodobna pedagogika*, 42(3–4), str. 148–155.
- Kroflič, R., 1997. *Kurikulum in raznovrstnost kurikularnega načrtovanja*. Skripta s predavanja za kurikularno komisijo za področje izobraževanja odraslih. Neobjavljeno delo.
- Kroflič, R., 1997. *Med poslušnostjo in odgovornostjo*. Ljubljana: Vija.
- Kroflič, R., 2010. Dialoški model avtoritete kot spopad za vzajemno priznavanje: feministična kritika lacanovskega pogleda na avtoriteto. *Sodobna pedagogika*, 61(3), str. 134–154.
- Kuhar, M., Razpotnik, Š. (ur.), 2011. *Okviri in izzivi mladinskega dela v Sloveniji*. Socialno pedagoške teme. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lave, J., 1988a. *Cognition in practice*. Cambridge University Press.
- LeDoux, J., 2002. *Synaptic self: how our brains become who we are*. New York: Macmillan.
- Leskošek, V., Petrovič Jesenovec, B. (ur.), 2010. *Od revščine in socialne izključenosti k enakosti, socialni pravičnosti in solidarnosti: zbornik povzetkov / 4. kongres socialnega dela*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Licardo, M., *Vseživljenjsko učenje in učenje učenja*. Pridobljeno 5. 8. 2011 s strani http://arhiv.acs.si/ucna_gradiva/Vsezivljenjsko_ucenje_in_ucenje_ucenja.pdf
- Ličen, N., 2011. Biografska paradigma pri proučevanju učenja v vsakdanjem življenju. V: Vidmar, T., Aksman, J. (ur.), *Pedagoško-andragoške razprave v Sloveniji in na Poljskem po prelomu stoletja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- MacDonald, R. (ur.), 1997. *Youth, the 'underclass' and social exclusion*. London: Routledge.
- MacTurk, R. H., Morgan, G. A. (ur.), 1995. *Mastery motivation: origins, conceptualisations, and applications*. Norwood: Ablex.
- Macura, K., 2008. *Sporočilo gospoda Koičira Macura*. Pridobljeno 2. 2. 2010 s strani <http://www.unesco.si>
- Magajna, L., idr., 2008. *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Makarovič, J., 1986. *Sla po neskončnosti*. Maribor: Založba Obzorja.
- Malone, J. C., 1991. *Theories of learning: ahistorical approach*. Belmont: Wadsworth.
- Marcus, F. R., 2007. *Aggression and violence in adolescence*. Cambridge University Press.
- Marentič Požarnik, B., 2000. Ocenjevanje učenja ali ocenjevanje za (uspešno) učenje? Kako zmanjšati neskladje med namenom in učinki ocenjevanja. *Vzgoja in izobraževanje*, 31(2–3), str. 4–9.
- Marentič Požarnik, B., 2006. Uveljavljanje kompetenčnega pristopa terja vizijo, pa tudi strokovno utemeljeno spreminjanje pouka. *Vzgoja in izobraževanje*, 1, str. 27–33.
- Marrapodi, J., 2011. *Learning styles of low literacy learners: areview of the literature*. Pridobljeno 16. 2. 2011 s strani <http://www.applestar.org/.../Learning%20Styles%20of%20Low%20Literacy%20Learners.doc>
- Marshall, G., Roberts, S, Burgoyne, C., 1996. Social class and underclass in Britain and the USA. *British journal of sociology*, 47, str. 22–44.
- Masson, J., 2007. *Zablode psihoterapije*. Ljubljana: UMco.
- Mast, B. T., Zimmerman, J., Rowe, S. V., 2009. What do we Know about the aging brain?: implication for learning in late life. V: Smith, C. M., *Handbook of research of adult learning and development*. New York: Routledge.
- Masten, A. S., Obradović, J., Burt, K. B., 2006. Resilience in emerging adulthood: developmental perspectives on continuity and transformation. V: Arnett, J. L., Tanner, J. J. (ur.), *Emerging adults in America: coming of age in the 21st century*. Washington: American Psychological Association Press, str. 173–190.

- Matulčík, J., 2002. Definition of a target group: the andragogic problem. V: Hinzen, H., Prusáková, V., Przybylska, E. (ur.), *Equality — inequality of adult education opportunities in Europe*. Bonn: Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association (IIZ/DVV), str. 198–202.
- Maunsell, C., Downes, P., McLoughlin, V., 2008. *National report on lifelong learning in Ireland*. Dublin: Educational Disadvantage Centre, St. Patrick's College.
- Mayfield, J. B., 2006. *The time has come: to confront the tragedy of world poverty through centres of villages progress*. New York: Book Surge.
- Mayo, M. in Thompson, J., 1995. *Adult learning, critical intelligence and social change*. Leicester: NIACE.
- Mayo, P., 2005. Postcolonialism. V: English, L. M. (ur.), *International encyclopedia of adult education*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, str. 489–491.
- McLaren, P., 2001. Revoluciona pedagogika v postrevolucionarnih časih: Premislek politične ekonomije kritičnega izobraževanja. *Časopis za kritiko znanosti*, št. 202–203, str. 23–53.
- Mead, G. H., 1934. *Mind, self and society*. Chicago University Press.
- Melik, V., 1991. Slovenci v času Marije Terezije. V: Tapié, V. L., 1991, *Marija Terezija: od baroka do razsvetljenstva*. Maribor : Obzorja, str. 363-377.
- Menzel, J., 2010. Globalization, poverty, and conflict. *Social dialogue*, 3(1). Pridobljeno 25. 7. s strani <http://epubs.utah.edu/index.php/socialdialogue/article/viewFile/328/268>
- Miheljak, V. (ur.), 2002. *Mladina 2000: slovenska mladina na prehodu v tretje tisočletje*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Urad RS za mladino, Maribor: Aristej.
- Miller, H. L., 1967. *Participation of adults in education: a force-field analysis*. Brookline: Center for the Study of Liberal Education for Adults.
- Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve, 2000. *Program boja proti revščini in socialni izključenosti*. Ljubljana.
- Mircea, A. T., Dorobantu, A., 2008. *Impact of education in terms of housing opportunities : literature review report (migrants and ethnic minorities) : interim report*. Workpackage 10. Includ-ed. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. FP6 European Commission (2006-2011). Timisoara: West University. (Interno gradivo).
- Mirčeva, J., 2009. *The role of education in the European knowledge based society*. Report 4. WorkPackage 10. Includ-ed. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. FP6 European Commission (2006–2011). Ljubljana: Slovenian Institute for Adult Education. (Interno gradivo).
- Mohorčič Špolar V. A. (ur.), 2000. *Pismenost, participacija in družba znanja / 4. andragoški kolokvij*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Mohorčič Špolar, V. A. idr., 2005. *Spremljanje doseganja strateških ciljev izobraževanja odraslih do leta 2006: preučevanje vzorcev izobraževanja odraslih: zaključno poročilo*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Mohorčič Špolar, V., Radovan, M., Ivančič, A., 2011. *Vseživljenjsko učenje – tek čez ovire? : mednarodni vidiki politike vseživljenjskega učenja in udeležbe v izobraževanju odraslih*. Študije in raziskave 16. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Moore, R., 2004. *Education and society*. Cambridge: Polity Press.
- Morrell, E., 2002. Toward a critical pedagogy of popular culture: literacy development among urban youth. *Journal of adolescent & adult literacy*, 46(1). Pridobljeno 20. 8. 2010 s strani http://www.readingonline.org/newliteracies/jaal/9-02_column/index.html#Anchor-Academi-61558
- Možina, E., 2000. Pismenost odraslih v Sloveniji – pozabljeni kapital. V: Mohorčič Špolar V. A. (ur.), *Pismenost, participacija in družba znanja / 4. andragoški kolokvij*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 18–41.

- Možina, E., 2001. Pismenost odraslih. V: Hanžek, M., Gregorčič, M., (ur.), *Poročilo o človekovem razvoju: Slovenija 2000-2001*. Ljubljana : Urad za makroekonomske analize in razvoj, str. 109-117.
- Možina, E., 2008. Pismenost ali nepismenost odraslih. V: *Vseživljenjsko učenje in strokovno izrazje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 81–94.
- Možina, E., idr., 2010. *Evalvacija javno veljavnega programa Projektno učenje za mlajše odrasle (PUM) in Temeljno usposabljanje za mentorje (TUM PUM) : povzetek zaključnega poročila*. (Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2009 do 2011). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Možina, E., idr., 2010. *Evalvacija javno veljavnega programa Računalniška pismenost za odrasle (RPO) : povzetek zaključnega poročila*. (Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2009 do 2011). Ljubljana: Andragoški center Slovenije, 2010.
- Možina, E., idr., 2010. *Evalvacija javno veljavnega programa Usposabljanje za življenjsko uspešnost (UŽU) in Temeljno usposabljanje za učitelje v programih UŽU : povzetek zaključnega poročila*. (Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2009 do 2011). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Možina, T., 2010. *Kakovost kot (z)možnost*. Študije in raziskave 14. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Mrgole, A., 2003. *Kam z mularijo? : načela kakovosti neformalnega dela z mladimi*. Maribor: Aristej.
- Mueller-Vollmer, K. (ur.), 1992. *The hermeneutic reader*. New York: Continuum.
- Murray, C., 1994. *Underclass: the crisis deepens*. London: Institute of Economic Affairs.
- Murray, H. A., Kluckhohn, C., 1953. *Personality in nature, society and culture*. New York: Knopf.
- Myers, D. G., 2006. *Psychology*. New York: Worth Publishers.
- Nelson, T. D., Narens, L., 1990. Metamemory: a theoretical framework and new findings. V: Bower, G. (ur.), *The psychology of learning and motivation*, (Vol. 26). New York: Academic, str. 125–173.
- Nesbit, T., 2005. Class. V: English, L. M. (ur.). *International encyclopedia of adult education*. Basingstoke. New York: Palgrave Macmillan, str. 106–111.
- Nesbit, T., Wilson, A. L., 2005. Power. V: English, L. M. (ur.), *International encyclopedia of adult education*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, str. 496–499.
- Novak, H., 1990. *Projektno učno delo: drugačna pot do znanja*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- OECD, 1997. *Literacy skills for the knowledge society : further results from the International Adult Literacy Survey*. Canada: OECD, Human resources Development Canada and the Minister responsible for Statistics Canada.
- OECD, 1999. *Classifying educational programmes : manual for ISCED-97 implementation in OECD Countries*. Paris: OECD Publishing.
- OECD, 1999. *Overcoming exclusion through adult learning*. Paris: OECD.
- OECD, 2000. *Literacy in the information age*. Paris: OECD.
- OECD, 2010. *PISA 2009 at a glance*. Paris: OECD Publishing. Pridobljeno s strani <http://dx.xoi.org/10.1787/9789264095298-en>
- Ojala M., Kaalikoski K., 2008. *Impact of educational background on political participation : literature review report (youth, women and people with disabilities): interim report*. Workpackage 10. Includ-ed. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. FP6 European Commission (2006–2011). Helsinki: University of Helsinki. (Interno gradivo).
- Ojala M., Kaalikoski K., Niemelä R., 2009. *European recommendations on EKS and the impact in their national context : working paper*. Workpackage 12. Includ-ed. Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education. FP6 European Commission (2006–2011). Helsinki: University of Helsinki. (Interno gradivo).

