

Temeljne zmožnosti odraslih

Pripravo in izdajo priročnika sta financirala Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada ter Ministrstvo RS izobraževanje, znanost, kulturo in šport. Projekt se izvaja v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007-2013, razvojne prioritete »Razvoj človeških virov in vseživljenjskega učenja« in prednostne usmeritve »Izboljševanje kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja in usposabljanja.«

TEMELJNE ZMOŽNOSTI ODRASLIH
PRIROČNIK ZA UČITELJE

Izdal

Andragoški center Republike Slovenije

Zanj

mag. Andrej Sotošek

Urednika

dr. Petra Javrh in Manuel Kuran

Jezikovni pregled

Vlasta Kunej

Recenzentki

dr. Nives Ličen in dr. Silva Novljan

Korekture

Katja Vrbajnsčak

Oblikovanje in DTP

TRIK, Črtomir Just

Tiskarna

Birografika Bori d.o.o.

Naklada

510 izvodov

Prvi natis

Ljubljana 2012

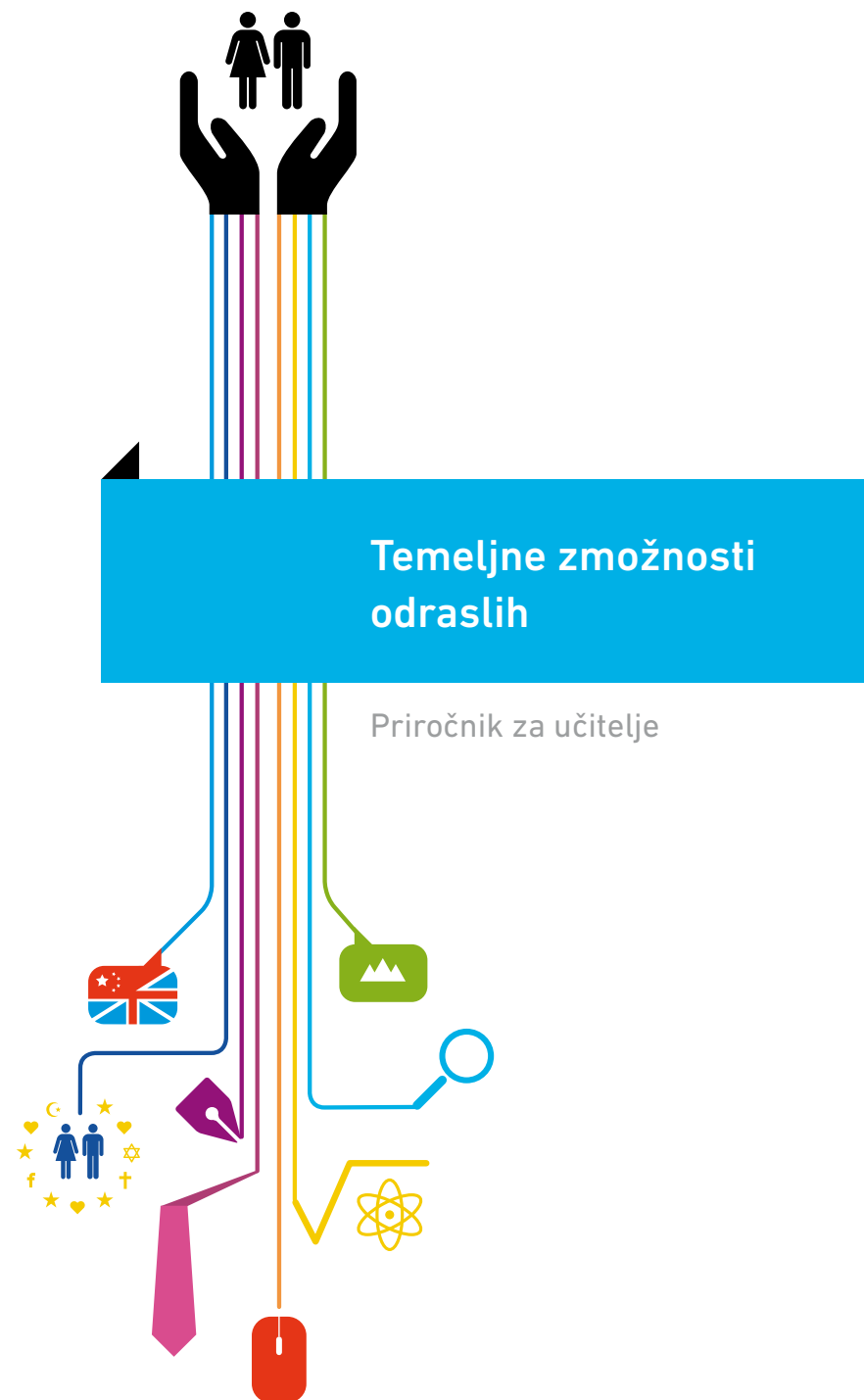
CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

374.7(035)(082)

Temeljne zmožnosti odraslih :
priročnik za učitelje / urednika Petra Javrh in Manuel Kuran. - 1. natis. -
Ljubljana : Andragoški center Slovenije, 2012

ISBN 978-961-6851-17-6

1. Javrh, Petra
262960384



Vsebina

I. Pismenost in temeljne zmožnosti

1	<i>mag. Estera Možina</i>	
	Izobraževanje odraslih za pismenost	10
2	<i>Olga Drofenik</i>	
	Temeljne zmožnosti	24
3	<i>Manuel Kuran</i>	
	Temeljne zmožnosti v Evropskem referenčnem okviru	40

II. Značilnosti odraslih iz ranljivih skupin

4	<i>dr. Sabina Jelenc Krašovec</i>	
	Ranljive skupine v teoriji in praksi	64
5	<i>dr. Natalija Vrečer</i>	
	Družbene posledice izključevanja iz izobraževanja	78
6	<i>dr. Mirjana Ule</i>	
	Spremenjene podobe mladosti in prehodov v odraslost	90
7	<i>Manuel Kuran</i>	
	Pomen inteligence za učenje v odrasli dobi	104
8	<i>Manuel Kuran</i>	
	Značilnosti kognitivne zrelosti	116
9	<i>dr. Marko Radovan</i>	
	Motivacijske značilnosti ranljivih odraslih	126
10	<i>dr. Marko Radovan</i>	
	Izobraževalne ovire	136
11	<i>Manuel Kuran</i>	
	Značilnosti odraslih udeležencev izobraževanja iz ranljivih skupin	148

III. Prakse dela z odraslimi iz ranljivih skupin

12	<i>dr. Meta Grosman</i>	
	Pomen branja za sporazumevanje odraslih	168
13	<i>dr. Mieke Van Groenestijn</i>	
	Razvoj matematičnih zmožnosti pri odraslih	182
14	<i>dr. Meta Grosman</i>	
	Bralne posebnosti digitalne pismenosti	194
15	<i>Manuel Kuran</i>	
	Multimedijski pristopi k poučevanju ranljivih skupin	206
16	<i>dr. Milko Poštrak</i>	
	Vloga socialnega dela pri preprečevanju opuščanja šolanja	224
17	<i>Natalija Žalec, spec.</i>	
	Projektno učenje v programih za ranljive odrasle	236
18	<i>dr. Petra Javrh</i>	
	Model izobraževanja ranljivih skupin	248

Razlaga simbolov

	cilji teme		povzetek
	osrednje besedilo		praktični vidiki in didaktični namigi
	prikaz		priporočena literatura
	vir		

Predgovor

Ta priročnik smo zasnovali kot uporabno orodje učiteljem, ki delajo v izobraževanju ranljivih skupin, ki se občasno srečujejo z odraslimi v izobraževanju, pa tudi za tiste strokovne delavce, ki prihajajo pri delu v stik z odraslimi.

Nastanek priročnika so omogočile več kot desetletne izkušnje slovenskih učiteljev in raziskovalcev izobraževanja odraslih pri izpeljevanju programov za razvoj pismenosti odraslih in programov za mlade, ki zgodaj opustijo šolanje.

V priročniku boste našli uporabne informacije o učnih in drugih težavah odraslih iz ranljivih skupin, kako jih motivirati za tak korak, kadar se želijo znova udeležiti izobraževanja, kako pripraviti ustrezno učno okolje zanje in kako spremljati njihov napredek. Poleg tega se boste seznanili z najnovejšimi gibanji na področjih dela z ranljivimi skupinami in temeljnimi načeli slovenskega modela izobraževalnih programov za ranljive skupine, ki pomeni prispevek slovenske stroke v evropskem prostoru.

Vsebinska priročnika je razdeljena na tri bistvene sklope: prvi prinaša temeljne podatke in koncepte o razvoju pismenosti pri nas in mestu temeljnih zmožnosti, drugi natančneje pojasnjuje značilnosti odraslih iz ranljivih skupin, zadnji pa usmerja v razmišljanje o konkretnih izpeljavah programov.

Praktično vrednost priročnika predstavljajo podpoglavja z naslovom Praktični vidiki in namigi za osebni razmislek. Tu smo teoretsko in raziskovalno utemeljene trditve, ki jih prinaša osrednji del posamezne teme, preoblikovali v razmislek ob bralčevih neposrednih strokovnih izkušnjah.

Pričakujemo, da boste učitelji ta vprašanja in namige s pridom uporabili za poglobljen osebni razmislek in oblikovanje lastne kritične teorije pa tudi za neposredno delo v učilnici. Z manjšimi modifikacijami bodo predlagana vprašanja za razmislek in dileme postali odlična izhodišča za razpravo, ko boste skupaj z udeleženci premlevali nerešena vprašanja. Tako nastaja možnost za enakopravnejšo medsebojno komunikacijo in razumevanje med vami in izobrazbeno prikrajšanimi odraslimi.

Pričakujemo tudi, da boste kot kritično odgovoren učitelj navedene koncepte in zamisli kritično presojali v svoji praksi. Samo osebno ovrednotena teoretska spoznanja in raziskovalni podatki bodo imeli pričakovano moč. Omogočili bodo tako poglobitev strokovnega znanja, da bo lahko spoj teorije, kritičnega razmisleka in praktičnih izkušenj prinesel v praksi izvirno prilagajanje prenovljenih programov resničnim potrebam odraslih.

Želimo si, da bi bil ta priročnik v pomoč vsem, ki v naše skupno dobro opravljate izjemno poslanstvo.

Priročnik temelji na avtorskih prispevkih monografije *Obrazi pismenosti, Spoznanja o razvoju pismenosti odraslih 2011* (ur. Javrh), ki je bila izdana v okviru projekta *Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2009 do 2011*. Posamezna poglavja so izvlečki izvirnih prispevkov avtorjev: Dr. Sabina Jelenc Kraševc: *Sodobne andragoške teorije in izhodišča pri delu z ranljivimi ciljnim skupinami*, Dr. Meta Grosman: *Boljše branje za boljše sporazumevanje*, Dr. Mieke Gronestijn: *Matematična pismenost v državah Evropske skupnosti*, Olga Drofenik: *Temeljne zmožnosti*, Dr. Mirjana Ule: *Spremenjene podobe mladosti in prehodov v odraslost*, Dr. Natalija Vrečer: *Posledice izključevanja iz izobraževanja na zaposlovanje, zdravje, stanovanjsko področje in politično participacijo*, Dr. Marko Radovan: *Motivacijske značilnosti ranljivih odraslih*, Manuel Kuran: *Razumevanje učenja odraslih iz ranljivih skupin v okviru kognitivnih teorij učenja*, Natalija Žalec: *Značilnosti učenja v programih Projektno učenje za mlade in Usposabljanje za življenjsko uspešnost*, Dr. Milko Poštrak: *Prispevek socialnega dela pri preprečevanju opuščanja šolanja*. Pet poglavij so avtorji posebej pripravili za ta priročnik.