- Olesen, H. S., (2004). Shaping an emerging reality: defining and researching lifelong learning. V: Alheit, P., idr., *Shaping an emerging reality: researching lifelong learning*. Roskilde University, str. 7–27.
- Olesen, H. S., 2004. The learning subject in life history-a qualitative research approach to learning. V: Abrahao, M. H. M. B. (ur.), *A aventura (auto)biographico: teoria & empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, str. 419–464.
- Olssen, M., 2006. Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International journal of lifelong education*, 25(3), str. 213–230.
- Olssen, M., Codd, J. in O'Neill, A. M., 2004. *Education policy: globalization, citizenship and democracy*. London: Sage Publication.
- Ozimek, M., 2006. Refleksija lastne prakse. *Vzgoja in izobraževanje*, 37(3), str. 57–61.
- Paldanius, S., 2007. *The rationality of reluctance and indifference toward adult education: difficulties in recruiting unemployed adults to adult education*. Paper presented at the Joint International Conference of the Adult Education Research Conference (AERC) and the Canadian Association for the Study of Adult Education (CASAE).
- Paulu, N., 1987. *Dealing with dropouts: the urban superintendent's call to action*. Washington: U. S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Pečjak, S. 2007. Stopenjskost pismenosti – kaj je in kako jo udejanjati v naših šolah. V: Vintar, J. (ur.), 2007. *Stopenjskost pri usvajanju pismenosti: postopen pouk bralne pismenosti na vseh ravneh šolanja: zbornik Bralnega društva Slovenije [ob 7. strokovnem posvetovanju]*, Ljubljana, 7. september 2007. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 12–19.
- Pečjak, S., 2010. *Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Pečjak, V., 2009. *Psihologija staranja*. Bled: Samozaložba.
- Peklaj, C., 2001. *Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.
- Piciga, D., 2000. Informacijska pismenost mladih. V: Mohorčič Špolar V. A. (ur.), *Pismenost, participacija in družba znanja* / 4. andragoški kolokvij. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 67–77.
- Pinker, S., 2009. *Kako deluje um*. Tržič: Učila.
- Polak, M., 2008. *Informiranje in svetovanje mladim na vzporedni poti*. Diplomsko naloga. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Popov, N., idr., 2010. *Comparative education, teacher training, education policy, school leadership and social inclusion*. Volume 8. Sofia: Bulgarian Comparative education society.
- Poštrak, M., 1994. V znamenju trojstev. *Socialno delo*, 33(4), str. 325–342.
- Poštrak, M., 1995. Razsežnosti ustvarjalnosti. *Socialno delo*, 34(1), str. 37–44.
- Poštrak, M., 1996. Socialno kulturno delo. *Socialno delo*, 35(5), str. 407–416.
- Poštrak, M., 2001. Antropološki zorni kot. *Socialno delo*, 40(2–4), str. 207–229.
- Poštrak, M., 2002. Subjekt in intersubjektivnost. *Socialno delo*, 41(5), str. 249–271.
- Poštrak, M., 2003. Kaj posebnega lahko ponudi socialno delo pri delu z mladimi. *Šolsko svetovalno delo*, 2003, 8(3–4), str. 26–33.
- Poštrak, M., 2006. Nasilje kot sporočilo. *Šolsko svetovalno delo*, 11(3–4), str. 3–8.
- Poštrak, M., 2007. Uporaba ustvarjalnih pristopov pri delu z otroki in mladostniki. *Šolsko svetovalno delo*, 7(1–2), str. 11–17.
- Pregled dejavnosti za udejanjanje strategije vseživljenjskosti učenja*, 2007. Ministrstvo za šolstvo in šport. Delovno gradivo. Pridobljeno 15. 7. 2011 s strani <http://www.andragosko-drustvo.si/pdf/strategijadelgradivo.pdf>
- Prgić, J., 2010. *Šolska in vrstniška mediacija: vse kar morate vedeti o mediaciji v šoli*. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.
- Quigley, A. B., 1997. *Rethinking literacy education: the critical need for practice-based change*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Quigley, A. B., 1998. *The first three weeks: a critical time for motivation. Focus on Basics*, 2 (A). Pridobljeno 15. 7. 2011 s strani <http://www.gse.harvard.edu/~ncsall/fob/1998/quigley.htm>
- Rammel S., 2008. *Impact of educational background on health: literature review report (migrants and ethnic minorities) : interim report*. Workpackage 10. Includ-ed. strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. FP6 European Commission (2006–2011). Krems: Danube University. (Interno gradivo).
- Rammel S., Gottwald R., 2009. *European recommendations on EKS and the impact in their national context : working paper*. Workpackage 12. Includ-ed. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. FP6 European Commission (2006–2011). Krems: Danube University. (Interno gradivo).
- Reder, S., Bynner, J., 2009. *Tracking adult literacy and numeracy skills: findings from longitudinal research*. New York, Abingdon: Routledge.
- Reif, F., 2008. *Applying cognitive science to education: thinking and learning in scientific and other complex domains*. Cambridge: The MIT Press.
- Resman, M. idr., 1999. *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Resman, M., Bečaj, J. (ur.), 2003. *Načrtovanje, spremljanje in evalvacija dela svetovalne službe*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Resnick, L. B., 1987. Learning in school and out. *Educational researcher*, 16(9), str. 13–20.
- Ridley, S., 1999. *Genom: biografija človeške vrste*. Tržič: Učila.
- Rizman, R., 2010. Akademski kapitalizem. *Mladina*, 27. 8. 2010, str. 62–63.
- Roe, A., 2011. Kakšne ukrepe za izboljšanje spretnosti in zavzetosti za branje so sprejeli na Norveškem. V: *Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi : zbornik konference, Brdo pri Kranju, 25. in 26. 10. 2011*, str. 27–37.
- Rogers, A., 1996. *Teaching adults*. Buckingham: Open University Press.
- Rogers, C. R., 1969. *Freedom to learn*. Westerville: Merrill.
- Rubenson, K. (2006). The Nordic model of lifelong learning. *Compare*, 36(3), str. 327–341.
- Rubenson, K., 1987. Participation in recurrent education: a research review. V: Schütze, H. G., Istance, D. (ur.), *Recurrent education revisited: modes of participation and financing*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International, str. 39–67.
- Rubenson, K., 2004. Lifelong learning: acritical assessment of the political project. V: Alheit, P., idr., *Shaping an emerging reality: researching lifelong learning*. Roskilde University, str. 28–48.
- Rubenson, K., 2006. *Policy benchmarking of adult learning: critical considerations for PIAAC*. ECU/EC/CERI(2006)22/ANNI, str. 101–125.
- Rubenson, K., Desjardins, R., 2009. The impact of welfare state regimes on barriers to participation in adult education: a bounded agency model. *Adult education quarterly*, 59(3), str. 187–207.
- Rumberger, R. W., Thomas, S. L., 2000. The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology of education*, 73, str. 39–67.
- Rutar Ilc, Z., 2003. *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rychen, D. S., 2001. Introduction. V: Rychen, D. S., Salganik, L. H. (ur.). *Defining and selecting key competencies*. Seattle (etc.): Hogrefe & Huber, str. 1–15.
- Rychen, D. S., Salganik, L. H. (ur.), 2003. *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Saxe, G. B., 1991. *Culture and cognitive development: studies in mathematical understanding*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Schleicher, A., 2006. *The economics of knowledge: why education is key for Europe's success*. Lisbon Council Policy Brief. Pridobljeno 27. 6. 2011 s strani <http://www.oecd/dataoecd/43/11/36278531.pdf>

- Schleicher, A., 2008. *PIAAC: a new strategy for assessing adult competencies*. OECD, str. 17. Pridobljeno 27. 6. 2011 s strani <http://www.oecd.org/dataoecd/48/5/41529787.pdf>
- Schuller, T., 2004. Studying benefits. V: Schuller, T. idr., *The benefits of learning: the impact of education on health, family life and social capital*. London: RoutledgeFalmer, str. 3–12.
- Schuyt, C., 1995. *Vulnerable youth and their future*. Amsterdam: Ministry of Health, Welfare and Sport, Directorate for Youth Policy.
- Seattle Longitudinal Study Home Page*. Pridobljeno 3. 9. 2011 s strani <http://geron.psu.edu/sls>
- Šelih, A. (ur.), 2000. *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih – vzroki, pojavi, odzivanje*. Ljubljana: Založba Bonex.
- Sen, A., 1999. *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Sen, A., 2009. *Identiteta in nasilje: iluzija usode*. Ljubljana: Sophia.
- Sinnott, J. D., 2009. Cognitive development as the dance of adaptive transformation: neo-Piagetian perspectives on adult cognitive development. V: Smith, C. M., *Handbook of research of adult learning and development*. New York: Routledge.
- Sissel, P. A., Sheared, V., 2001. Opening the gates: reflections on power, hegemony, language, and the status quo. V: Sheared, V., Sissel, P. A. (ur.), *Making space: merging theory and practice in adult education*. Westport, London: Bergin & Garvey, str. 3–14.
- Soodvisna in neodvisna samopodoba, psihologija osebnosti – vaje*. Pridobljeno dne 5. 9. 2011 s strani <http://www.psiha.net/aavsec/PPT/Soodvisna-neodvisna.pdf>
- Sparks, B., Butterwick, S., 2004. Culture, equity and learning. V: Foley, G. (ur.), *Dimensions of adult learning : adult education and training in a global era*. Maldenhead: Open University Press, str. 276–289.
- Sperber, D., Hirschfeld, L., 1999. Culture, Cognition and Evolution. V: Wilson, R. A. in Keil, F. C. (ur.), *The MIT encyclopedia of the cognitive science*. Cambridge in London: A Bradford Books.
- Statistični urad RS (SURS), 2006. *Anketa o delovni sili*. Ljubljana.
- Steen, L. A. (ur.), 1997. *Why numbers count*. New York: College Entrance Examination Board.
- Sternberg, R. J., 1997. *Thinking styles*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., 1999. *Cognitive psychology*. Fort Worth (etc.) : Harcourt Brace.
- Street, B. V., 1984. *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Street, B. V., 1993. Introduction: the new literacy studies. V: Street, Brian V. (ur.), *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge University Press, str. 1–21.
- Street, B., 1996. Cross-cultural perspectives on literacy. V: Verhoeven, L. (ur.), *Functional literacy : theoretical issues and educational implications*. Amsterdam: John Benjamins, str. 95–111.
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F., Scriven, M., 2000. *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer Nijhoff Publishing.
- Stufflebeam, D. L., Shinkfield, A. J., 2007. *Evaluation theory, models, and applications*. 1st ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Šugman Bohinc, L. idr., 2007. *Življenjski svet uporabnika*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Šugman Bohinc, L., 1996. Socialno delo – znanost?. *Socialno delo*, 35(5), str. 403–405.
- Šugman Bohinc, L., 2006. Socialno delo z neprosto voljnimi uporabniki. *Socialno delo*, 45(6), str. 345–355.
- Šugman Bohinc, L., 2010. Sinergetsko razumevanje delovnega odnosa soustvarjanja v šoli. V: Leskošek, V., Petrovič Jesenovec, B. (ur.), *Od revščine in socialne izključenosti k enakosti, socialni pravičnosti in solidarnosti: zbornik povzetkov/ 4. kongres socialnega dela*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Tavzes, M. (ur.), 2002. *Slovar tujk*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Thomson, D., 2009. A brief history of research and theory on adult learning and cognition. V: Smith, C. M., *Handbook of research of adult learning and development*. New York: Routledge.

- Tomc, G., 1992. Osebna konstrukcija realnosti. *Družboslovne razprave*, 13, str. 62–78.
- Tomc, G., 2005. *Mentalna mašina: možgani kot organski motor na duševni pogon*. Ljubljana: Založba Sophia.
- Trobevšek, M., 2000. Pismenost in jezikovni pouk v srednji šoli. V: Mohorčič Špolar, V. A. (ur.). *Pismenost, participacija in družba znanja / 4. andrigoški kolokvij*. Ljubljana: Andrigoški center Slovenije, str. 165.
- Tuijnman, A. C., 1996. Clienteles and special populations. V: Tuijnman, A. (ur.), *International encyclopedia of adult education and training*. Paris: Pergamon, str. 558–564.
- Ule, A., 2008. Družbeno porazdeljena kognicija. *Družboslovne razprave*, 59, str. 31–49.
- Ule, M. idr., 2000. *Socialna ranljivost mladih*. Maribor: Aristej.
- Ule, M. idr., 2008. *Socialnoekonomski položaj študentov v Sloveniji: poročilo 2008*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
- Ule, M., 2003. *Kakovost življenja otrok in mladostnikov v Sloveniji: projektna naloga*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Ule, M., 2008. *Za vedno mladi?: socialna psihologija odraščanja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Ule, M., 2009. *Socialna psihologija : analitični pristop k življenju v družbi*. Ljubljana: Založba FDV.
- Ule, M., idr., 2000. *Socialna ranljivost mladih*. Šentilj: Založba Aristej.
- Ule, M., Kuhar, M., 2003. *Kakovost življenja otrok in mladostnikov v Sloveniji : študija osipništva: raziskovalno poročilo*. Naročnik: Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve RS. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Ule, M., Miheljak, V., 1995. *Pri(e)hodnost mladine*. Ljubljana: DZS.
- University of Helsinki, 2009. *European recommendations and directives on EKS in political participation (youth, women, people with disabilities) : interim report*. Workpackage 12. Includ-ed. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. FP6 European Commission (2006–2011). Helsinki: University of Helsinki. (Interno gradivo),
- Van der Kamp, M., Scheeren, J., 1997. New trajectories of learning across the lifespan. V: Belanger, P., Tuijnman, A. (ur.), *New patterns of adult learning : a six-country comparative study*. Oxford, New York, Tokio: Pergamon, str. 131–154.
- Venezky, R. L. (ur.), 1995. *Literacy*. V: *The literacy dictionary : the vocabulary of reading and writing*. Newark: International Reading Association.
- Verhoeven, L., 1994. Modeling and promoting functional literacy. V: Verhoeven, L. (ur.), *Functional literacy : theoretical issues and educational implications*. Amsterdam: John Benjamins, str. 3–34.
- Vygotskij, L. S., 2010. *Mišljenje in govor*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Vygotskij, L. S., 1978. *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Walters, S., Borg, C., Mayo, P., Foley, G., 2004. Economics, politics and adult education. V: Foley, G. (ur.), *Dimensions of adult learning*. Maldenhead: Open University Press, str. 137–152.
- Walther A., Bois-Reymond M., Biggart, A., 2006. *Participation in transition: motivation of young adults in Europe for learning and working*. Frankfurt/M: Peter Lang.
- Walther, A., Pohl, A., 2005. *Thematic study on policy measures for disadvantaged youth*. Tübingen: IRIS.
- Wehlage, G. G., Rutter, R. A., 1986. Dropping out: how much do schools contribute to the problem. V: Natriello, G. (ur.), *School dropouts, patterns and policies*. New York: Teachers College Press.
- Weinert, F. E., 2001. Concept of Competence: A conceptual Clarification. V: Rychen, D. S., Salganik, L. H. (ur.), *Defining and selecting key competencies*. Seattle (etc.): Hogrefe & Huber, str. 45–66.
- Welton, M., 2005. Civil society. V: English, L. M. (ur.), *International encyclopedia of adult education*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, str. 101–106.

- West University, 2009 a. *Analysis of the relationship between educational/social exclusion/inclusion at the national level : working paper*. Workpackage 12. Includ-ed. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. FP6 European Commission (2006–2011). Timisoara: West University. (Interno gradivo).
- West University, 2009. *EU recommendations and directives concerning educational impact on housing exclusion for migrants and ethnic minorities : interim report*. Workpackage 12. Includ-ed. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. FP6 European Commission (2006–2011). Timisoara: West University. (Interno gradivo)
- Wheelcock, A., 1986, Dropping out: what the research says. *Equity and choice*, 3, str. 7–11.
- White, R. H., 1959. Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological review*, 66, str. 297–333.
- Why literacy in Europe : enhancing competencies of citizens in the 21st century*, 2005. Hamburg: Unesco Institute of Education.
- Whyte, B., 2009. *Youth justice in practice : making a difference*. Bristol: The Policy Press.
- Wickens, C. M., Sandlin, J. A., 2007. Literacy for what? Literacy for whom?: the politics of literacy education and neocolonialism in Unesco and World Bank-sponsored literacy programs. *Adult education quarterly*, 57(4), str. 275–292.
- Williamson, H., 1997. Status zero youth and the 'underclass': some considerations. V: MacDonald, R., 1997, *Youth, the 'underclass' and social exclusion*. London: Routledge, str. 70–82.
- Wislock, R. F., 1993. What are perceptual modalities and how do they contribute to learning?. *New directions for adult and continuing education*, 59, str. 5-13.
- Wolf, M., 2007. *Proust and the squid : the story and science of the reading brain*. New York: Harper Perennial.
- Wood, J., Hine, J. (ur.) 2009. *Work with young people*. London: Sage Publications.
- Working group on basic skills : progress report 2003–2004*. Pridobljeno 25. 7. 2011 s strani http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf
- Wyn, J., White, R., 1997. *Rethinking youth*. London: Sage.
- Zinn, L. M., 1990. Identifying your philosophical orientation. V: Galbraith, M. W. (ur.), *Adult learning methods: a guide for effective instruction*. Malabar: Krieger.
- Zinnecker, J., 1981. Die Gesellschaft der Altersgleichen. V: *Jugend '81: Jugendwerk der Deutschen Shell*. Hamburg: Deutsche Shell-Aktiengesellschaft.
- Žalec, B., 2010. *Človek, morala in umetnost: uvod v filozofsko antropologijo in etiko*. Ljubljana: Teološka fakulteta.
- Žalec, N., idr., 2010. *Osební izobraževalni načrt*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

STVARNO IN IMENSKO KAZALO

A

Ahl, H. 170
Anderson, J. R. 180
Armstrong, P. 40-42
Arnheim, R. 85

B

Baker, D. 47-48, 60, 66
Bečaj, J. 212
Beder, H. 166, 168-169, 172, 177
Boshier, R. 162-163
Bounous, R. 50, 52-53, 56-57, 60
Bradford, J. D. 180
Bregar, L. 180
Brookfield, S. 45, 61-63
Brown, A. L. 180
Byram, M. 81

C

Cacioppo, J. T. 189
Campani, G. 155-157
Canto- Sperber, M. 107-108
Carr, N. 82
Chiappelli, T. 156-157
Cocking, R. R. 180
Cross, K. P. 162-163, 167-168, 173, 175
Crystal, D. 84

D

Deaton, A. 155
Desjardins, R. 170-171
digitalna pismenost 9, 67, 70, 81-82, 86-87
Dorobantu, A. 157
Drofenik, O. 13, 22-25, 67, 102, 164, 245, 257
družbena moč 20, 36, 47, 143

E

Edwards, R. 40-42, 63
Egan, K. 37, 180-181
Elias, J. L. 54-56, 58-60, 62
evalvacija 11-12, 14, 26, 31-35, 57, 105-106, 164, 185, 220-221, 226, 232-233, 235, 242-245, 247-249, 252-254, 256, 259, 261-262, 264

F

Field, J. 169
Flecha, R. 152-153, 255, 259-260, 262-263
Freire, P. 8, 53, 56, 59-60, 65-66
funkcionalna pismenost 16, 18, 21-25, 33, 49, 129, 144, 152

G

Giroux, H. A. 50-53, 63
Goffman, E. 38, 63
Gomez, J. 152-153, 241
Gottwald, R. 158
Grabe, W. 74
Gradišar, A. 128
Grosman, M. 9, 13, 67

H

Hager, B. 155-156
Hayes, E. R. 165, 172
Hebb, D. 189, 201
Hemphill, D. F. 58, 62-63

I

identiteta 38-40, 62, 64, 81, 131, 171, 208, 219-221, 242, 254, 257, 259, 261, 264
Illeris, K. 45, 63-65, 180-182, 189
intelligenčni kvocient 190-191
Ivančič, A. 22, 24, 28-29, 125-126, 155, 177, 253
izključenost 10-11, 36-37, 39-40, 42, 53, 68, 70, 73-74, 142-144, 149, 152-153, 160, 252-253, 258
izkušensko učenje 51, 235
izobraževalna izkušnja 11, 14, 33-34, 198, 229, 234, 242
izobraževalne ovire 163, 173
izobraževanje 8-13, 15-16, 21-34, 36-37, 39-47, 49-67, 69-70, 74, 81, 86, 88-90, 92, 94-95, 97-98, 100-101, 106-109, 114-122, 125-131, 133-134, 136-139, 141, 143-145, 147, 151-153, 155-167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 183, 197, 198, 199, 201, 202, 220, 222, 231, 233, 234,