Urednika

V Ljubljani, avgust 2012



Pismenost in temeljne zmožnosti

1. Izobraževanje odraslih za pismenost
2. Temeljne zmožnosti
3. Temeljne zmožnosti v Evropskem referenčnem okviru

1 Izobraževanje odraslih za pismenost

mag. Estera Možina



CILJI TEME

- 1 **seznanitev s pomenom pismenosti in njenim razvojem**
- 2 **predstavitev modelov, ki so sooblikovali izobraževanje na področju pismenosti**
- 3 **seznanitev z odkritjem problematike pismenosti odraslih v Sloveniji**
- 4 **predstavitev poteka razvoja današnjih programov za razvoj pismenosti odraslih in pomen raziskovanja pismenosti**

1.1 Razumevanje in pomen pismenosti



Pojma pismenosti ni mogoče pojasniti enopomensko, saj se je v preteklosti uporabljal in se še danes uporablja v različnih pomenih. Razumevanje tega pojma se je sčasoma spreminjalo, v posameznih zgodovinskih obdobjih se je pismenosti namenjalo več ali manj pozornosti, vendar pa je pozornost z družbenim in tehnološkim razvojem nenehno naraščala. Različne opredelitve razlagajo pismenost kot konstrukt, ki obsega vsaj spretnost branja in pisanja, pogosto pa še računanje in različne druge, t. i. življenjske spretnosti. Druga pomembna značilnost pismenosti je, da je bila razumljena kot potencial, ki daje posamezniku moč, da se prilagodi pričakovanjem in zahtevam družbe, ali pa mu omogoča, da uresniči svoja pričakovanja in povzroči družbene spremembe. Za celostno razumevanje pismenosti danes je treba vedeti, da jo proučujejo različne stroke, ki se ukvarjajo s posameznimi vidiki pismenosti, na primer z razvojnimi, sociokulturnimi, jezikovnimi, kognitivnimi ter izobraževalnimi vidiki.

Šolsko ministrstvo je leta 2005 imenovalo posebno delovno skupino za pripravo nacionalne strategije za razvoj pismenosti, ki je tudi na novo opredelila pismenost. Strokovnjaki različnih strok menijo, da je »pismenost (v sedanjem času, op. avt.) trajno razvijajoča se zmožnost posameznikov, da uporabljajo družbeno dogovorjene sisteme simbolov za tvorjenje, razumevanje in uporabo besedil za potrebe vsakodnevne življenja v družini, v šoli, na delovnem mestu in v družbi. Pridobljeno znanje in spretnosti ter razvite sposobnosti posamezniku omogočajo uspešno in ustvarjalno osebnostno rast ter odgovorno in kritično sodelovanje v poklicnem in družbenem življenju.« Navedena opredelitev pismenosti je celostna in odprta, vendar se ni široko uveljavila v izobraževalni teoriji in praksi, ni pa še tudi dobila kritične naslednice. Praktiki in teoretiki, ki se dejavno ukvarjajo s področjem pismenosti odraslih zadnjih dvajset let, menijo, da izraz »funkcionalna pismenost« ali »funkcionalna nepismenost« ni ustrezen, čeprav ga še zasledimo v strokovnih in znanstvenih razpravah.

Beseda pismenost izhaja iz latinskega izraza 'litteratus' in je izvirno pomenila človeka, ki se uči. V dobi reformacije, v 15. in 16. stoletju,

je beseda pomenila zmožnost branja, ne pa tudi pisanja v maternem jeziku. Na Slovenskem naj bi bilo tedaj pismenih od 3 do 4 % ljudi, to je bilo glede na število govorcev slovenščine največ dvajset tisoč ljudi. Do devetdesetih let prejšnjega stoletja je veljalo, da je nepismenost pri odraslih posledica zamujenega začetnega šolanja, odrasli so se v preteklih desetletjih vpisovali v program osnovne šole za odrasle. Tudi Zavod RS za statistiko je ob popisu prebivalstva vse do devetdesetih let upošteval metodologijo, po kateri je za pismenega veljal vsakdo, »ki je končal vsaj tri razrede osnovne šole, pozna črke in zna zapisati svoje ime«.

Začetki raziskovanja pismenosti v svetu segajo v šestdeseta leta prejšnjega stoletja, ko so se raziskovalci v Ameriki in Veliki Britaniji spraševali o splošni pismenosti prebivalstva, pri tem so zajeli tudi odrasle. V Sloveniji smo postali pozorni na pismenost odraslih šele v začetku devetdesetih let, ko so posamezni strokovnjaki v izobraževanju odraslih začeli opozarjati na problem t. i. funkcionalne nepismenosti odraslih v industrijsko razvitih de-

V tem priročniku se opredeljujemo za razumevanje pismenosti, kot je zapisana v Nacionalni strategiji za razvoj pismenosti, »pismenost je zmožnost posameznikov, da razumejo, oblikujejo (ustvarjajo) in uporabljajo pisna in ustna besedila«.

želah, pri tem so se opirali na podatke Unesca in Svetovne banke. Slovenska andragoginja Ana Kranjc, ki je v tem času pisala o funkcionalni pismenosti, je ugotovila, da se je pismenost te vrste pojavila takrat, ko je začela odpovedovati klasična industrijska proizvodnja in se začela prevešati v računalniško vodeno proizvodnjo. Raziskovalci, ki so delovali v sklopu projekta Izobraževanje odraslih kot

dejavnik razvoja Slovenije, so opozorili na štiri temeljne razloge, ki vodijo v funkcionalno nepismenost: socialno-ekonomski položaj, socialno-kulturni položaj, izobraževalni sistem in individualne značilnosti. Slabša funkcionalna pismenost pa naj bi bila povezana z dvema skupinama prebivalcev, z mlajšimi odraslimi, ki niso končali šolanja, ter nekvalificiranimi delavci in brezposelnimi.

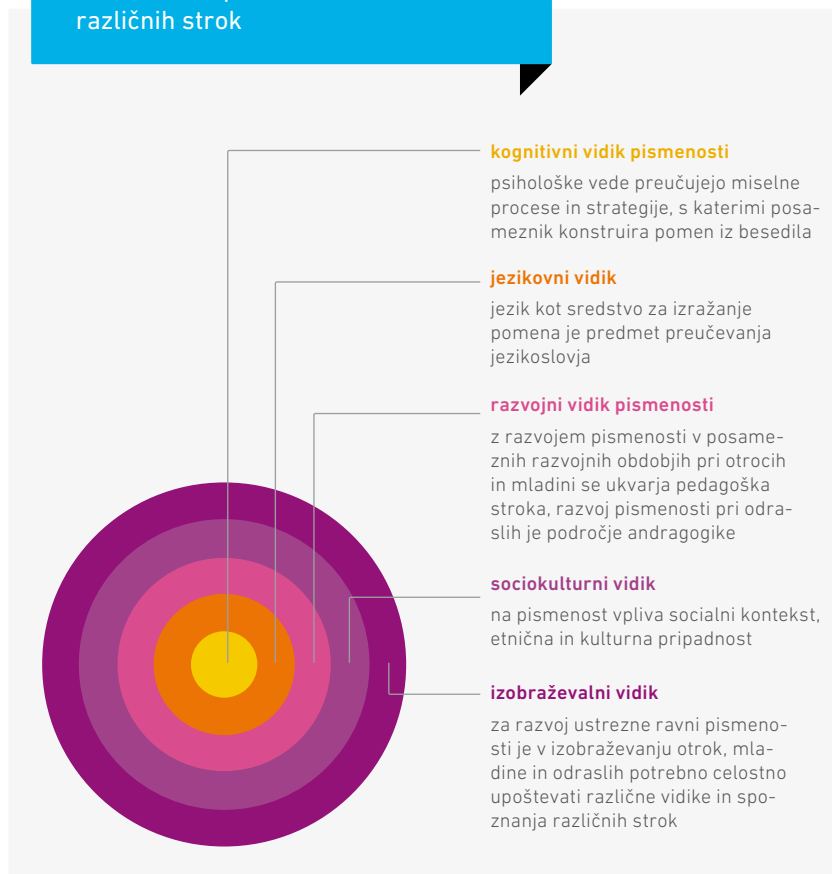
V okviru projekta Funkcionalna pismenost odraslih je bila leta 1992 imenovana skupina strokovnjakov in raziskovalcev za pripravo opredelitve funkcionalne pismenosti, ki je soglašala s tole oznako: »Funkcionalna pismenost pomeni, da ima posameznik tisto temeljno znanje in spretnosti, ki so potrebni za uspešno delovanje v življenju, in zajema potrebe delovnega, družbenega in osebnega razvoja.« Znanje in spretnosti na področju funkcionalne pismenosti zajemajo 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.

Pismenost dandanes ostaja v domeni različnih strok, ki se z njo ukvarjajo bolj ali manj parcialno. S kognitivnimi vidiki pismenosti se ukvarjajo psihološke vede, saj jih zanima, kako človek razmišlja in katere strategije uporablja, ko konstruira pomen iz besedila. Z jezikovnimi vidiki pismenosti se ukvarja jezikovna znanost, v našem primeru slovenistika, ki jo zanima, s katerimi (jezikovnimi) sredstvi izrazimo pomen besedila. S sociokulturnimi vidiki pismenosti se ukvarjajo različne vede, osrednje zanimanje pa velja socialnim, kulturnim in drugim vplivom na rabo jezika. Razvojni vidik pismenosti predvideva vseživljenjskost razvoja pismenosti, s čimer se ukvarja bodisi pedagogika bodisi andragogika. Razvoj pismenosti predvideva hkratno delovanje vseh navedenih vidikov pismenosti, to pa je v praksi težko dosežati.

Za razumevanje teorije in prakse izobraževanja odraslih za pismenost je dobro poznati nekatere vplivne izobraževalne modele, ki izvirajo iz različnih opredelitev pismenosti. St. Clair (2010) je izluščil tri najvplivnejše modele – funkcionalni model, model kognitivnih procesov in model socialnih praks. Funkcionalni model pismenosti pomeni, da smo sposobni brati in pisati tako dobro, da lahko delujemo v družbi. William Gray je za Unesco leta 1956 oblikoval opredelitev: »Oseba



Pismenost v presečišču različnih strok



prilagojeno in povzeto po Pečjak, v Možina, 2011.

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.« S to opredelitvijo je v ospredje postavil posameznika in njegovo uporabo besedila. Ta opredelitev pa ne odgovori na to, za kakšne funkcije in do katere ravni bi se ljudje morali opismenjevati. St. Clair meni, da je funkcionalno pismenost preprosto pridobiti, saj je močno umeščena v vsakodnevno življenje, na drugi strani pa raziskovalci pismenosti kot socialne prakse trdijo, da zahteva učenje katere koli pismenosti obvladovanje številnih po-

menov in dejavnosti. Kognitivni model pismenosti predvideva, da je branje temeljni element vseh pismenosti. Branje je skupek miselnih operacij, ki so med seboj tesno povezane in soodvisne, z branjem so povezani nekateri temeljni procesi in strukturni elementi (besedišče, strateško branje itn.). Bralna zmožnost se razvija in izboljšuje s prakso ter se sčasoma avtomatizira. Kljub temu pa nekatera vprašanja o branju še niso jasna. Pot do branja zahteva miselni trud, razumevanje besedila zahteva povezovanje besed in njihovo razumevanje, nato pa je treba prebrano še umestiti v neko socialno ozadje. Model socialnih praks poudarja, da pismenosti ni mogoče razlagati neodvisno od ozadja, v katerem nastaja in se uporablja. Po Brianu Streetu, enem najvplivnejših avtorjev novejših študij pismenosti, je pomen pismenosti odvisen od socialnega okvira. Te študije so prispevale k razumevanju pismenosti, kot jo prakticirajo posamezniki. Teorij, ki temeljijo na pismenosti kot socialni praksi, pa skoraj ne zanima, kako pride do avtomatizacije branja.

1.2 Razvoj prvih programov za razvoj pismenosti odraslih v Sloveniji

Prvo sistematično proučevanje tega področja v začetku devetdesetih let je pripomoglo k postopnemu ozaveščanju strokovne javnosti o tem, da imamo v Sloveniji problem na tem področju izobraževanja odraslih. Predvsem pa je omogočilo začetek desetletnega razvojno-raziskovalnega projekta Funkcionalna pismenost odraslih. 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. V njem je sodelovala Zveza ljudskih univerz Slovenije s svojimi članicami. Prva vidna dosežka projekta sta bila 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. V okviru projekta je bilo predlagano skupno ime programa Usposabljanje za življenjsko uspešnost (krajše UŽU), s katerim

se je izognilo poimenovanju pismenost. S tem je bil poudarjen cilj, in ne začetno stanje oseb, preden so se udeležile programa. Program je bil sprva namenjen mlajšim brezposelnim odraslim z največ desetimi leti šolanja, pozneje so se ga začeli udeleževati tudi starejši brezposelni odrasli, leta 1996 je bil posebej prilagojen tudi odraslim s posebnimi potrebami. Obsegal je: znanje in spretnosti na področju pismenosti, računanje, socialne komunikacije ter splošno poučenost.

Ob programu UŽU je bil na Andragoškem centru Slovenije oblikovan prvi program usposabljanja učiteljev. Pri njegovem nastajanju so sodelovali priznani strokovnjaki s področja izobraževanja odraslih ter slovenisti in matematiki, ki so program tudi izpeljevali. Prvi program usposabljanja učiteljev je obsegal od 80 do 100 ur usposabljanja. Učni načrt usposabljanja je zajemal: značilnosti odraslih udeležencev, andragoški cikel, metode učenja in poučevanja, sporazumevanje ter računanje. Pogoji za udeležbo v programu usposabljanja je bila visoka ali univerzitetna izobrazba, od dve do štiri leta izkušenj pri poučevanju ali svetovanju odraslim ter pedagoško-andragoška usposobljenost.

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. Poudariti je treba številne novosti, ki jih je projekt vpeljal na področje izobraževanja odraslih: razvoj in sistemsko umestitev programa UŽU, 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 poklicnega usposabljanja USO; celostno usposabljanje učiteljev za izvajanje programov UŽU; 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.

Prvi programi UŽU so imeli tudi vrsto šibkih rešitev, na primer pre malo so bila dodelana področja temeljnih spretnosti, usmerjeni so bili le na določene ciljne skupine odraslih ipd. Programi so bili obremenjeni z dediščino funkcionalnega modela pismenosti, saj je bil podrejen instrumentalnim posegom in interpretacijam, kot je recimo zoževanje pojma »funkcionalen« na »zmožen poiskati in obdržati delo«, »zmožen funkcionirati v življenjskem okolju« itn.

1.3 Razvoj novih programov pismenosti odraslih

Za sedanji razvoj izobraževanja za pismenost v Sloveniji je najpomembnejša nacionalna raziskava pismenosti odraslih, ki je potekala od leta 1997 do 2000 pod okriljem OECD, ter vrsta raziskav, ki so ji sledile in so izrabljale bogato bazo podatkov. Nacionalna raziskava pismenosti je potrdila, da v Sloveniji še vedno ni rešen problem pismenosti. V Sloveniji se je pri testu pismenosti na prvi dve najnižji ravni (od skupaj petih) uvrstilo od 65 do 77 % odstotkov odraslih, starih od 16 do 65 let, v skupini 20 razvitih držav članic OECD se je Slovenija po pismenosti prebivalstva umestila na samo dno. Raziskava je razkrila poglavitne razloge za neustrezno pismenost odraslih ter najranljivejše skupine odraslih s stališča 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, brezpo-

selni, mlajši odrasli, prebivalci podeželja, starejši, odrasli s posebnimi potrebami, migranti.

Na podlagi izsledkov raziskave Temeljno znanje in spretnosti mladih, brezposelnih in staršev šolskih otrok (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 v letu 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 (2006) je nastal program Izzivi podeželja. Izsledki iz raziskave Delovno mesto kot dejavnik razvoja pismenosti (2005) so bili podlaga za razvoj programa Moje delovno mesto. Kot zadnja sta bila leta 2007 pripravljena program za razvoj pismenosti starejših Razgibajmo življenje z učenjem in program Branje za znanje in branje za zabavo za zgodnje spodbujanje pismenosti v družini, oba prav tako temeljita na izsledkih raziskave pismenosti odraslih.

Najpomembnejše značilnosti programov so še odprt učni načrt, povezovanje med področji, dejavno sodelovanje udeležencev pri izpeljavanju programa. Za doseganje standardov je priporočena metoda dela učni projekt, 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).

Ob programih UŽU so bilo oblikovani tudi programi usposabljanja strokovnih delavcev, ki učitelje opremljajo s spoznanji o značilnostih, položaju in potrebah ciljne skupine, s principi spodbujanja udeležencev za dejavno načrtovanje izobraževanja in učenja itn. V programih deluje danes več kot 200 učiteljev, ki izvajajo programe v več kot 50 izobraževalnih ustanovah.

Razvoj programov je zaokrožila nacionalna evalvacija v letih 2009–2010, ki je potrdila, da so programi kakovostni in ustrezni za ran-

ljive ciljne skupine. Udeleženci programov UŽU pridobijo ali utrdijo temeljno znanje in zmožnosti, poveča se motiviranost za izobraževanje, udeleženci zaznavajo nove izobraževalne potrebe in pridobljeno znanje je uporabno v vsakdanjem življenju. Programe temeljnega usposabljanja učiteljev pa je treba posodobiti v skladu z novjšimi spoznanji andragoške stroke o izobraževanju ranljivih skupin, npr. za razvoj temeljnih zmožnosti pri ranljivih skupinah odraslih, za ugotavljanje potreb po razvoju temeljnih zmožnosti v lokalnem okolju ter za večjo samostojnost pri prilagajanju programa potrebam posameznih ciljnih skupin in posameznim udeležencem.

Slovenski model programov za razvoj pismenosti in temeljnih zmožnosti je inovativen v Evropi. Osmišljanje izobraževanja z izbiranjem privlačnih vsebin in ustreznih metod dela je najpomembnejša spodbuda za udeležence iz najranljivejših skupin odraslih, da se udeležijo izobraževanja.



POVZETEK

- 1 V začetku devetdesetih let smo v Sloveniji začeli raziskovati področje pismenosti odraslih in razvijati programe za razvoj pismenosti odraslih.
- 2 V svetu so se oblikovali trije vplivni modeli izobraževanja za pismenost odraslih, ki so učinkovali tudi na razvoj programov za pismenost odraslih v Sloveniji, to so funkcionalni model, model socialnih praks in kognitivni model pismenosti.
- 3 V Sloveniji sta nastali dve opredelitvi pismenosti odraslih, zgodnja opredelitev se je oprla na funkcionalni koncept pismenosti, novejša opredelitev pismenosti je celostna in razume pismenost kot »trajno razvijajočo se zmožnost posameznikov, da uporabljajo družbeno dogovorjene sisteme simbolov za tvorjenje, razumevanje in uporabo besedil za potrebe življenja v družini, šoli, na delovnem mestu in v družbi«.
- 4 V tem priročniku se opredeljujemo za naslednje razumevanje pismenosti: »Pismenost je zmožnost posameznikov, da razumejo, oblikujejo (ustvarjajo) in uporabljajo pisna in ustna besedila.«
- 5 Za razvoj pismenosti odraslih smo na podlagi izsledkov nacionalne raziskave ter dvajsetletnih izkušenj pri izobraževanju odraslih za pismenost oblikovali izvirni slovenski pristop in model programov za razvoj temeljnih zmožnosti odraslih.



- 6 Izobraževalni model za razvoj pismenosti temelji na odprtem kurikulumu, sodobnih andragoških metodah dela z odraslimi, prilagajanju in povezovanju vsebine in ciljev programov z življenjskim in delovnim položajem odraslih ter na enakovrednem upoštevanju posameznikovih in družbenih potreb.



PRAKTIČNI VIDIKI IN NAMIGI ZA RAZMISLEK

- 1 Kakšne so vaše izkušnje glede meje, ki so jo na podlagi raziskovalnih podatkov in spremljanja odraslih postavili raziskovalci – ugotovili so, da je za zagotovitev prožne stopnje pismenosti potrebna vsaj dokončana srednjošolska izobrazba? Kako se odrasli, ki imajo to stopnjo izobrazbe in so se udeležili vaših programov, razlikujejo od tistih, ki nimajo dokončane osnovne ali poklicne šole?
- 2 Ali na podlagi druženja z odraslimi udeleženci lahko problematizirate izsledke, ki jih je prinesla edina nacionalna raziskava pismenosti odraslih iz leta 1998? Se je stanje do danes že bistveno spremenilo? Kakšne so potrebe po izobraževanju za pismenost med odraslimi glede na vaša opažanja pri izvajanju programov?
- 3 Kako bi tujemu strokovnjaku predstavili omrežje izobraževanja za ranljive skupine? Menite, da lahko upravičeno govorimo o izvirnem slovenskem modelu?

- 4 Prikažite časovno dimenzijo pismenosti in njen pomen za posameznika in njegovo delo. Udeležencem postavite vprašanje, kaj je nekoč pomenilo biti pismen. Spodbudite pripoved o tem, kaj je pomenilo biti pismen v njihovi družini. Ko bodo udeleženci dodobra našteali večino značilnosti, jih usmerite v pojem pismenost. Razpravljajte o tem, zakaj je v dobi računalnika to tako pomembno. Poskušajte razpravljati tudi o tem, kako gledajo na pismenost svojih potomcev. Ne izognite se odprtim vprašanjem, na katera strokovnjaki nimamo odgovorov.