- 239, 240, 241, 243, 246, 247, 251, 252, 253, 254, 255, 257, 258, 260, 261, 262, 263, 264
- izobraževanje odraslih 8, 12-13, 22, 26, 36-37, 40, 42-45, 51, 54-56, 58-63, 89, 100-101, 116, 118-119, 121-122, 129-131, 172-174, 178, 180, 194, 201, 239
- J**
- Jacobs, D. 159
- Javrh, P. 14, 155-158, 241, 252-253
- jezikovne zmožnosti 13, 68, 75
- K**
- Kaalikoski, K. 154, 157-159
- ključne kompetence 9, 44, 67, 70, 78, 81, 104-105, 110-114, 117
- Knaflič, L. 29, 246
- Knowles, M. S. 56, 58, 63
- kognitivna zrelost 11, 184, 186
- kompetence 8-9, 13, 32, 43-46, 57, 60-61, 67-68, 70, 72, 78, 81-82, 87-88, 91-92, 94, 100-101, 104-107, 110-115, 117-120, 122, 127-129, 132, 136, 155, 160, 194, 214-215, 219, 226, 230, 252, 257
- Krajnc, A. 21-22, 123-124
- Kress, G. 83-85
- L**
- Le Doux, J. E. 181
- Leeuwen, T. van. 85
- Leve, J. 198, 220
- Ličen, N. 260
- M**
- Macura, K. 68
- Marentič Požarnik, B. 108, 118, 127
- Mast, B. T. 184-188
- matematična pismenost 9, 88-94, 96, 98, 100-101, 110
- Mayfield, J. 103
- medkulturna zmožnost 67-68, 78-79, 87
- mentor 12, 68, 74, 77, 87-88, 175, 178-179, 187-188, 219, 223-224, 226-227, 230-232, 235-238, 243-245, 250-251, 253-257, 259
- Merriam, S. B. 54-56, 58-60, 62, 165
- Miller, N. 40-42, 162, 165
- Mircea, A. 157
- Mirčeva, J. 155, 177
- mladi 10-12, 23-24, 29, 70-71, 77, 84, 104, 114, 117, 119, 136-152, 157, 159, 161, 202-204, 207-214, 216-218, 227, 250-252, 254, 257-259, 264
- modeli pismenosti 19-20, 27, 48, 122, 127
- Mohorčič Špolar, V. A. 177, 253
- motivacija 12, 19, 70, 74, 91, 104-107, 118, 127, 131, 141-142, 146, 152, 161-163, 165, 167-168, 170-171, 177-178, 183, 188, 221, 229, 233, 240, 248, 251, 253, 255, 257, 261, 263
- Možina, E. 8, 15, 122, 130, 177, 249, 261
- Myers, M. 182-183, 191-192
- N**
- Nesbit, T. 42-43, 66
- Niemelä, R. 154, 157
- Novak, H. 227, 233
- O**
- obrobnost 10, 36, 252
- odrašanje 136-137, 143, 148, 150, 190-191, 202, 209, 213
- Ojala, M. 154, 157-159
- Olssen, M. 44, 61, 63
- opismenjevanje 17, 24, 44, 71, 74, 88, 94, 98, 100-101, 119-121, 126, 165, 169, 172, 178, 187, 219, 239, 249-250
- P**
- Pečjak, S. 17, 19, 34, 72
- Pečjak, V. 12, 184-185, 187
- pismenost 8-9, 12-25, 27-30, 32-36, 40, 44, 47-58, 60, 63-64, 66-76, 81-82, 86-94, 96, 98, 100-101, 104, 110-111, 118, 120-131, 133, 144, 152-154, 157, 160, 163, 174, 178, 197-198, 220, 241-242, 245-247, 255, 258-261
- pismenost odraslih 8, 18, 21, 27-29, 31, 35, 52, 120-121
- politična participacija 151-153, 158-160
- prakse pismenosti 20, 53
- Prgić, J. 211, 213
- program 8, 11-14, 18, 21-23, 25-35, 42, 47-54, 56-58, 60-61, 64-66, 74, 87, 98, 100-101, 106, 115, 119-121, 125-126, 129-134, 144-145, 147-148, 152, 155, 161-167, 169-170,

172-173, 175-178, 184-185, 187,
196-197, 203, 213, 219-228, 230-
232, 234-236, 238-247, 248, 249,
250, 251, 252, 253, 254, 255, 256,
257, 258, 259, 260, 261, 262, 263,
264, 265

projektno učenje 11, 31, 250, 264

Puigvert, L. 153

Q

Quigley, A. B. 164, 169, 172-173, 175-178

R

Radovan, M. 12-13, 161, 177, 180, 245,
253, 261

Rammel, S. 158

ranljive skupine 8, 10, 32, 36-38, 42, 64-
66, 156-159, 252, 258, 264-265

ranljive skupine odraslih 64-66

Ridley, M. 189

Rowe, S. W. 184-188

Rubenson, K. 40, 58, 61, 122, 162, 170-
171, 173-174

S

Salimbeni, O. 156-157

Sandlin, J. A. 40, 48-50

Schuller, T. 151

Sen, A. 38-39, 174, 182, 186, 198

Sinnott, J. D. 183

socialna dednost 11, 179

socialna izključenost 11, 142, 144, 149,
152, 160

socialna ranljivost 141, 144

stanovanjsko področje 151-152, 156, 159-
160

Stoller, F. L. 74

Street, B. 20, 47-48, 53, 60, 63, 66, 126

Š

šolanje 13, 16, 22-25, 40-41, 63, 71, 73,
89, 107, 117, 125, 138-139, 144-
146, 149, 152, 155-156, 161, 166,
169, 172-173, 177-178, 198, 202-
204, 207-209, 211-212, 216-218,
223, 233, 239, 246, 248, 252-255,
258

T

temeljne spretnosti 59, 123

temeljne zmožnosti 67, 102, 105-118, 121-
123, 127, 129-134

Tomc, G. 181, 206

Trobevšek, M. 69

U

učenje odraslih 88, 100, 119-120, 179,
181, 189

učni projekt 30, 34

Ule, A. 181

Ule, M. 10, 136-137, 140-141, 144, 148-
149, 202-204, 206-208, 251-252,
254, 258, 264

V

Venezky, R. L. 69, 87

Verhoeven, L. 47

Vigotski, L.S. 181

Vrečer, N. 10, 151, 155, 252

vseživljenjsko učenje 30, 40-41, 55, 74, 89,
94, 101, 104, 117-119, 154-155,
170, 219

W

Walther, A. 141, 144

Weinert, F. E. 104-108, 118, 128

Wickens, C. M. 40, 48-50

Williamson, H. 46, 148

Wilson, A. L. 42-43

Z

zaposlovanje 22, 30-32, 47, 115, 117-118,
138, 151-155, 157, 159-160, 247,
251

zdravje 10, 77, 92, 98, 109, 146, 149, 151-
153, 155-156, 159-160, 176, 203,
248, 256

zmožnost 9, 11, 13, 19-20, 32-33, 35, 45,
51-52, 66-75, 77-79, 81-82, 87-88,
91, 102-119, 121-123, 125-134,
174, 186, 224, 226, 239, 242, 256-
257, 259

Ž

Žalec, N. 11, 219, 254, 260

življenjska prožnost 11, 150

življenjski cikli 182

POVZETKI PRISPEVKOV

MEJNIKI V RAZVOJU PODROČJA PISMENOSTI ODRASLIH V SLOVENIJI

Estera Možina

Prispevek opisuje razvoj raziskovalnega in razvojnega dela na področju pismenosti odraslih v Sloveniji v zadnjih dvajsetih letih. Pregled razvoja razmeroma samostojnega področja v izobraževanju odraslih se zdi smiselni, saj sta zanj značilni kontinuiteta in postopna rast v smislu poskusov teoretske in konceptualne zamejitve področja in razvoja izobraževalnih modelov za odrasle. Pregled razvoja področja pokaže na obdobja živahnega raziskovalnega in posledično razvojnega dela, prav tako pa tudi na obdobja stagnacije in opustitve izobraževalnih programov za odrasle v praksi. Navkljub dokaj temeljitemu raziskovalnemu delu pa ostaja področje znotraj izobraževalnih strok marginalno in občutljivo na spremembe v obsegu denarja, ki ga država namenja področju proučevanja izobraževanja in usposabljanja socialno in ekonomsko najranljivejših in izobrazbeno najbolj zapostavljenih odraslih. Andragoška stroka pa je prav tako lahko bolj ali manj uspešna v iskanju ustreznih modelov izobraževanja za ranljive skupine odraslih in pri njihovi implementaciji v prakso. Začetna obdobja so zaznamovana s tako imenovanim funkcionalnim modelom razvoja pismenosti odraslih, poznejša obdobja z modelom pismenosti družbenih skupin, novejši čas pa s kompetenčnimi modeli, v katerih je pismenost ena od temeljnih zmožnosti. Ne glede na prevladujoče paradigme v posameznem obdobju pa se je stroka na tem področju zagotovo zavedala, da je izobraževanje ranljivih skupin odraslih povezano z vprašanji »imeti« izobrazbo, kapital in družbeno ter politično moč za dostop do materialnih in kulturnih dobrin, ter na drugi strani »ne imeti« izobrazbe, denarja in dostopa do civilizacijskih dobrin. Razvoj pismenosti odraslih je vedno povezan s socialno pravičnostjo, enakostjo in opolnomočenjem posameznikov za dostop do materialnih in kulturnih dobrin in posledično z demokratizacijo družbe.

Ključne besede: pismenost odraslih, funkcionalna pismenost, temeljne spretnosti, zmožnosti, kompetence, modeli pismenosti odraslih, programi za razvoj pismenosti odraslih, ranljive skupine odraslih, socialna vključenost.

SODOBNE ANDRAGOŠKE TEORIJE IN IZHODIŠČA PRI DELU Z RANLJIVIMI CILJNIMI SKUPINAMI

Sabina Jelenc Krašovec

Prispevek obravnava možnosti izobraževanja ranljivih ciljnih skupin odraslih v odnosu do vprašanj pismenosti teh skupin v najširšem pomenu besede. Avtorica opredeli ranljive skupine v izobraževanju odraslih, pri čemer analizira vprašanje oblikovanja identitete in proces stigmatiziranja nekaterih skupin odraslih; nadalje analizira vprašanja marginalnosti, obrobnosti ali izključenosti nekaterih družbenih skupin odraslih, ki so povezana z vprašanji odnosov moči. Pri opredeljevanju družbene vloge izobraževanja odraslih se soočamo z različni teorijami, ki vsaka po svoje opredeljuje vlogo in funkcije izobraževanja ter njegov vpliv na zmanjševanje marginalnosti nekaterih

družbenih skupin in povečevanje njihove družbene moči. Te analize avtorica poveže s konceptom pismenosti, ki ga zaznamujeta spremenljivost in večrazsežnost, odvisnost od družbenega sistema in političnih vplivov, vloge, ki jo ima izobraževanje v času in prostoru, ter odvisnost od opredelitev pomena ustvarjanja in uporabe znanja v neki družbi. Analizira vlogo in opredelitev modelov in »praks pismenosti« v sodobni družbi, kulturno vpetost koncepta ter možnosti za ohranjanje nevtralnosti teh konceptov. Dotakne se poučevanja in vloge učiteljev, ki poučujejo odrasle v programih pismenosti. Poučevanje razume kot kulturno prakso, učitelje pa kot pomembne akterje v (politični) areni. Avtorica kritično analizira usmerjenost učiteljev in poučevanja k tehnikam in kompetencam na račun socialnega delovanja pri izobraževanju ranljivih skupin odraslih za pismenost.

Ključne besede: izobraževanje ranljivih skupin odraslih, prakse pismenosti, obrobnost, izključenost, identiteta, družbena moč, poučevanje kot kulturna praksa.