Priporočena literatura



OECD, 2000. Literacy in the information age. Paris: OECD

Raziskovalno poročilo vsebuje primerjalne izsledke o ravneh pismenosti za 20 držav, ki so leta 1998 poleg Slovenije sodelovale pri prvi mednarodni raziskavi pismenosti odraslih. V uvodnem poglavju avtorji razlagajo, katere spretnosti in kompetence nagrajuje in zahteva današnji trg dela ter kako nagrajuje večine pismenosti. Izsledki o ravneh pismenosti na ravni populacije odraslih so pojasnjeni z vidika dosežkov na ravni posameznika (izobrazba, starost, zaposlitveni položaj, udeležnost v izobraževanju, dejavnosti v družbenem življenju) in na nacionalni ravni z vidika nekaterih makroekonomskih kazalnikov.



St. Clair, R. (2010). Why literacy matters. Understanding the effects of literacy education for adults. Leicester: Niace.

Avtor se kritično loteva obstoječih različnih modelov in praks, s katerimi se srečujemo na polju pismenosti odraslih, in se sprašuje, koliko ti odgovarjajo na nekatera temeljna vprašanja, kot so: Ali je teorija na področju pismenosti dovolj razvita in natančna, da z njo podpiramo odločitve politike? Kakšne učinke ima pismenost na življenja ljudi? Kaj se lahko učitelji naučijo iz obstoječe izobraževalne prakse? Knjiga je zanimiva za učitelje, udeležence, raziskovalce in načrtovalce politike.



Možina, E. (2011): Mejniki v razvoju področja pismenosti odraslih v Sloveniji. V Javrh, P. (2011) Obrabi pismenosti. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Članek je temeljit in kritičen pregled razvoja pismenosti odraslih v Sloveniji v zadnjih dvajsetih letih. Opira se na še neobjavljene arhivske pisne vire. Razvoj presoja tudi z uporabo nekaterih vplivnih teoretskih modelov in konceptov pismenosti, ki so se razvili v različnih strokah in andragoških praksah. Avtorica opozori na širše dimenzije področja pismenosti, kakršno se lahko razvija v razmerah socialne pravičnosti in enakosti, ki so izraz demokratične družbe in hkrati njen pogoj.

2 Temeljne zmožnosti

Olga Drofenik



CILJI TEME

- 1 oris političnega konteksta temeljnih zmožnosti
- 2 pregled procesa o tem, kako je nastajal model temeljnih zmožnosti
- 3 opis štirih temeljnih kategorij temeljnih zmožnosti
- 4 predstavitev treh ključnih kriterijev, ki določajo nabor temeljnih zmožnosti
- 5 pregled evropskih in nacionalnih dokumentov o temeljnih zmožnostih

2.1 Konfliktnost sodobne družbe



Za sodobno družbo velja nagnjenost h konfliktom. Konfliktnost se kaže v terorizmu, genocidih, vseh vrstah nasilja, državljanskih vojnah, pa tudi razlikah v porazdelitvi dobrin med najrevnejšimi in najbogatejšimi sloji. Te razlike se povečujejo. Leta 1960 je denimo 20% najbogatejših ljudi na svetu porabilo približno 70% svetovnega dohodka, leta 1990 je ta delež narasel že na 83%. V istem obdobju je 20% najrevnejše populacije razpolagalo z 2,3% svetovnega dohodka, v zadnjih tridesetih letih pa se je znižal na 1,4% (glej Drofenik v Javrh, 2011). Kar je novo za sodobno družbo, je dejstvo, da ti konflikti niso več lokalnega ali regionalnega dosega, ampak postajajo globalni problemi.

Staranje prebivalstva in globalizacijski ter modernizacijski procesi neravnovesje v distribuciji dobrin vztrajno ohranja. Da bi se kot posamezniki lahko odzivali na takšno stanje in ga v končni fazi tudi spremenili in naredili bolj pravičnega, se moramo najprej zavedati, da temeljne institute sodobne družbe kot je demokracija, pravo in trajnostni razvoj, so-razvijamo posamezniki. Če želimo, da se ta razvoj vrši strpno, morajo imeti posamezniki izoblikovano lastno etično-duhovno samopodobo (duhovno orientacijo, hotenje in ravnanje dobrega in zlega, moralnega in nemoralnega). To pa zahteva, da moramo posamezniki imeti tudi zmožnosti, ki so kompleksnejše in zahtevajo več kot le obvladovanje določenih, ozko definiranih spretnosti za manj ali bolj zahtevno delo, ki jih v izobraževanju odraslih poznamo pod pojmom »specifične« ali »poklicne« kompetence.

2.2 Temeljne zmožnosti in metakompetence

Hiter pregled uporabe pojmov temeljnih zmožnosti v različnih znanstvenih disciplinah (psihologija, jezikoslovje, sociologija, politologija, ekonomija) pokaže, da kaj takega kot je skupni teoretični imenovalac, še ne obstaja. Opredelitve temeljnih zmožnosti se lahko v nekaterih povezavah nanašajo na individualne dispozicije, spet v drugih na ko-

lektivne lastnosti skupin, v tretjih celo na »kompetenčno podjetje«. Znanstvena opredelitev je torej pogosto pristranska in odvisna od interesov in zornega kota opazovanja kompetenc.

Eden od projektov, ki je želel te mnogotere perspektive preseči, je bil politični projekt DeSeCo iz leta 2005. Namen projekta je bila opredelitev temeljnih zmožnosti v izobraževanju. Na pragu novega tisočletja, leta 2001, namreč v evropskem prostoru ni bilo ne enotne uporabe koncepta zmožnosti, ne enotne uporabe koncepta temeljnih zmožnosti.

Raziskovalci so v projektu DeSeCo zmožnost opredelili kot tiste zmožnosti posameznika, ki jih potrebujemo zato, da se nekaj naučimo, nekaj naredimo ali nekaj dosežemo; torej kot orodja, s katerimi lahko nadgradimo svoje znanje v vsakdanjem življenju. Strokovnjaki so v projektu posebej poudarili tako imenovane »metakompetence«, ki jih je potrebno ločiti od temeljnih zmožnosti. Pri metakompetencah gre predvsem za deklarativno in proceduralno znanje o lastnih zmožnostih. Ljudje se namreč bolj ali manj zavedajo tega, kaj znajo in česa ne znajo, kakšne so njihove intelektualne prednosti in pomanjkljivosti. V teoriji je ta meja med temeljnimi zmožnostmi in metakompetencami sicer vzpostavljena, ni pa vedno jasna in enoznačna. Eden takšnih primerov, kjer se metakompetence prekrivajo z zmožnostmi, je na primer temeljna zmožnost učenje učenja oziroma zmožnost za samostojno učenje, kjer gre za samorefleksijo lastnih procesov učenja.

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, katere so ključne, torej tiste, ki jih mora imeti vsak posameznik in so temeljni pogoj za pridobivanje, ohranjanje in razvijanje lastnega potenciala kot vseživljenjski proces. Jasna opredelitev temeljnih zmožnosti je v interesu obeh interesnih skupin, tako politike in izobraževalcev, ki se ukvarjajo z odraslimi. Za politike temeljne zmožnosti omogočajo doseganje pomembnih ciljev, obvladovanje različnih nalog in delovanje v novih okoliščinah. Za izobraževalce pa je uveljavitev modela temeljnih zmožnosti uporabna predvsem zato, ker se pričakuje, da bodo

učitelji lahko z manjšim naborom temeljnih zmožnosti dejansko začeli spremljati napredek odraslih, ki so vključeni v izobraževalne procese.

2.3 Štiri kategorije temeljnih zmožnosti

Strokovnjaki iz različnih področij so kot sidro za določitev temeljnih zmožnosti izbrali univerzalne vrednote, ki so sprejemljive za vse države OECD. Med te vrednote so uvrstili spoštovanje človekovih pravic, usklajen ekonomski, okoljski in socialni razvoj, demokratične procese in vizijo sveta, ki je kompleksen, soodvisen in nagnjen h konfliktom. Na odločitev, katere zmožnosti uvrstiti v izbor, so vplivale tudi zahteve sodobnega življenja, ki zajema donosno zaposlitev, primerno plačo, osebno zdravje, varnost, politično aktivnost in razvita socialna omrežja. Pomembni pa so tudi družbeni cilji kot je ekonomska produktivnost, demokratični procesi, socialna povezanost, človekove pravice in ekološka vzdržnost.

Na teh podlagah so bile identificirane štiri kategorije temeljnih zmožnosti, ki so bistvene za osebno, družbeno in ekonomsko blaginjo. Prvo kategorijo predstavlja interaktivna uporaba orodij, ki odgovarja na družbene in profesionalne potrebe globalne ekonomije in informacijske družbe, ki zahtevajo obvladovanje jezika, informacij in računalnika. Potrebe, ki jih zadovoljujejo temeljne zmožnosti v tej kategoriji so: zmožnost spremljanja novih tehnologij, prilagajanje orodij lastnim potrebam in vodenje aktivnega dialoga s svetom.

Druga kategorija je poimenovana »interakcija v družbeno heterogenih skupinah«, kar pomeni sposobnost dobrih odnosov z drugimi, upravljanje in reševanje konfliktov. Ta kategorija temeljnih zmožnosti je posebej pomembna v pluralnih, večkulturnih družbah. Potrebe, ki jih zadovoljuje ta kategorija so ravnanje z raznolikostjo, empatija in povečevanje socialnega kapitala.

Tretjo kategorijo predstavljajo temeljne zmožnosti, ki omogočajo avtonomno delovanje vsakega posameznika. To pomeni, da posame-

znik polno in odgovorno nadzoruje svoje življenje v vsakdanjem in delovnem okolju. Avtonomija pomeni tudi usmeritev v prihodnost in zavedanje o lastnem okolju in naših vlogah v njem. Potrebe, ki jih zadovoljuje ta kategorija so oblikovanje osebnosti in postavljanje ciljev v



 povzeto in prilagojeno po Drofenik, v Javrh, 2011.

kompleksnem svetu, uresničevanje pravic in sprejemanje odgovornosti ter razumevanje okolja in njegovega delovanja.

Kot rdeča nit, ki povezuje tri omenjene kategorije temeljnih zmožnosti, se prepleta četrta, tako imenovana transverzalna ali prečna kategorija temeljnih zmožnosti, ki je poimenovana refleksija in refleksivna praksa. Refleksija zajema kompleksne mentalne procese, pomeni pa, da je posameznik subjekt miselnega procesa. To je ključno za integrirano razmišljanje, ki upošteva mnogotere medsebojne povezave in odnose med položaji ali zamislimi, ki se zdijo nasprotujoče si, pa so pogosto le navidezno take. Pri tem ne gre samo za to, kako posameznik misli, ampak tudi za to, kako konstruira izkušnje splošneje, skupaj z mišljenjem, občutenjem in socialnimi odnosi.