BOLJŠE BRANJE ZA BOLJŠE SPORAZUMEVANJE

Meta Grosman

Avtorica obravnava prve tri ključne kompetence iz evropskega okvira ukrepov za vseživljenjski razvoj kompetenc in kvalifikacij. Prvo kompetenco, sporazumevanje v maternem jeziku, v slovenščini navadno opisujemo kot sporazumevalno dejavnost ali zmožnost, ki zajema vse štiri jezikovne zmožnosti (govor in poslušanje, bralna pismenost ali zmožnost in zmožnost pisnega izražanja). Beseda teče tudi o drugi ključni kompetenci: o sporazumevanju v tujih jezikih. Obe kompetenci sta osredinjeni na dejavne jezikovne rabe in udejanjanja kompetenc. Prispevek opozarja na nezadostno poznavanje delovanja in zmožnosti jezikovnih rab, ki jih v nekaterih drugih jezikovnih skupnostih sistematično razvijajo kot jezikovno ozaveščenost. Tretja ključna kompetenca je digitalna pismenost, ki jo okvir navadno omenja kot IKT-pismenost. Tudi digitalna pismenost predpostavlja bralno pismenost. Avtorica opozarja, da moramo izvore pomanjkljivemu poznavanju jezikovnih rab iskati v nepoznavanju dejavnih jezikovnih rab, še zlasti pomena bralne pismenosti. Posebno opozarja na zapletenost medkulturne zmožnosti, ki bi jo bilo treba poznati in razumeti za vse oblike sporazumevanja v tujih jezikih, ko oba sporazumevalca ali vsi sporazumevalci nimajo na voljo uporabe skupnega koda (jezika) in bi morali skladno z novim konceptom »raznojezičnosti« uporabljati tudi parajezikovna sporazumevalna sredstva. Obravnava prvih treh ključnih kompetenc s seznama okvira kaže na zapletenost prizadevanj za odpravljanje primanjkljajev na področju sporazumevanja, ki jih puščajo izobraževalni sistemi številnim pomanjkljivo pismenim odraslim. Posebna pozornost velja odpravljanju primanjkljajev pri bralni pismenosti, ki je hkrati najbolj zapletena oblika jezikovne rabe in najpomembnejša jezikovna zmožnost za vključenost v družbo in za samostojno pridobivanje znanja za vseživljenjsko učenje.

Ključne besede: sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujih jezikih, jezikovne zmožnosti, branje kot kognitivna dejavnost, medkulturna zmožnost, digitalna pismenost.

MATEMATIČNA PISMENOST V DRŽAVAH EVROPSKE SKUPNOSTI

Mieke van Groenestijn

Pismenost in matematična pismenost sta temeljnega pomena za vseživljenjsko učenje in družbeno vključenost. Večina ljudi se zaveda potrebe po pismenosti, matematični pismenosti pa se še vedno ne pripisuje bistvenega pomena za preživetje v družbi. Vendar ugotovitve mednarodnih študij kažejo, da ljudje z nižjo izobrazbo na splošno niso tako uspešni kot ljudje z več izobrazbe. Še posebno v sodobni in prihodnji družbi bo matematična pismenost postala čedalje pomembnejša.

Evropska komisija opisuje pismenost in matematično pismenost v kombinaciji z reševanjem problemov kot ključni komponenti za to, da je človek uspešen v družbi. Prispevek poudarja potrebo po matematični pismenosti v procesu vseživljenjskega učenja. Prvi in zadnji del prispevka pojasnjujeta Evropski okvir matematične pismenosti kot del formalnega sistema izobraževanja v Evropi, ki je del Evropskega okvira kvalifikacij. Drugi del opisuje, kako se je koncept matematične pismenosti razvil iz temeljnih spretnosti v ključne kompetence. Tretji in četrti del pojasnjujeta načine učenja in poučevanja v izobraževanju odraslih.

Ključne besede: izobraževanje, matematična pismenost, pismenost

TEMELJNE ZMOŽNOSTI

Olga Drofenik

Po najsplošnejši opredelitvi pojem kompetenca označuje zmožnosti, ki so potrebne zato, da se nekaj naučimo, naredimo ali dosežemo cilj. Avtorica obravnava modele, definicije in sestavine kompetenc. Kompetence vsebujejo tri pomembne sestavine, ki se med seboj prepletajo – spoznavno, čustveno in akcijsko. Prva zajema sistematično znanje in zmožnost ravnanja z njim, drugo sestavljajo pozitivna stališča do posameznih področij znanja in do lastnega znanja, vrednostno naravnano do soljudi in tretja zmožnost in pripravljenost za smiselno in koristno uporabo v kompleksnih, spreminjajočih se in nepredvidljivih okoliščinah. Izvedenci so na podlagi soglasja o univerzalnih vrednotah, o družbenih in osebnih ciljnih kompetencah razvrstili v tri širše kategorije, ki jih povezuje refleksija in reflektivna praksa. V Evropi je bilo na tej podlagi doseženo soglasje o osmih ključnih kompetencah, štiri so temeljne – sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujem jeziku, matematika, znanost in tehnologija ter digitalne kompetence, in štiri so prečne kompetence: učiti se učiti, medkulturne, družbene in državljanske kompetence; podjetnost, kulturna zavest in izražanje. Med ključnimi kriteriji za izbor teh kompetenc je bila zahteva, da mora ključna kompetenca pokrivati vse troje: zahteve na trgu dela, potrebe v osebnem in družbenem življenju – samo če pokrivajo vsa tri področja, so lahko kompetence opredeljene kot ključne.

Ključne besede: ključne kompetence, pismenost, kategorije ključnih kompetenc, kriteriji za izbor ključnih kompetenc, procesi razvijanja ali brisanja pisnih zmožnosti.

SPREMENJENE PODOBE MLADOSTI IN PREHODOV V ODRASLOST

Mirjana Ule

Prehod iz šole v zaposlitev ima za mlade poseben pomen, pomeni namreč prehod iz mladosti v odraslost. Vstop v delo omogoča dolgoročno načrtovanje življenja, kariere, družine. Dokler se tudi ekonomsko ne osamosvojiš, še naprej živiš nekakšno podaljšano otroštvo, v odvisnosti od družine in še širše, v odvisnosti od družbe. Zato vse težji prehod v delo najbolj prizadene prav mlade. Za mlade na prehodu v odraslost se je najprej začel uveljavljati sistem fleksibilne podzaposlenosti, ki se oblikuje na robu uradnega sistema polne zaposlitve. Zanje to pomeni menjavanje nezaposlenosti z obštudijskimi zaposlitvami, delnimi zaposlitvami, z delom v alternativni ekonomiji, prekarnimi zaposlitvami. Pojavljajo se vprašanja, ali naj se odločitev o trajanju mladosti in izobraževanja ter vstopu na trg delovne sile prepušča mladim in njihovim staršem ali pa naj se v te odločitve vpletejo institucije in države. Naj mladim omogočimo, da so čim dlje mladi, ali naj si – nasprotno – prizadevamo za skrajševanje mladosti in hitrejše vključevanje v različna področja sveta odraslih? V prispevku avtorica razgrinja temeljne dileme prehodov v odraslost socialno ranljivih skupin mladih na podlagi izsledkov empiričnih raziskav v zadnjem desetletju v Sloveniji.

Ključne besede: odraščanje, socialna izključenost, življenjska prožnost.

POSLEDICE IZKLJUČEVANJA IZ IZOBRAŽEVANJA ZA ZAPOSLOVANJE, ZDRAVJE, STANOVANJSKO PODROČJE IN POLITIČNO PARTICIPACIJO

Natalija Vrečer

Avtorica se osredinja na problematiko socialnega izključevanja. Proučuje posledice izključevanja iz izobraževanja za različna področja družbe, kot so zaposlovanje, zdravje, stanovanjsko področje in politična participacija. Iz rezultatov mednarodnega projekta Included je razvidno, da izobraževanje pomembno vpliva na navedena področja družbe.

Ljudje, ki so manj izobraženi, se težje zaposlijo, njihove zaposlitve so v večji meri prekarne kot tiste od bolj izobraženih, manj izobraženi pogosteje delajo brez pogodb. Poleg tega so manj izobraženi manj zdravi, stopnja njihove mortalitete je večja kot pri bolj izobraženih, zanje je značilnih več bolezni in primanjkljajev. Izobraževanje posredno vpliva tudi na pridobitev stanovanja, saj imajo bolj izobraženi večji socioekonomski status in si lažje privoščijo stanovanje. Ranljive skupine so pogosto izključene iz možnosti zadovoljivo urediti si stanovanjsko vprašanje. Izobraževanje krepi državljske spretnosti ter aktivno državljanstvo. Bolj izobraženi se več zanimajo za politiko, večji odstotek jih gre na volitve, volitev se udeležujejo bolj informirani in bolj zaupajo politikom in političnim institucijam. Izobraževanje torej dandanes pomeni izhod iz socialne izključenosti, saj so stopnje pismenosti, ki se zahtevajo v današnjem svetu, vedno višje.

Ključne besede: socialno izključevanje, ranljive skupine, zaposlovanje, zdravje, stanovanjsko področje, politična participacija.

MOTIVACIJSKE ZNAČILNOSTI RANLJIVIH ODRASLIH

Marko Radovan

Avtor predstavlja problematiko razumevanja dejavnikov, ki vplivajo na motivacijo manj pismenih odraslih za udeležbo v izobraževanju. V prispevku ugotavlja, da so lahko ti dejavniki bolj objektivne ali pa bolj subjektivne narave, njihovo reševanje pa je zelo odvisno od stopnje pripravljenosti odraslega, da se udeleži izobraževanja. Znanje izvajalcev izobraževanja (npr. učiteljev, predavateljev, organizatorjev izobraževanja) o razlikah med bolj ali manj dejavnimi in razumevanje dejavnikov motivacije je pomembno pri načrtovanju in izpeljavi izobraževalnih programov. V prispevku sta pojasnjena dva načina razumevanja motivacije odraslih za izobraževanje (psihološki in sociološki), poleg tega pa tudi poglobljeni motivacijski modeli, s katerimi so strokovnjaki poskušali spojiti notranje dejavnike motivacije za izobraževanje (npr. motive, potrebe, stališča, vrednote itn.) z zunanjimi pogoji vključevanja v izobraževanje (npr. spol, starost, izobrazba itn.). V drugem delu besedila je predstavljena problematika izobraževalnih ovir, s katerimi se soočajo manj pismeni odrasli, ter izvori in umeščenost teh ovir v družbene okoliščine.

Ključne besede: motivacija za izobraževanje, izobraževalne ovire, udeležba v izobraževanju, učne značilnosti ranljivih odraslih

RAZUMEVANJE UČENJA ODRASLIH IZ RANLJIVIH SKUPIN V OKVIRU KOGNITIVNIH TEORIJ UČENJA

Manuel Kuran

Podobno kot v drugih znanstvenih disciplinah tudi v raziskovanju in pojasnjevanju učenja odraslih nastaja premik od spekulativnih domnev k empirično potrjenim sklepom. Avtor v prispevku na enem mestu predstavlja in opisuje reprezentativne mednarodne raziskave s področja sodobnega nevrološkega, psihološkega in osebnostnega raziskovanja, ki jih imenujemo kognitivne študije učenja odraslih. Predstavitvi teoretičnega izhodišča (interdisciplinarno raziskovanje) in koncepta življenjskih ciklov sledijo trije vsebinski sklopi, v katerih so predstavljene tri temeljne razsežnosti učenja odraslih: biološke, psihološke in družbene razsežnosti. V poglavju o bioloških razsežnostih učenja je fokus usmerjen na inteligenčni kvocient, dedljivost in dejavnost nove možganske skorje med učenjem. V poglavju o psihologiji učenja so izpostavljeni različni učni slogi odraslih, v zadnjem delu o socialni razsežnosti učenja pa so predstavljene raziskave, ki se ukvarjajo s t. i. socialno dednostjo. Vsako od navedenih poglavij se konča s sklepom o aplikativnih vidikih empiričnih raziskav za učitelje in mentorje v izobraževanju odraslih iz ranljivih skupin. Prispevek sklene razmislek o dosegu empiričnega raziskovanja, distinkciji med raziskovanjem učenja in raziskovanju izobraževanja ter prihodnji viziji interdisciplinarnega raziskovanja učenja odraslih.