2.4 Kriteriji za izbor temeljnih zmožnosti

Razvoj temeljnih zmožnosti ne predpostavlja niti zelo visoke ravni kognitivnih spretnosti, niti visoke ravni izobraženosti, ampak zahteva celostni razvoj kritičnega mišljenja in refleksivno, povezano prakso, ki temelji na formalnem in neformalnem znanju. Temeljne zmožnosti lahko razvijamo samo postopoma.

Temeljne zmožnosti postajajo vse pomembnejše tudi zaradi spoznanja, da vseh življenjsko pomembnih zmožnosti enostavno ni mogoče zagotoviti v sistemu izobraževanja mladine, ampak je za njihov razvoj potrebno vseživljenjsko učenje. V prid vseživljenjskemu učenju govorijo tudi raziskave razvojne psihologije, ki ugotavljajo, da se razvoj zmožnosti ne preneha z adolescenco, ampak se nadaljuje tudi v odraslosti. Takšno razumevanje razvoja temeljnih zmožnosti ima pomembne implikacije tako za izbor, razvoj kot merjenje temeljnih zmožnosti.

V prvi vrsti se torej zastavlja vprašanje, katere kriterije upoštevati pri oblikovanju dokončnega nabora temeljnih zmožnosti. Strokovnjaki so postavili tri kriterije, ki jih mora izpolnjevati zmožnost, da jo lahko opredelimo kot temeljno:

- 1 Temeljne zmožnosti morajo prispevati k visoko vrednotenim rezultatom tako na ravni posameznika kot na družbeni ravni in omogočajo merjenje ekonomskih, socialnih in osebnih koristi.
- 2 Temeljne zmožnosti so instrumentalne in pomagajo posamezniku, da se spoprime s pomembnimi zahtevami in izzivi v širokem spektru raznolikih okolij. To pomeni, da ne prinašajo koristi le zahtevam na trgu dela, temveč so pomembne tudi v osebnem življenju.
- 3 Temeljne zmožnosti so pomembne za vse posameznike, ne samo za specialiste ali visoko izobražene, zato med te zmožnosti niso uvrščene specifične kompetence, ki so potrebne za opravljanje določenih poklicev.

2.5 Temeljne zmožnosti v evropskih dokumentih

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. Svet Evropske unije in predstavniki vlad držav so sprejeli posebne Sklepe o vlogi razvoja spretnosti in spodbujanju ciljev Lizbonske strategije (2005) in jih utemeljili z ekonomskimi in družbenimi potrebami tako, da so posamezniki, delavci in državljani ključni akterji za doseganje ekonomskih ciljev.

Razvoju temeljnih zmožnosti je bila pripisana odločilna vloga pri zagotavljanju učinkovitih strategij za razvoj temeljnih zmožnosti. Vsakoletna Skupna poročila Sveta in Komisije (2005 – 2010) o uresničevanju lizbonskih ciljev o izobraževanju in usposabljanju so pokazala, da udeležba odraslih v izobraževanju ne narašča tako, kot je bilo predvideno. Še pomembnejša ugotovitev pa je bila ta, da se ne zmanjšuje razlika v udeležbi med najbolj in najmanj izobraženimi.

Izid tega spoznanja je bilo sprejetje Priporočila o temeljnih zmožnostih za vseživljenjsko učenje in temeljne zmožnosti za vseživljenjsko učenje – evropski referenčni okvir 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.

2.6 Temeljne zmožnosti v slovenskih dokumentih in programih

Temeljne zmožnosti se skupaj z razvojem pismenosti implicitno ali eksplicitno pojavljajo v vseh nacionalnih razvojnih dokumentih za obdobje 2004 do 2007 in 2007 do 2013. 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 usposabljanje za razvijanje novih kompetenc. Operativni program razvoja človeških virov povzema tudi vseh osem temeljnih zmožnosti, kot so opredeljene v evropskih priporočilih o temeljnih zmožnostih.

Za razvoj pismenosti in temeljnih zmožnosti so bile pripravljene posebne strategije. Nacionalno strategijo za razvoj pismenosti iz leta 2006 so sprejeli minister za šolstvo in šport ter vsi trije strokovni sveti – za splošno, strokovno in poklicno izobraževanje in za izobraževanje odraslih. Za izpeljavo strategije je bil pripravljen tudi Akcijski načrt za razvoj pismenosti 2007 – 2013. Smernice strategije razvoja temeljnih zmožnosti zaposlenih je sprejel Strokovni svet za izobraževanje odraslih s priporočilom, da naj jih sprejme tudi socialno-ekonomski svet. Dokument Strategije za zviševanje ravni pismenosti odraslih v Sloveniji in strokovne podlage (2003) uporablja Andragoški center Slovenije

kot izhodišče za razvoj omrežij programov UŽU in strokovnega osebja za izpeljevanje teh programov.

V programih UŽU, ki jih je razvil Andragoški center Slovenije, so uporabljeni različni pojmi za poimenovanje temeljnih zmožnosti – pismenost, temeljne zmožnosti. 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), poleg teh pa še družboslovje.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (2011) v poglavju o izobraževanju odraslih določa kot načelo oblikovanje nacionalnih, mednarodno primerljivih standardov temeljnih zmožnosti in možnost, da odrasli nenehno razvijajo in posodablajo temeljne zmožnosti na tej ravni. V predlogih rešitev je razvijanje ustrezne ravni temeljnih zmožnosti umeščeno v srednje poklicno in strokovno izobraževanje odraslih ter v splošno neformalno izobraževanje odraslih.

Tudi 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 vseživljenjskega 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 osebnostno rast in učenje). Temeljne zmožnosti v strateškem jedru postavlja Strategija VŽU na evropsko opredeli-

tev osmih temeljnih zmožnosti. Ob tem pa posebej izpostavlja pomen prodiranja do globljih plasti, ki zadevajo osebnostne 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.

2.7 Od splošnega h konkretnemu

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. Strokovnjaki so na podlagi treh meril določili osem temeljnih zmožnosti. Pri načrtovanju politik bo potrebno dosledno upoštevati uveljavljena merila, po katerem lahko opredelimo zmožnost kot ključno le, če zadosti vsemu trojemu:

- 1 zahtevam na trgu dela,
- 2 potrebam v osebnem in družbenem življenju in
- 3 pomembnost za vse posameznike, ne samo za specialiste ali visoko izobražene (za vse posameznike).

A za razvijanje konkretnega procesa učenja sta tako opredelitev modela temeljnih zmožnosti kot sam izbor 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. Poleg tega se bodo morali načrtovalci razvoja temeljnih zmožnosti odraslih in praktiki pri svojem delu neposredno in sami odločati o tem, katere zmožnosti razvijati pri odraslih, kako v izobraževalnih programih krepiti posamezne sestavine (spoznavno, čustveno, akcijsko) in kako upoštevati izkušnje in krepiti refleksijo odraslih.

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 osebno 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 izobraževanjem ter usklajenimi ukrepi na osebni, socialni in politični ravni.



POVZETEK

- 1 Raziskave kažejo, da se razlike v porazdelitvi dobrin med najrevnejšimi in najbogatejšimi sloji povečujejo. Pri sooblikovanju trajnostnega, demokratičnega in pravičnega sveta lahko sodelujejo posamezniki, ki posedujejo temeljne zmožnosti.
- 2 Eden od pglavitnih ciljev projekta DeSeCo je bil opredelitev temeljnih zmožnosti v izobraževanju, ki se razvijajo v procesu vseživljenjskega učenja.
- 3 Med glavne kategorije temeljnih zmožnosti spadajo: interaktivna uporaba orodij, interakcija v družbeno heterogenih skupinah, avtonomno delovanje posameznika ter refleksija in refleksivne prakse.
- 4 Trije glavni kriteriji, ki jih morajo izpolnjevati temeljne zmožnosti, so: prispevati morajo k visoko vrednotenim osebnim in družbenim rezultatom, pomembne morajo biti tudi za osebno življenje in pomembne morajo biti tudi za skupnost.
- 5 Kljub priporočilom v evropskih in slovenskih dokumentih se morajo izobraževalci v praksi sami odločati o tem, katere zmožnosti razvijati pri odraslih, kako v izobraževalnih programih krepiti posamezne sestavine (spoznavno, čustveno, akcijsko) in kako upoštevati izkušnje ter krepiti refleksijo odraslih.



PRAKTIČNI VIDIKI IN NAMIGI ZA RAZMISLEK

- 1 Katera od kategorij temeljnih zmožnosti je glede na vaše izkušnje iz prakse najšibkeje razvita pri ranljivih? Bi znali razložiti, zakaj prav ta?
- 2 Temeljne zmožnosti so pomembne za osebno posameznikovo uspešnost, a pomembne morajo biti tudi za skupnost. Razmislite, katere od temeljnih zmožnosti so v skupnostih, kjer so udeleženci izobrazbeno prikrajšani, najbolj zaželeni ali vrednoteni. Zakaj?
- 3 Kaj danes pomenijo temeljne zmožnosti na trgu dela? Jih ta prepozna in povprašuje po njih ali so bolj konstrukt strokovnjakov? Na podlagi katerih informacij je vaše prepričanje takšno?
- 4 Z udeleženci, ki so bili poprej seznanjeni z naborom temeljnih zmožnosti in njihovimi osnovnimi opisi, razpravljajte o tem, koliko poznajo ukrepe, ki jih je Slovenija že izvajala za ranljive skupine in krepitev temeljnih zmožnosti. Usmerite jih, naj razmišljajo lokalno in naj razmišljajo o tem, koliko so v svojem neposrednem okolju opazili teh dejavnosti. Posebej razpravljajte o tem, kaj so izvedeli iz medijev. Bodite pozorni na to, koliko se informaciji ujema.



Priporočena literatura

- 1 Ivančič, A., 2004. Pismenost na delovnem mestu. Andragoška spoznanja 3/2004, str. 6–18.
V članku so predstavljene različne opredelitve pismenosti na delovnem mestu z vidika gospodarske konkurenčnosti, zahtev novih delovnih mest, na katerih se odgovornost in nadzor prenašata navzdol, večje učinkovitosti in večje kontrole zaposlenih ter z vidika izvajanja moči v družbah. Ugotovitve so uporabljene kot izhodišča za oblikovanje predlogov za razvoj pismenosti na delovnem mestu v Smernicah strategije razvoja temeljnih spretnosti zaposlenih.
- 2 Marentič Požarnik, B., Uveljavljanje kompetenčnega pristopa terja vizijo, pa tudi strokovno utemeljeno spreminjanje pouka. Vzgoja in izobraževanje, 1, 2006, str. 27–33.
Dober pregled opredelitve temeljnih zmožnosti z vidika vizije razvoja in ciljev izobraževanja, pomena celovitega pogleda na njihovo razvijanje (t.im. model čebule), razvijanja kompetence učenje učenja in sprememb na različnih področjih, potrebnih za uveljavljanje kompetenčnega pristopa v učenju in izobraževanju.
- 3 Možina, E., 2008. Pismenost ali nepismenost odraslih. V: Vseživljenjsko učenje in strokovno izrazje, str. 81–94. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
Članek je razprava in razmišljanje o razumevanju pojma (ne) pismenost odraslih ter pri tem skuša odgovoriti na vrsto vprašanj, ki jih zastavlja stroka, praksa pa tudi politika. Na primer, kaj v resnici še pomeni izraz »pismenost v današnjem času«? Ali je izraz »pismenost odraslih« sploh primeren za odrasle, če v resnici ne gre za procese opismenjevanja kot prepoznavanja črk ali števil, vizualno prepoznavanje besed in dekodiranje, prepoznavanje pomena besed, tvorjenje stavkov, tekoče branje in razumevanje? In navsezadnje, v kakšnem odnosu je pismenost do kompetenc, zmožnosti in temeljnih spretnosti?



Rychen, D. S., Salganik, L. H. (ur.) (2001). Defining and Selecting Key Competencies. Seattle, Toronto, Bern: Hogrefe Publishing.

Knjiga obsega vrsto člankov mednarodno priznanih piscev o tem, katere spretnosti in kompetence se zahtevajo danes na delovnem mestu in v drugih socialnih okoljih. Nastala je v sklopu večdisciplinarne študije, ki jo je omogočila OECD. To je ena prvih knjig, ki daje celosten pregled konceptov življenjskih spretnosti in ključnih kompetenc z zgodovinskega, filozofskega, psihološkega, sociološkega, ekonomskega in antropološkega gledišča. Posamezni članki se ubadajo tudi z operacionalizacijo konceptov in obravnavajo posledice za delovanje posameznika v družbi ter za politiko in prakso. Sklepno poglavje obsega sintezni okvir za nadaljnje delo.

3 Temeljne zmožnosti v Evropskem referenčnem okviru

Manuel Kuran

CILJI TEME

- 1 predstavitev pojmovanja kompetenc v Sloveniji in Evropi
- 2 sodobno pojmovanje temeljnih zmožnosti in njihov pomen za sodobno družbo
- 3 analiza vloge in ciljev Evropskega referenčnega okvira temeljnih zmožnosti
- 4 podrobna predstavitev osmih temeljnih zmožnosti v Evropskem referenčnem okviru

3.1 Pojmovanje kompetenc

☰ Pojem kompetenc je večplasten. Na njegovo razumevanje so vplivali številni dejavniki, med njimi štirje pomembnejši: pragmatični, zgodovinski, naravni in seveda družbeni. Opredelitve so se zato razlikovale glede na to, ali poudarjajo kognitivne, motivacijske ali družbene vidike kompetence. Od sedemdesetih let prejšnjega stoletja se je oblikovalo kar nekaj opredelitev, ki so se razvijale po takšnih ali drugačnih merilih, jedrna os pa je ostajala in še vedno poteka med psihološkimi (internimi) in družboslovnimi (eksternimi) dejavniki.

Na Slovenskem ni bilo bistveno drugače. Diskurz o kompetencah je dolgo sledil mednarodnemu trendu razumevanja kompetenc, v začetku osemdesetih pa se je dokončno uveljavila definicija kompetence kot »zmožnost posameznika, da pridobljeno znanje in veščine v skladu s svojimi vrednotami in stališči uporabi v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih situacijah« (Musek in Pečjak, 2001).

Pri tem je znanje razumljeno kot kumulativna zaloga kognitivnih spretnosti in informacij, ki jih imajo posamezniki, družina in skupnosti in jih lahko uporabijo pri delu, v osebnih družbenih položajih, oziroma zbir izkušenj, ki omogoča sprejemanje novih položajev in soočanje s spremembami. Sposobnosti so tiste lastnosti, ki najbolj bistveno vplivajo na dosežke in uspešnost pri reševanju različnih nalog ter problemov, osebnostne in vedenjske lastnosti pa se izražajo v tem, kakšen je odnos posameznika do drugih, na primer sodelavcev, strank in partnerjev, kako se loteva dela in kako vpliva na druge sodelavce. Prepričanja, motivi in vrednote se zrcalijo v tem, kaj nas žene pri delu, kateri so vzroki, da smo dejavni, da opravljamo neko delo.

V zadnjem desetletju so v Sloveniji nastali pomembni paradigmatski premiki. Mednarodnemu premiku »od posameznika h kontekstu« med drugim sledi tudi holistična opredelitev kompetenc B. Marentič Požarnik (2006), ki trdi, da so kompetence »kompleksni sistemi znanja, prepričanj in akcijskih tendenc, ki se gradijo na osnovi dobro organiziranega področnega znanja, osnovnih veščin, posplošenih stališč in spoznavnih stilov«. Po njenem sestavljajo kompetenco: spoznavna

sestavina, čustveno-motivacijska sestavina (predvsem pozitivna stališča do znanja in učenja nasploh) ter akcijska sestavina (zmožnost in pripravljenost angažirati se, nekaj narediti s tem znanjem).

Vidimo, da se je tudi v Sloveniji globoko zasidrala utemeljena predstava o tem, da kompetenca ni pojmovni in konceptualni monolit, ampak kompleksno zgrajen konglomerat pomembnih razsežnosti. Vsaka razsežnost prispeva svoj delež k pojasnitvi kompetence; ta predstava je že ozaveščena, kar se kaže v tem, da psihološke in holistične opredelitve kompetence pri nas zagovarjajo večrazsežnostni pristop, čeprav dokončnega poenotenja o tem, katere so pravzaprav te razsežnosti, še ni.

3.2 Pojmovanje temeljnih zmožnosti

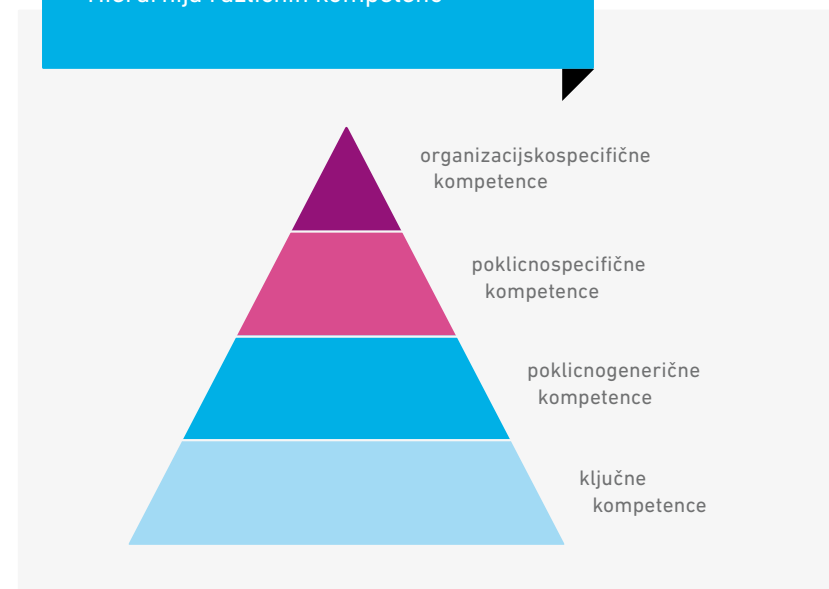
Poznamo različne vrste kompetenc. Ena izmed bolj uveljavljenih delitev je delitev po ravneh. Tako poznamo ključne in poklicne kompetence. Obe skupini kompetenc se delita v nižje ravni, vendar je za izobraževanje odraslih (predvsem udeležencev iz ranljivih skupin) pomembnejše jasno razločevanje med ključnimi in poklicnimi kompetencami.

Poklicne kompetence se delijo na generične, poklicnospecifične in organizacijskospecifične. Pri tem se izrazi prva nejasnost v opredelitvah, ko se pojem generičnih kompetenc včasih uporablja kot sopomenka ključnih kompetenc, drugič spet kot podpomenka poklicnih kompetenc. Ključne kompetence oziroma temeljne zmožnosti so tiste, ki niso odvisne od okoliščin delovanja in posamezniku na glede na specifične okoliščine omogočajo funkcionalno odzivanje in delovanje v širokem spektru različnih dejavnosti. So prenosljive med različnimi poklici, predvsem pa posamezniku omogočajo udeležbo v družbi in osebni razvoji. To pomeni, da so na različnih ravneh zahtevnosti jedro vsake, tudi poklicne izobrazbe.

Ne glede na različna pojmovanja temeljnih zmožnosti je v zadnjem času v evropskih strokovnih dokumentih prevladalo enotno stališče,



Hierarhija različnih kompetenc



Povzeto in prilagojeno po Klemenčič, S., Možina, T., Žalec, N. (2009): Kompetenčni pristop k spopolnjevanju andragoških delavcev. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

da so temeljne zmožnosti v najsplošnejši opredelitvi zmožnosti, ki so v katerih koli okoliščinah potrebne zato, da se kaj naučimo, naredimo ali dosežemo. Koncept temeljnih zmožnosti se tako nanaša na neke vrste »orodja«, ki jih posameznik ali skupina potrebuje za uspešno soočanje s kompleksnimi nalogami vsakdanjega in delovnega življenja.

3.3 Zakaj postajajo temeljne zmožnosti pomembne?

Vseživljenjsko učenje postaja potreba vsakega državljana. V vseživljenjskem učenju razvijamo različne zmožnosti in spretnosti z namenom, da se osebno izpolnimo, dejavno sodelujemo v družbi, v kateri živimo, hkrati pa smo uspešni v svetu dela, ki se nenehno spreminja. Naše osebne zmožnosti in znanje so tudi katalizator inovativnosti,

produktivnosti in konkurenčnosti. Globalizacija postaja vse opaznejša v naših življenjih, vsak dan se razvijajo nove tehnologije, spremembe potekajo vse hitreje in hitreje. Zato Evropa zaznava, da je treba imeti poleg delovnih zmožnosti in spretnosti tudi splošne, ključne ali temeljne zmožnosti, ki niso odvisne od delovnih mest. Te zmožnosti omogočajo hitro prilagajanje spremembam, hkrati pa so orodje, s katerim lahko posamezniki pridobijo več znanja za boljše življenje.

Vzemimo za zgled temeljno zmožnost digitalna pismenost. Za obvladovanje popolnoma novega elektronskega sveta potrebujemo novo znanje, to pa ne pomeni le tehničnih spretnosti, temveč tudi boljše razumevanje priložnosti, izzivov in celo etičnih vprašanj v zvezi z novimi tehnologijami. Pri tem so ranljive skupine še posebno izpostavljene, saj jim znanja s tega področja primanjkuje. Ob tem proizvaja tako imenovana »digitalna« razslojenost nove in nove skupine ranljivih, tako imenovane »nove revne«. V tem ozračju hitrih sprememb se porajajo tudi nove skrbi v zvezi z našo družbeno odgovornostjo. Da bi skrbi uspešno odpravili, je potrebna družbena udeležba, to pa pomeni, da morajo biti ljudje obveščeni, zanimati se morajo za svojo družbo in biti v njej dejavni. Znanje, spretnosti in zmožnosti, ki jih vsakdo potrebuje, se zato spreminjajo.