Ključne besede: učenje odraslih, vumljena kultura, življenjski cikli, post-formalna faza kognitivnega razvoja, kognitivna zrelost, inteligenčni kvocient, učni stili, zaznavne modalitete, pismenost, socialna dednost.

PRISPEVEK SOCIALNEGA DELA PRI PREPREČEVANJU OPUŠČANJA ŠOLANJA

Milko Postrak

Avtor se ukvarja z vprašanjem učinkovitega strokovnega dela z mladimi, ki so opustili šolanje. Mladi že zaradi svojega položaja sodijo med ranljive družbene skupine. Zaradi dejavnikov, ki ogrožajo njihovo odraščanje, se lahko ranljivost še stopnjuje. Ena od posledic neugodnih okoliščin odraščanja je lahko tudi opuščanje šolanja ali osipništvo. Osipništvo bi lahko ali bi ga morali preprečiti z ustreznim strokovnim ravnanjem strokovnjakov v šolah, od učiteljev do svetovalnih služb. Vendar nekatere raziskave kažejo, da neustrezno ali nestrokovno delo v šoli večkrat ne le da ni sposobno preprečiti osipa, temveč celo prispeva k temu, da mladostnik zapusti šolo. Tako šola, namesto da bi delovala kot varovalni dejavnik, deluje kot dejavnik tveganja. Zato je osrednji poudarek prispevka v tem, da predstavi načine ustreznega in učinkovitega strokovnega dela, oprtega na načela delovnega odnosa sodobnega socialnega dela in načela dogovornega načina vodenja. V prispevku so opredeljeni in pojasnjeni analitski pojmi, s katerimi avtor opredeljuje in utemeljuje opisani strokovni prijem. Izhodišče je fenomenološka paradigma s konstruktivističnimi izpeljavami, z opredelitvijo življenjskega sveta vred. V ta kontekst so zajeti še Meadov koncept osebe, Bourdieaujev koncept ekonomskega, socialnega in kulturnega kapitala, načela vodenja, imenovana dogovorni prijem, in elementi delovnega odnosa socialnega dela. Koncept delovnega odnosa je dopolnjen s konceptom izvirnega delovnega projekta pomoči.

Ključne besede: mladi, odraščanje, šolanje, opuščanje šolanja, življenjski svet mladih, strokovno delo z mladimi, dogovorni prijem.

ZNAČILNOSTI UČENJA V PROGRAMIH PROJEKTNO UČENJE ZA MLADE IN USPOSABLJANJE ZA ŽIVLJENJSKO USPEŠNOST

Natalija Žalec

Avtorica obravnava po kurikularni teoriji in konstruktivističnih teorijah o učenju projektno učenje, ki poteka v programu Projektno učenje za mlade (PUM) in v programih opismenjevanja – Usposabljanja za življenjsko uspešnost (UŽU). Izhodišče pri načrtovanju projektnega učenja v teh programih je, da je učenje uspešno, če so učenci dejavno udeleženi pri vseh fazah učenja – od izbire teme, načrtovanja do izpeljevanja, spremljanja in vrednotenja učenja. Učenje, ki ga opredelimo v projektu, pridobi lastnosti raznorodnega in mnogoplastnega učenja v življenju, še bolje – v skupnosti, ki udeležence čustveno in vrednotno dovolj pritegne, da so pripravljeni razmišljati o svojih učnih potrebah, učenje načrtovati, spremljati in vrednotiti, pri tem sodelovati z drugimi ljudmi ter sprejeti tudi trud in odgovornost, ki učenje spremljata. Tako si izoblikujejo identiteto, razvijajo in zvišujejo kompetence za vseživljenjsko učenje, predvsem glede spodbujanja metakognitivnih procesov, kot so na primer definiranje problema, ustvarjalno iskanje in vrednotenje rešitev, ki poteka v procesu in s pomočjo učenja ter se posledično največkrat konča z uspešno rešitvijo problema. Prav zviševanje kompetentnosti za učenje pri udeležencih je hkrati najvišja andragoška vrednost projektnega učenja, ki jo lahko opredelimo tudi kot trajno znanje, ki si ga udeleženci pridobijo z reflektirano učno izkušnjo v sicer vsebinsko in ciljino zamejenem učnem kontekstu. Avtorica razmišlja o značilnostih projektnega učenja z vidika udeležencih – največ z

vidika učencev pa tudi učitelja ali mentorja ter okolja, v katerem učenje poteka. Ob teoriji so podani tudi konkretni primeri iz prakse programov PUM in UŽU.

Ključne besede: projektno učenje, učni projekt, problemski pouk, socialni konstruktivizem, procesno-razvojni kurikulum, pogajalski kurikulum, izkušensko učenje.

SPOZNANJA IZ PRAKSE IZOBRAŽEVANJA ZA PISMENOST

Petra Javrh

V sklepnem prispevku bo bralec našel konkretne podatke o spoznanjih v praksi in iz prakse izobraževanja za pismenost. Nacionalna evalvacija 2009–2010 javnoveljavnih programov, ki so izvirni slovenski prispevek k razvoju pismenosti odraslih, je pokazala dokaj ugodne izide, ki so jih potrdili udeleženci programov in učitelji ter mentorji kot neposredni praktiki, ki so te programe implementirali. Brez dvoma programi izboljšujejo pismenost odraslih v najširšem pomenu besede, pri udeležencih pa je mogoče opazovati še druge učinke. Pomembne so spremembe nekdanih negativnih izobraževalnih in učnih izkušenj udeležencev, ob tem pa tudi postopne spremembe osebnih prepričanj v zvezi z učenjem/izobraževanjem, ki vodijo do preoblikovanja in izoblikovanja trdnejše identitete in posameznikovih novih načrtov za prihodnost. Pri nekaterih udeležencih je s tem povezana nova, bolj izražena odgovornost do neposrednega okolja in družbe, solidarnost z ranljivo skupino, ki ji pripadajo, in izoblikovanje jasne vizije novo odkritega poslanstva.

Evalvacija je opozorila na več vidikov, ki kažejo, na kaj je treba pri izpeljevanju programov posebej paziti. Usposobljenost učiteljev se je znova pokazala kot pglavilni dejavnik učinkovitosti programov, ki so namenjeni zviševanju ravni pismenosti. Ustrezna strokovna izobraženost ni le skrb učiteljev, ampak tudi sistemske podpore odličnosti profesionalnega razvoja strokovnjakov, ki opravljajo za družbo zelo pomembno in hkrati zahtevno delo medkulturnega dialoga. Iz izkušenj z izvirnimi metodičnimi in didaktičnimi prijemi, ki so se razvili v praksi (na potrebe udeležencev usmerjen izobraževalni prijem, projektno učenje, avtentična naracija/narativno učenje), bodo lahko črpali tudi drugi strokovnjaki v izobraževalnem sistemu, ne le izobraževalci odraslih. Seveda je praksa pokazala tudi nekaj kritičnih točk in težav. Ena prvih je vključevanje v resnici najranljivejših odraslih v programe in problem dostopa do teh ciljnih skupin. Empirični podatki razkrivajo, kako pomembna je ustrezna skrb za najširšo dostopnost programov najranljivejšim odraslim. Brez dobre povezanosti ustanov, ki programe izvajajo, in izobraževalcev z lokalnim okoljem, programi ne morejo izpolniti svojega namena.

Ključne besede: evalvacija, ranljive skupine, izobraževalna izkušnja, avtentična naracija, izobraževanje za pismenost.

ABSTRACTS

MILESTONES IN THE DEVELOPMENT OF ADULT LITERACY IN SLOVENIA

Estera Možina

The text describes the development of research and development work in the field of adult literacy in Slovenia in the last 20 years. The survey of the relatively independent field within adult education seems reasonable since it is marked by continuity and gradual growth in regard to attempts to theoretically and conceptually define the field and develop educational models for adults. The survey of the field's development shows periods of vivid research and consequently development work, as well as periods of stagnation and abolishing educational programmes for adults in practice. Despite fairly thorough research work, this field within professions in education remains marginal and sensitive to changes in budget the state allows for research of education and training of socially and economically most vulnerable and educationally neglected adults. The adult learning profession can be more or less successful in search for suitable models of education for vulnerable groups of adults and in their implementation in practice. The beginnings are marked with the so called functional model of adult literacy development, then came the model of social groups literacy, while the latest developments are competence models in which literacy is one of the basic abilities. Regardless of the prevailing paradigms in individual periods, the profession has been in this field undoubtedly aware that education of vulnerable groups is linked with questions of 'to have' education, capital, social and political power to access material and cultural goods, as opposes to 'not have' education, money and access to civilisational goods. Developing literacy of adults is always linked with social equity, equality and empowerment of individuals to access economic and cultural goods, consequently with democratisation of the society.

Key words: adult literacy, functional literacy, basic skills, abilities, competences, models of adult literacy, programmes for developing adult literacy, vulnerable groups of adults, social inclusion

MODERN ADULT LEARNING THEORIES AND STARTING POINTS IN WORKING WITH VULNERABLE TARGET GROUPS

Sabina Jelenc Krašovec

The paper deals with possibilities for education of vulnerable adult target groups in relation to literacy of these groups in the widest sense of the word. The author defines vulnerable groups in adult learning, and analyses the question of identity formation and the process of stigmatizing some groups of adults; then she analyses the issues of marginalisation or exclusion of some social groups of adults which are connected with questions of power relations. When defining the social role of adult education we face different theories, each in its own way defines the role and functions of education, as well as its influence on diminishing marginalisation of certain social groups and increasing their social power. The author connects these analyses with the concept of literacy, which is changeable and

multidimensional; it depends on social system and political influences, the role education has in time and space, and the way its role depends on the definitions of meaning of creating and using knowledge in a particular society. She analyses the role and definition of models and 'practices of literacy' in modern society, cultural embeddedness and possibilities for preserving the neutrality of the concepts. She addresses teaching and the role of teachers who teach adults in literacy programmes. She understands teaching as cultural practice, and teachers as important protagonists in (political) arena. The author critically analyses teachers' tendency to focus on techniques and competences at the expense of social activities in literacy education of vulnerable adult groups.

Key words: education of vulnerable adult groups, practices of literacy, marginalisation, exclusion, identity, social power, teaching as a cultural practice

COMPREHENSION AND COMMUNICATION OF ADULTS

Meta Grosman

The author deals with the first three key competences from the European framework of measures for lifelong development of competences and qualifications. The first competence »communication in one's native language« is in the Slovenian language usually described as conversing or the ability comprising all four linguistic abilities (speaking and listening, reading literacy or the ability to express oneself in writing). The paper deals also with the second key competence: »communication in foreign languages«. Both competences focus on active linguistic usages and realisations of competences. The paper brings to attention inadequate knowledge about the functioning and abilities of linguistic usages, which are in some other linguistic communities systematically developed as linguistic awareness. The third key competence is »digital literacy«, which is in the Framework usually referred to as ICT literacy. Digital literacy also presupposes reading literacy. The author emphasises that the reason for inadequate knowledge of linguistic usages is the lack of knowledge about active linguistic usages, particularly the significance of reading literacy. She especially emphasises the complexity of intercultural ability, which should be known and understood in regard to all forms of communication in foreign languages, when both interlocutors or all interlocutors do not have at their disposal a common code (language) and would according to the new concept 'multilinguality' have to use also paralinguistic means of communication. Dealing with the first three key competences from the Framework's list shows how complex are endeavours to reduce deficiencies in the field of communication many adult experience due to educational systems. Reducing deficiencies in reading literacy deserves special attention since it is also the most complex form of linguistic usage and the most important linguistic ability which enables social inclusion and independent acquisition of knowledge for lifelong learning.