3.4 Vloga Evropskega referenčnega okvira

Zaradi omenjenih medosebnih, zaposlovalnih in družbenih sprememb sta se Svet Evrope in Evropski parlament leta 2006 odločila, da sprejmeta okvir ključnih kompetenc oziroma temeljnih zmožnosti za vseživljenjsko učenje. Namen Evropskega referenčnega okvira je, da prvič nedvoumno opredeli in določi število in vsebino temeljnih zmožnosti, ki jih državljani potrebujejo za svojo osebno izpolnitev, socialno udeležbo, aktivno državljanstvo in zaposlitev v družbi znanja.

Pričakovanja članic Evropske unije so velika, saj se pričakuje, da se bo evropski okvir temeljnih zmožnosti izkazal kot koristno orodje za oblikovalce politik, ponudnike izobraževanja in usposabljanja pa tudi

za tiste, ki se udeležujejo izobraževanja in s pomočjo katerih bo vseživljenjsko učenje postalo vsakdanjik vsakega posameznika. Zato tudi snovalci Evropskega referenčnega okvira pozivajo, da se ta kar se da dosledno uporablja v vsakdanji izobraževalni praksi. S tem namenom so tudi temeljne zmožnosti bolj poudarjene v prenovljenih programih UŽU, PUM in RPO.

Sodobna Evropa vidi izobraževanje v dvojni vlogi: najprej v osebni in socialnem pomenu, potem pa še v ekonomskem. S sistemskega vidika lahko vzpostavimo predvsem enakopraven dostop do vsebin, s katerimi lahko odrasli – predvsem tisti iz odrinjenih, ranljivih skupin – izkoristijo svoje izobraževalne zmožnosti. To so skupine, v katerih so ljudje s šibkim temeljnim znanjem, zlasti pomanjkljivo pismenostjo, tisti, ki so zgodaj opustili šolanje, dolgotrajno brezposelni in tisti, ki se po dolgi odsotnosti vračajo na delovno mesto, starejši, migranti in invalidi.

3.5 Cilji Evropskega referenčnega okvira

V Evropskem referenčnem okviru so zastavljeni tile poglavitni cilji:

- 1 ugotoviti in opredeliti ključne kompetence, ki so v družbi znanja potrebne za osebno izpolnitev, dejavno državljanstvo, socialno kohezijo in zaposljivost;
- 2 podpreti delo držav članic, katerega cilj je zagotoviti, da bodo mladi ljudje do konca začetnega izobraževanja temeljne zmožnosti razvili do ravni, ko bodo sposobni za odraslo delo, ko bodo sposobni za odraslo življenje, za nadaljnje učenje in poklicno življenje, in da bo odraslim omogočeno razvijati in posodabljanje ključne kompetence vse življenje;
- 3 zagotavljanje referenčnega ogrodja na evropski ravni za oblikovalce politik, izobraževalce in udeležence v programih in usposabljanju ter prizadevanje za uresničitev skupno zastavljenih ciljev.

3.6 Nabor temeljnih zmožnosti

Kompetence so torej kombinacija znanja, spretnosti in odnosov v ustrezajočih okoliščinah. Treba je poudariti, da so ključne kompetence tiste kompetence, ki jih vsi posamezniki potrebujejo za osebno izpolnitev in razvoj, dejavno državljanstvo, socialno vključenost in zaposlitev. Referenčni okvir določa osem temeljnih zmožnosti:



1. sporazumevanje v maternem jeziku



2. sporazumevanje v tujih jezikih



3. matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji



4. digitalna pismenost



5. učenje učenja



6. socialne in državljanske kompetence



7. samoiniciativnost in podjetnost



8. kulturna zavest in izražanje

3.6.1 Sporazumevanje 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.



Kaj posameznik ve?

Sporazumevalna kompetenca je izid obvladanja maternega jezika, ki je temeljno povezano z razvojem posameznikove kognitivne sposobnosti, 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. Vsebuje zavest o temeljnih vrstah besedne interakcije, vrsti literarnih in neliterarnih besedil, poglobitvini značilnosti različnih slogov in registrov jezika ter spremenljivosti jezika in sporazumevanja glede na okoliščine.

Česa je posameznik sposoben?

Posameznik mora obvladati ustno in pisno sporazumevanje v različnih sporazumevalnih okoliščinah ter za spremljanje in prilagajanje svojega sporazumevanja danim okoliščinam. Ta kompetenca zajema tudi sposobnost razlikovanja in uporabe različnih vrst besedil, iskanje, zbiranje in obdelavo informacij, uporabo pripomočkov, oblikovanje in izražanje svojih ustnih in pisnih argumentov prepričljivo, ustrezno okoliščinam.

Kakšno zavest posameznik razvije?

Pozitivni odnos do sporazumevanja v maternem jeziku vsebuje pripravljenost za kritični in konstruktivni dialog, spoštovanje estetskih

lastnosti, pripravljenost prizadevati si zanje ter zanimanje za interakcijo z drugimi. To zajema zavest o vplivanju jezika na druge ljudi in potrebo po razumevanju in pozitivni ter družbeno odgovorni uporabi jezika.

3.6.2 Sporazumevanje v tujih jezikih

Opredelitev

Za sporazumevanje v tujih jezikih nasploh veljajo iste poglavitne razsežnosti kompetence sporazumevanja kot pri sporazumevanju v maternem jeziku: temelji na sposobnostih razumevanja, izražanja in razlage pojmov, misli, čustev, dejstev in mnenj v pisni in ustni obliki (poslušanje, govor, branje in pisanje) v ustrezni vrsti družbenih in kulturnih okoliščin – izobraževanje in usposabljanje, delo, dom in prosti čas – v skladu s posameznikovimi željami ali potrebami. Sporazumevanje v tujih jezikih zahteva tudi sposobnosti, kot sta posredovanje in medkulturno razumevanje. Posameznikova stopnja usposobljenosti je odvisna od štirih razsežnosti (poslušanje, govorjenje, branje in pisanje) ter od posameznega jezika in posameznikovega družbenega in kulturnega ozadja, okolja, potreb in/ali interesov.

Kaj posameznik ve?

Znanje tujih jezikov zahteva poznavanje besednjaka in funkcionalne slovnice ter zavest o temeljnih vrstah besedne interakcije in registrov jezika. Pomembni so kulturni vidik in spremljivost jezikov ter poznavanje socialnih dogovorov.



Česa je posameznik sposoben?

Bistveno znanje za sporazumevanje v tujih jezikih je sestavljeno iz sposobnosti razumevanja govornih sporočil, spodbujanja, vzdrževanja in sklepanja pogovorov ter branja, razumevanja in pisanja osnov-

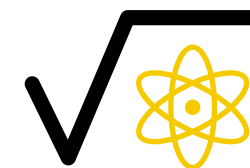
nih besedil, v skladu s posameznikovimi potrebami. Posamezniki morajo biti tudi sposobni ustrezno uporabljati pripomočke ter se tudi neuradno učiti jezikov kot del vseživljenjskega učenja.

Kakšno zavest posameznik razvije?

Pozitivni odnos obsega spoštovanje kulturne raznovrstnosti, zanimanje in radovednost glede jezikov in medkulturnega sporazumevanja.

3.6.3 Matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji

Matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji so sestavljene iz matematične kompetence in osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji. V nadaljevanju sta predstavljeni obe podzmožnosti ločeno.



Opredelitve

Prva podzmožnost, matematična kompetenca, pomeni sposobnost obvladanja in uporabe matematičnega načina razmišljanja za reševanje mnogih težav v vsakdanjem življenju. Zajema sposobnost in pripravljenost za uporabo matematičnih načinov razmišljanja (logično in prostorsko) in predstavljanja (formule, modeli, konstrukcije, grafi in razporednice).

Druga podzmožnost na področju znanosti in tehnologije se nanaša na sposobnost in pripravljenost uporabe znanja in metodologije za razlago naravnega sveta z namenom, da se ugotovijo vprašanja in sklepanja na podlagi dokazov. Ta podzmožnost se v tehnologiji kaže kot odziv na znane človeške želje in potrebe. Kompetenca na področju znanosti in tehnologije zajema razumevanje sprememb, nastalih zaradi človeške dejavnosti in odgovornosti posameznega državljana.

Kaj posameznik ve?

Da je posameznik matematično kompetenten, pomeni, da temeljito pozna številke, merske enote in strukture, osnovne postopke in osnovne matematične predstavitve, razumevanje matematičnih pojmov in zasnov ter zavedanje glede vprašanj, na katera lahko matematika ponudi odgovor.

Pri podzmožnosti za znanost in tehnologijo je bistveno poznavanje osnovnih načel naravnega sveta, temeljni znanstveni koncepti, načela in metode, tehnologija, tehnološki proizvodi in postopki ter razumevanje vpliva znanosti in tehnologije na naravni svet. Ob tem se posameznik zaveda prednosti, omejitev in tveganj znanstvenih teorij, aplikacij ter tehnologij v družbi nasploh (v odnosu do sprejemanja odločitev, vrednosti, moralnih vprašanj ter kulture).

Česa je posameznik sposoben?

V skladu s pridobljenim znanjem je posameznik, ki je matematično kompetenten, sposoben uporabljati temeljna matematična načela in postopke v vsakodnevnih okoliščinah doma in v službi ter slediti različnim argumentom in jih utemeljevati. Sposoben je tudi matematično razmišljati, razumeti matematične dokaze, se sporazumevati v matematičnem jeziku ter uporabljati ustrezne pripomočke.

Kar zadeva znanstvene podzmožnosti, to pomeni, da se je posameznik sposoben praktično spoprijeti se s tehnološkimi izzivi, stroji ter številčnimi podatki za doseg cilja ali sprejetje nekega sklepa na podlagi dokazov. Posameznik ugotavlja bistvene lastnosti znanstvene raziskave in ima sposobnost podajanja sklepov in razlogov, ki so do tega privedli.

Kakšno zavest posameznik razvije?

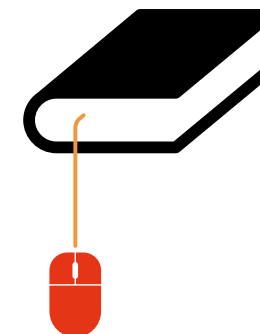
Posameznik s pridobljenim znanjem in sposobnostmi razvije pozitiven odnos do matematike, ki temelji na spoštovanju resnice in pripravljenosti za iskanje vzrokov ter ocenjevanje veljavnosti teh vzrokov.

Kompetenca zajema odnos kritičnega spoštovanja in radovednosti, zanimanje za etična vprašanja in spoštovanje varnosti in trajnosti – zlasti glede znanstvenega in tehnološkega napredka v odnosu do samega sebe, družine in globalnih vprašanj.

3.6.4 Digitalna pismenost

Opredelitev

Digitalna pismenost spada med najpomembnejše temeljne zmožnosti. Zajema varno in kritično uporabo tehnologije informacijske družbe pri delu, v prostem času in pri sporazumevanju. Podpira jo temeljno znanje v informacijsko-komunikacijski tehnologiji: uporaba računalnikov za iskanje, ocenjevanje, shranjevanje, proizvodnjo, predstavitev in izmenjavo informacij ter za sporazumevanje in sodelovanje v skupnih omrežjih po internetu.