Key words: communication in one's native language, communication in foreign languages, linguistic abilities, reading as a cognitive activity, intercultural ability, digital literacy

NUMERACY IN EUROPEAN UNION COUNTRIES

Mieke van Groenestijn

Literacy and numeracy are the key for lifelong learning and for social inclusion. Most people are aware of the need of literacy, but numeracy is still not seen as being crucial to survive in society. The European Commission describes literacy and numeracy in combination with problem solving, as key components for being successful in society. However, results from international studies (.....) show that in general people with lower education perform less good in as well literacy as numeracy than people with a higher educational background. In particular in the contemporary and future society being numerate will become more and more important. In the first and the last section the European Numeracy Framework has been explained as part of the formal education system in Europe and embedded in the European Qualification Framework. The second section describes how the concept of numeracy evolved from basic skills to key competencies. In the third and fourth sections ways of learning and teaching in adult education has been explained.

Key words: education, numeracy, literacy

BASIC SKILLS AND COMPETENCES

Olga Drofenik

A competence according to the most general definition means abilities needed to learn something, do something or reach some goal. The author deals with models, definitions and components of competences. A competence contains three important intermingled components – the cognitive, the emotional and the action component. The first comprises systematic knowledge and the ability to apply it, the second comprises positive standpoints on individual fields of knowledge and on one's own knowledge, value orientations toward fellowmen, while the third is the ability and readiness for rational and useful use in complex, changing and unpredictable situations. Experts have on the basis of agreed universal values concerning social and personal goals classified key competences into the three wider categories which are connected by reflection and reflective practice. Eight key competences have been thus agreed upon in Europe, four of them are basic – communication in one's native language, communication in a foreign language, mathematics, science and technology, and digital competences, while other four are transferable competences: learning how to learn, intercultural, social and civic competences; entrepreneurship, cultural awareness and expression. Among the key criteria for selecting the competences was the requirement that a key competence should cover all three: demands of the labour market, one's needs in personal and social life—only if they cover all three fields can they be considered key competences.

Key words: key competences, literacy, categories of key competences, criteria for selecting key competences, processes of developing or eroding writing abilities

ALTERED IMAGES OF YOUTH AND TRANSITIONS TO ADULthood

Mirjana Ule

The transition from school into employment is of particular importance for young people as it means transition from youth to adulthood. Employment enables long-term planning of one's life, career, family. Until one is not financially independent, one still lives in a kind of prolonged childhood, depending on one's family and even on the society. Consequently, the ever more difficult transition to work affects primarily young people. The first system intended for young people in transition to adulthood was the system of flexible underemployment, which is formed on the periphery of the official system of full employment. This means they keep exchanging unemployment for jobs they do while studying, part-time jobs, work in the alternative economy, precarious jobs. The question arises whether the decision about the duration of youth and education and entering the labour market should be left to young people and their parents, or whether institutions and states should take part in these decisions. Should young people be enabled to be young as long as possible, or should we strive to shorten youth and facilitate their integration into different fields of the adult world? The author presents fundamental dilemmas concerning transitions into adulthood in socially vulnerable groups of young people on the basis of results of empirical research carried out in Slovenia in the last ten years.

Key words: growing up, social exclusion, life flexibility

THE CONSEQUENCES OF EXCLUSION FROM EDUCATION ON EMPLOYMENT, HEALTH, HOUSING AND POLITICAL PARTICIPATION

Natalija Vrečer

The author focuses on social exclusion issues. She studies the consequences of exclusion from education on different fields of society, such as employment, health, dwelling and political participation. The results of the international project Included show that education importantly influences the said fields of society.

Less educated people have more difficulties when seeking employment, their jobs are more precarious than those of better educated people, less educated people more often work without contracts. Less educated people are also less healthy, their mortality rates are higher than those of better educated people, they experience more illnesses and deficiencies. Education indirectly affects also acquiring apartments because better educated people enjoy better socioeconomic status and can more easily afford flats. Vulnerable groups are frequently excluded from possibilities for adequate housing. Education strengthens civil skills and active citizenship. Better educated people are more interested in politics, they attend elections in larger numbers and they do this better informed and display more trust toward politicians and political institutions. Education therefore nowadays represents a way out of social exclusion, since required levels of literacy are increasing.

Key words: social exclusion, vulnerable groups, employment, health, housing, political participation

MOTIVATIONAL CHARACTERISTICS OF VULNERABLE ADULTS

Marko Radovan

The chapter presents some issues concerning understanding the factors which influence motivation of less literate adults to participate in education. The paper argues that these factors can be more objective or more subjective in nature. They are to a large extent dependent on the degree in which an adult is prepared to participate in education. The knowledge of those who carry out education (e.g. teachers, lecturers, organisers of education etc.) about the differences between more or less active and understanding factors of motivation is important when planning and carrying out educational programmes. The paper explains two way of understanding motivation of adults for education (psychological and sociological), as well as the major motivational models with which they tried to combine internal factors of motivation for education (e.g. motives, needs, attitudes, values...) and external conditions for participating in education (e.g. sex, age, educational background...). The paper goes on to present the issues concerning barriers in education faced by less literate adults, their origins and their place in the social context.

Key words: motivation for education, barriers to education, participation in education, learning characteristics of vulnerable groups of adults

UNDERSTANDING ADULT LEARNING OF VULNERABLE GROUPS WITHIN THE COGNITIVE THEORIES OF LEARNING

Manuel Kuran

Similarly as in other scientific disciplines, the research and explanations of adult learning are experiencing the shift from speculative assumptions to empirically confirmed conclusions. The author in his paper points out and describes representative international research projects in the field of modern neurological, psychological and personality research, which are termed cognitive studies of adult learning. The presentation of the theoretical starting point (interdisciplinary research) and the concept of life cycles are followed by the three parts which present three basic dimensions of adult learning: biological, psychological and social dimensions. The chapter about biological dimensions of learning focuses on intelligence quotient, heredity and the activity of neocortex during learning. The chapter about psychology of learning points out various learning styles of adults, the last part about the social dimension of learning presents the research projects which deal with the so called social heredity. Each of the said chapters is completed with a conclusion about applicative aspects of empirical research for teachers and mentors in adult education in vulnerable groups. The paper is concluded by a reflection on the scope of empirical research, the distinction between research of learning and research of education, and the future vision of interdisciplinary research of adult learning.

Key words: adult learning, inmind culture, life cycles, post-formal phase of cognitive development, cognitive maturity, intelligence quotient, learning styles, perceptive modalities, literacy, social heredity

CONTRIBUTION OF SOCIAL WORK TO PREVENTION OF DROPPING OUT OF SCHOOL

Milko Poštrak

The author deals with the question of efficient professional work with those young people who drop out of school. Young people are due to their position a vulnerable social group. Because of the factors which jeopardize their growing up, this vulnerability can become even greater. One of the consequences of unfavourable circumstances during growing up can be dropping out of school. Drop-out could be and should be prevented with appropriate professional measures of experts in schools, from teachers to counsellors. However, some studies show that inappropriate or unprofessional work in school often contributes to drop-out rates. Instead of acting as a protective factor, school acts as a risk factor. The paper for this reason focuses on presenting ways of appropriate and efficient professional work which is supported by the principles of modern social work and the principles of deliberative manner of management. The paper defines and explains analytical concepts with which the author defines and founds the described expert approach. The starting point is the phenomenological paradigm with constructivist derivations, including the definition of life world. This context includes also Mead's concept of a person, Bourdieu's concept of economic, social and cultural capital, the management principles which are called deliberative approach, and elements of working relationship of social work. The concept of working relationship is supplemented with the concept of an original working project of help.

Key words: young people, growing up, schooling, dropping out, life world of young people, professional work with young people, deliberative approach

CHARACTERISTICS OF LEARNING IN THE PROGRAMMES FOR YOUNG DROP OUTS AND ADULT LITERACY PROGRAMMES

Natalija Žalec

The author with the curricular theory and constructivist theories about learning deals with the project learning which is carried out in the programme Project learning for young adults (PLYA) and adult literacy programmes. The starting point for planning project learning in these programmes is that learning is considered successful if the learners actively participate in all phases of learning—from the selection of topic, planning, carrying out, monitoring and evaluation of learning. The learning defined in a project becomes variegated and multi-layered learning in life, even better—in the community which evokes sufficient emotions and values in participants, so they are willing to think about their learning needs, plan learning, monitor and evaluate, in the process cooperate with other people, accept efforts and responsibility which accompany learning. They thus form an identity, develop and improve competences for lifelong learning, primarily by facilitating metacognitive processes, such as defining problems, creative search and evaluation of solutions, which occurs in the process of learning and is supported by it, this consequently most often ends with successful solutions of problems. Improving participants' competences for learning is also the most highly regarded value in adult project learning, which can be defined also as sustainable knowledge acquired by participants through reflected learning experience within the learning context with well defined scopes and goals. The author deliberates

on characteristics of project learning from the participants' point of view – primarily from the learners' point of view, yet also from the teacher's or mentor's point of view, as well as from the point of view of the environment in which learning takes place. The theory is accompanied by concrete examples from the programmes for young adults and from adult literacy education.

Key words: project learning, learning project, problem learning, social constructivism, process-developmental curriculum, negotiating curriculum, experiential learning

EDUCATION FOR LITERACY – FINDINGS FROM PRACTICE

Petra Javrh

The last paper contains concrete data on findings in the practice and from practice of education for literacy. The national evaluation 2009-2010 of adult literacy programmes, which are original Slovenian contribution to the development of adult literacy, produced fairly satisfactory results, confirmed by the participants of these programmes, as well as teachers and mentors as direct practitioners implementing the programmes. The programmes undoubtedly improve literacy of adults in the widest sense of the word, while some participants display other effects. Changing previous negative experiences of participants with education and learning is important, as well as gradual changes of personal beliefs regarding learning/education, which lead to transformation and building-up of a firmer identity, enabling an individual to make new plans for the future. With some participants this manifests in a new, more pronounced responsibility towards immediate surroundings and the society, in solidarity with the vulnerable group they belong to, and in forming of a clear vision of a newly discovered mission.

The evaluation revealed several aspects, which show what should be paid special attention to when carrying out programmes. The teachers' qualifications again proved to be a key factor of the literacy programmes' efficiency. Appropriate professional education is not only teachers' responsibility, but also of the systemic support for excellence of professional development of the experts who carry out the very important and demanding task of intercultural dialogue. The experiences with original methodical and didactic approaches developed in practice (educational approaches focused on the participants' needs, project learning, authentic narration/ narrative learning) will help also other experts in the educational system, not merely the educators of adults. The practice has of course shown some weak points and difficulties. One of the first concerns the inclusion of genuinely most vulnerable adults into the programmes or the problem of access to these target groups. The empirical data reveal the importance of appropriate care for universal access to the programmes for vulnerable adults. Without good integration of the institutions which carry out these programmes, and without good links between educators and their local environment, the programmes cannot hope to achieve their goals.

Key words: evaluation, vulnerable groups, educational experience, authentic narration, education for literacy

O AVTORJIH

Mag. Estera Možina

Estera Možina je zaposlena na Andragoškem centru Slovenije, s področjem razvoj pismenosti odraslih in izobraževanje ranljivih skupin odraslih se ukvarja raziskovalno, razvojno, izobraževalno in sistemsko. S sodelavci je razvila in vpeljala prvi program za zviševanje ravni pismenosti odraslih leta 1992 in program izobraževanja učiteljev v tem programu, s čimer se ukvarja še danes. Sodelovala je pri prvi raziskavi pismenosti mlajših odraslih leta 1992 in vodila nacionalno raziskavo o pismenosti odraslih leta 1998. Sodelovala je pri pripravi predloga nacionalne strategije za razvoj pismenosti, pri pripravi predloga Resolucije o nacionalnem programu za izobraževanje odraslih ter pri pripravi izhodišč za to področje v Beli knjigi o izobraževanju odraslih.

Dr. Sabina Jelenc Krašovec

Sabina Jelenc Krašovec je izredna profesorica za področje andragogike na oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Njena strokovna področja so proučevanje ranljivih skupin v izobraževanju odraslih, andragoško svetovalno delo in sociologija izobraževanja odraslih. Kot predavateljica sodeluje pri različnih programih izobraževanja učiteljev odraslih in drugih strokovnjakov, raziskovalno pa se v zadnjih letih ukvarja zlasti s področjem izobraževanja starejših odraslih. Njena bibliografija obsega številne (izvirne) znanstvene članke in znanstvene sestavke v monografijah, dve znanstveni monografiji, univerzitetni učbenik, ves čas pa tudi dejavno sodeluje na mednarodnih znanstvenih konferencah. Je članica uredniškega odbora Sodobne pedagogike in uredniškega posvetovalnega odbora RELA (The European Journal for Research on the Education and Learning of Adults).

Dr. Meta Grosman

Meta Grosman je zaslužna profesorica književnosti v angleškem jeziku na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. S procesi branja in bralcem se ukvarja že od doktorata leta 1971, ki je obravnaval bralca kot angleško kritiško kategorijo. Je avtorica več monografij s tega področja: Bralec in književnost (1989), Zagovor branja: bralec in književnost v 21. stoletju (2004), Razsežnosti branja: za boljšo bralno pismenost (2006), Književnost v medkulturnem položaju (2004), U obranu čitanja (2010), in več sto študij o raznih vprašanih branja in bralne pismenosti ter pouka književnosti doma in v tujini. Od leta 1995 je predsednica Bralnega društva Slovenije in organizira strokovne posvete o branju in pismenosti.

Dr. Mieke van Groenestijn

Mieke van Groenestijn živi in dela na Nizozemskem. Študirala je specialno pedagogiko in izobraževalne vede in delala z učenci v osnovni ter srednji šoli in v izobraževanju odraslih. Od leta 1981 predava na Pedagoški fakulteti Univerze v Utrechtu. Doktorski študij je sklenila z raziskovanjem matematične pismenosti pri odraslih, posebno na področju osnovnega izobraževanja odraslih, na primer v programih osnovnega šolanja in programih za razvoj pismenosti odraslih (ABE – adult basic education). Posebej je raziskovala strategije reševanja matematičnih problemov v vsakdanjem življenju pri odraslih. Sodeluje v različnih mednarodnih organizacijah, ki se ukvarjajo z matematičnimi spretnostmi in kompetencami. Bila je vodja nacionalne skupi-

ne za pripravo protokola za preventivo in svetovanje otrokom s specifičnimi učnimi težavami pri branju, pisanju in računanju. Je članica nacionalne skupine za razvoj področja matematičnega izobraževanja.

Olga Drofenik

Olga Drofenik je na Andragoškem centru Slovenije vodila sistemsko urejanje izobraževanja odraslih v obdobju 1991–2003. Med njenimi najpomembnejšimi dosežki sta priprava Strokovnih podlag za nacionalni program izobraževanja odraslih za obdobje 2004–2010 in postavitev temeljnega koncepta delovanja na področju pismenosti. Sodelovala je pri razvoju omrežja programov za razvoj pismenosti odraslih (programi UŽU) in omrežja učiteljev, ki te programe izpeljujejo. V mednarodnem prostoru je delovala kot poznavalka sistema in vprašanj demokratizacije izobraževanja odraslih (Unesco 1996, na Madžarskem 2000, v Albaniji 2002, Črni gori 2002–2004) in kot strokovnjakinja v delovni skupini Kazalci kakovosti v vseživljenjskem učenju, EU Direktorat za izobraževanje in kulturo (2001–2003). Vodila je mednarodne projekte v okviru programa Grundtvig (2002–2004) in Pakta stabilnosti za JV Evropo (2002–2003). Leta 2004 je prejela državno nagrado na področju izobraževanja odraslih.

Dr. Mirjana Ule

Mirjana Ule je redna profesorica za socialno psihologijo in predstojnica Centra za socialno psihologijo na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani. Poglavitna raziskovalna dejavnost centra, ki ga vodi od ustanovitve leta 1994, je bila raziskovanje mladih in prehodov v odraslost. Je avtorica vrste znanstvenih monografij, ki so nastale na podlagi empiričnih študij: Pri(e)hodnost mladine (1995), Predah za študentsko mladino (1996), Mladina v devetdesetih; analiza stanja v Sloveniji (1996), Youth in Slovenia; New Perspectives from the Nineties (1998), Socialna ranljivost mladih (2000), Mladi, družina, starševstvo; spremembe življenjskih potekov v pozni moderni (2003), Za vedno mladi? Socialna psihologija odrasčanja (2008).

Dr. Natalija Vrečer

Natalija Vrečer je doktorica antropologije in profesorica angleškega jezika s književnostjo ter znanstvena sodelavka. Zaposlena je na Andragoškem centru Slovenije, kot raziskovalka pa sodeluje tudi z Znanstveno raziskovalnim centrom SAZU. S problematiko ranljivih skupin (zlasti priseljencev) se ukvarja že devetnajst let, zadnjih pet let pa tudi z izobraževanjem odraslih. V zadnjih letih raziskuje teme, kot so integracija prisilnih priseljencev in integracija ekonomskih priseljencev, medkulturne kompetence, večkulturno izobraževanje, analiza izobraževalnih potreb priseljencev itn. Je avtorica znanstvene monografije Integracija kot človekova pravica (2007) in soavtorica izobraževalnega programa Začetna integracija priseljencev (2010). Poleg objav v Sloveniji ima objavljene znanstvene članke v devetih drugih državah.

Dr. Marko Radovan

Marko Radovan je docent za področje andragoške didaktike na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Raziskovalno se največ ukvarja s področjem učenja in motivacije odraslih, s proučevanjem izobraževalnih ovir in procesi samoregulacije učenja. Na to temo je napisal več knjig in znanstvenih člankov. Sodeloval je pri različnih raziskovalnih projektih in mednarodnih znanstvenih konferencah. Njegovo strokovno delo obsega predvsem razvojne in izobraževalne projekte s

področja izobraževanja odraslih. Od leta 2004 je kot predavatelj in vodja delavnic sodeloval pri različnih programih izobraževanja za učitelje odraslih in druge strokovnjake, ki sodelujejo v izobraževanju odraslih. Je tudi član uredniškega odbora Andragoških spoznanj.

Manuel Kuran

Manuel Kuran je sociolog, od leta 2009 dejaven na Andragoškem centru Slovenije, kjer je sodeloval pri izpeljavi nacionalnih evalvacij javnoveljavnih programov za zviševanje ravni pismenosti. Od konca študija se posveča tematikam, ki imajo interdisciplinarne pojave identitete in so zato na presečišču znanstvenih disciplin. Tako se je v začetku posvečal genealogiji duševne bolezni, pozneje, na podiplomskem študiju kognitivne psihologije, kognitivnim študijam religijskega doživljanja, v zadnjem času pa se intenzivneje ukvarja z značilnostim učenja v različnih obdobjih življenja. Objavlja v različnih domačih strokovnih publikacijah in sodeluje pri podiplomskih predavanjih na Fakulteti za družbene vede.

Natalija Žalec, spec.

Natalija Žalec je od leta 1992 je zaposlena na Andragoškem centru Slovenije. Magistrski študij na The Open University v Veliki Britaniji (1994–1996) je povezala z razvojnim delom, ki ga je opravljala na Andragoškem centru Slovenije, predvsem z oblikovanjem programa Centra za mlajše odrasle, danes Projektno učenje za mlade – PUM, pozneje pa tudi z oblikovanjem programov opismenjevanja odraslih, Usposabljanje za življenjsko uspešnost – UŽU, pri katerih je sodelovala. Njen najpomembnejši prispevek pri teh programih je inovativna zasnova projektnega učenja, ki temelji na ustvarjanju učnega okolja v sodelovanju z najširšim okoljem in ustvarjanjem pripadnosti, ki naj udeležence motivira za delovanje in učenje, jih tako povezuje s skupnostjo in jim omogoča izoblikovanje pozitivne identitete.

Dr. Milko Poštrak

Milko Poštrak je diplomirani socialni delavec, doktor sociologije, zaposlen na Fakulteti za socialno delo Univerze v Ljubljani. Ukvarja se z vprašanji konceptov in doktrine socialnega dela in nasploh strokovnega dela z mladimi, prostega časa, ustvarjalnih prijemov pri socialnem delu, kulturi, predvsem kulturi mladih. Sodeluje z različnimi ustanovami, ki se ukvarjajo s strokovnim delom z mladimi. Je en od avtorjev učbenika Cooltura (2002) za študije subkultur na Fakulteti za družbene vede. Je soavtor učbenika Uvod v socialno delo (2003). Od leta 2009 je član strokovne skupine za vzpostavitev študijskega programa za strokovni profil mladinski delavec. Je eden od soavtorjev monografije Okviri in izzivi mladinskega dela v Sloveniji (2011).

Dr. Petra Javrh (urednica)

Petra Javrh je doktorica znanosti s področja pedagogike in znanstvena sodelavka na Andragoškem centru Slovenije. Kot raziskovalka sodeluje z Znanstvenoraziskovalnim inštitutom Filozofske fakultete, Pedagoškim inštitutom in drugimi raziskovalnimi ustanovami. Raziskuje področja razvoja kariere, profesionalni razvoj učiteljev in izobraževalcev odraslih ter trajnostni razvoj v izobraževanju. Zadnjih šest let se kot raziskovalka, vodja evalvacij z vpeljevanjem izvirnih metodoloških prijemov, avtorica didaktičnih pripomočkov za učitelje odraslih in odrasle ter snovateljica več serij video oddaj posebno posveča področju pismenosti ranljivih skupin odraslih in neformalnemu izobraževanju ter učenju odraslih pa tudi prenovi javno veljavnih programov za razvoj pismenosti.

ISBN 978-961-6851-08-4



9 789616 185108 4

Spoznanja o razvoju pismenosti odraslih



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT



Andragoški center Republike Slovenije
Slovenian Institute for Adult Education



Naložba v vašo prihodnost
OPERATIVNO DELNO FINANCIRANJE EVROPSKA UNIJA
Evropski socialni sklad