Kaj posameznik ve?

Posameznik, ki je digitalno pismen, temeljito razume poznavanje narave, vloge in priložnosti informacijsko-komunikacijske tehnologije v vsakdanjem življenju: v zasebnem in socialnem življenju ter pri delu. To seveda zajema poglavitne računalniške aplikacije (obdelovanje besedil, razpredelnic, zbirke podatkov, shranjevanje, upravljanje podatkov in razumevanje nevarnosti spleta). Posameznik mora tudi razumeti, kako lahko informacijsko-komunikacijska tehnologija podpira ustvarjalnost in inovativnost, ter se zavedati vprašanj glede veljavnosti in zanesljivosti informacij, ki so na voljo, ter pravnih in etičnih načel, ki zadevajo interaktivno rabo.

Česa je posameznik sposoben?

Digitalno pismeni posameznik je sposoben iskanja, zbiranja in obdelave informacij ter njihove kritične in sistematične uporabe, z oceno pomembnosti in razlikovanjem med resničnim in virtualnim ob hkratnem prepoznavanju povezav. Sposoben mora biti tudi uporabljati orodje za proizvodnjo, predstavitev in razumevanje kompleksnih informacij ter imeti sposobnost dostopa, iskanja in uporabljanja spleta. Informacijsko-komunikacijsko tehnologijo je sposoben tudi uporabljati pri svojem kritičnem razmišljanju, ustvarjalnosti in inovativnosti.

Kakšno zavest posameznik razvije?

Z dejavno uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije se začne odgovorna uporaba interaktivnih medijev, posredno pa digitalna pismenost podpira tudi zanimanje za delovanje v skupnosti in omrežjih v kulturne, socialne in poklicne namene.

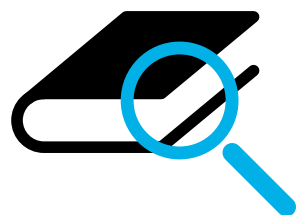
3.6.5 Učenje učenja

Opredelitev

Učenje učenja pomeni sposobnost učiti se in vztrajati pri učenju, organizirati svoje učenje, tudi učinkovito upravljanje časa in informacij, individualno in v skupinah. Učenje učenja pomeni tudi, da se posameznik zaveda svojega učnega procesa in potreb, prepoznavanje priložnosti, ki so na voljo in sposobnosti premagovanja ovir za uspešno učenje. Tako učeči se nadgrajuje svoje prejšnje izkušnje z učenjem in življenjske izkušnje v različnih okoliščinah: doma, v službi, pri izobraževanju in usposabljanju. Ob tem sta seveda odločilni motivacija in zaupanje vase.

Kaj posameznik ve?

Če posameznik obvlada kompetenco učenje učenja, pomeni, da teoretično pozna in razume učne strategije, ki mu najbolj ustrezajo, prednosti in pomanjkljivosti svojega znanja in kvalifikacij ter da zna poiskati priložnosti za izobraževanje, usposabljanje ter nasvete in podporo, ki so mu na voljo.



Česa je posameznik sposoben?

Posameznik mora biti sposoben, da si pridobi temeljno znanje, kot je pisanje, branje, računanje in informacijsko-komunikacijska tehnologija, ki spodbujajo nadaljnje učenje. Ko si pridobi to znanje, lahko

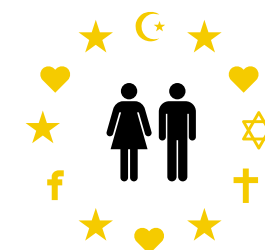
dostopa, pridobiva, obdeli in sprejema novo znanje in spretnosti. Za to je potrebno učinkovito upravljanje vzorcev učenja, poklicne poti in dela, zlasti mora biti posameznik sposoben vztrajati pri učenju dalj časa ter kritično razmišljati o namenu in ciljih učenja. Pomembna sposobnost je tudi samodisciplina in skupinsko delo, pri katerem se upošteva heterogenost skupin.

Kakšno zavest posameznik razvije?

Učenje učenja zagotovo vpliva na zaupanje v lastno sposobnost uspešnega nadaljevanja vseživljenjskega učenja. Posameznik pridobi tudi občutek, da lahko sam rešuje probleme, zasnuje strategijo reševanja tega problema in ga nazadnje tudi reši. Ob tem je najpomembnejše, da uporablja že pridobljene izkušnje in se zanima za iskanje priložnosti za učenje v raznovrstnih okoliščinah.

3.6.6 Socialne in državljanske kompetence

Podobno kot pri matematični kompetenci in osnovnih kompetencah v znanosti in tehnologiji so tudi socialne in državljanske kompetence sestavljene iz dveh sklopov podzmožnosti: socialnih in državljskih zmožnosti. V nadaljevanju sta obe podzmožnosti predstavljeni ločeno.



Opredelitev

Pri socialnih in državljskih kompetencah imamo v mislih osebne, medosebne in medkulturne kompetence, ki zajemajo vse oblike vedenja, ki usposablja posameznike za učinkovito in konstruktivno sodelovanje v socialnem in poklicnem življenju in vse bolj raznovrstnih družbah ter za reševanje morebitnih sporov. Državljske kompetence so tiste kompetence, ki omogočajo posamezniku, da dejavno sodeluje v družbenem življenju.

Kaj posameznik ve?

Posameznik, ki je socialno kompetenten, se zaveda, kako pomembno je telesno in duševno zdravje za družino in širše socialno okolje. Ob tem se je seveda treba zavedati temeljnih konceptov v zvezi s posamezniki, skupinami, organizacijami dela, enakostjo spolov in nediskriminacijo, družbo in kulturo. Pomemben poudarek je namenjen tudi znanju o evropskih integracijskih procesih.

Državljska kompetenca izhaja iz poznavanja konceptov demokracije, pravice, enakosti, državljanstva in državljskih pravic pa tudi tega, kako so ti izraženi v Listini o temeljnih pravicah Evropske unije in mednarodnih deklaracijah ter kako jih uporabljajo različne institucije na lokalni, regionalni, državni in mednarodni ravni. Ob tem se pričakuje, da državljansko kompetenten posameznik pozna poglobljene dogodke in trende v nacionalni, evropski in svetovni zgodovini, ob tem pa razvija zavest o ciljih, vrednotah in politikah socialnih in političnih gibanj.

Česa je posameznik sposoben?

Posameznik, ki je socialno kompetenten, obvlada različne spretnosti. Tak posameznik je sposoben konstruktivnega sporazumevanja v različnih okoljih, strpnosti, izražanja in razumevanja različnih pogledov, pogajanja z ustvarjanjem zaupanja in sočustvovanja. Poleg tega veliko lažje obvladuje stres in frustracije ter jasno razlikuje med zasebnim in poklicnim življenjem.

Ob državljskih kompetencah razvije številne sposobnosti: učinkovito oblikovanje odnosov z drugimi v javnem življenju, izkazovanje solidarnosti in zanimanja za reševanje problemov, ki zadevajo lokalno in širšo skupnost. Poleg tega je zmožen tudi kritičnega razmisleka in konstruktivega udeleževanja v dejavnostih skupnosti ter sprejemanja odločitev na vseh ravneh, od lokalne do nacionalne in evropske ravni, predvsem na volitvah in referendumih.

Kakšno zavest posameznik razvije?

Bistvo socialne zmožnosti je sodelovanje, samozavest in integriteta. Posameznik se mora zanimati za socialno-ekonomski razvoj, medkul-

turno komuniciranje. Premagovati mora predsodke in sklepati številne konstruktivne kompromise.

Pri državljanski kompetenci posameznik razvije nekoliko drugačno zavest. Ozavešči se pomembnost človekovih pravic, tudi enakost, ki je podlaga za demokracijo, spoštovanje in razumevanje razlik med sistemi vrednot različnih ver ali etničnih skupin. Ustvari se občutek pripadnosti svoji občini, državi, Evropski uniji in Evropi na splošno ter svetu, in pripravljenost za sodelovanje pri demokratičnem sprejemanju odločitev na vseh ravneh. Konstruktivno sodelovanje pa zajema tudi državljanske dejavnosti, podporo socialni raznovrstnosti in koheziji ter trajnostnemu razvoju, pripravljenost za spoštovanje vrednot in zasebnosti drugih.

3.6.7 Samoiniciativnost in podjetnost

Opredelitev

Samoiniciativnost in podjetnost postaja vse pomembnejša kompetenca, ki omogoča uresničevanje posameznikovih zamisli. Poleg ustvarjalnosti obsega še inovativnost in sprejemanje tveganja ter sposobnost načrtovanja in vodenja projektov za doseg konkretnega cilja. Kompetenca samoiniciativnosti in podjetnosti je v pomoč posameznikom, ne le v njihovem vsakdanjem življenju in v družbi, ampak tudi na delovnem mestu pri razumevanju ozadja samega dela in izražanju ponujenih priložnosti.

Kaj posameznik ve?

Posameznik je sposoben ugotoviti razpoložljivost za zasebne, poklicne in/ali poslovne dejavnosti. K temu spada poznavanje gospodarstva ter priložnosti in izzivov, s katerimi se sooča delodajalec ali organizacija. Ob tem seveda ni nepomemben položaj podjetij in tega, kako so podjetja lahko zgled drugim podjetnikom in lokalnemu okolju.



Česa je posameznik sposoben?

Ob znanju za proaktivno vodenje projektov, učinkovito zastopanje in pogajanje ter sposobnost za delo posameznika in skupinsko v strokovnih skupinah posameznik razvije tudi sposobnost, da presoja svoje prednosti in pomanjkljivosti ter ocenjuje in po potrebi sprejema različna tveganja.

Kakšno zavest posameznik razvije?

Samoiniciativna in podjetniška zavest se kaže v obliki dajanja pobud, proaktivnosti, neodvisnosti in inovativnosti v zasebnem in socialnem življenju pa tudi v službi. Zelo jasno je izražena odločenost za doseganje ciljev, osebnih ali takih, ki so skupni s cilji drugih, s cilji na delovnem mestu vred.

3.6.8 Kulturna zavest in izražanje

Opredelitev

Kulturna zavest in izražanje je ena od abstraktnejših ključnih kompetenc oziroma temeljnih zmožnosti, pomeni pa spoštovanje pomena kreativnega izražanja zamisli, izkušenj in čustev v različnih medijih, skupaj z glasbo in drugimi upodabljalnimi umetnostmi, literaturo in vizualnimi umetnostmi.



Kaj posameznik ve?

Postavlja se vprašanje, kaj konkretno posameznik ve, če je kulturno in izrazno kompetenten? Kakšno znanje ima? Ta kompetenca vsebuje občutek za pomen lokalne, nacionalne in evropske kulturne dediščine in njenem mestu v svetu. Zajema temeljno poznavanje poglavitnih kulturnih del, s popularno sodobno kulturo vred. Poznavanje kulturne, jezikovne in religijske raznovrstnosti v Evropi je pri tem seveda neizogibno.

Česa je posameznik sposoben?

Pri razvijanju kompetence kulturna zavest in izražanje posameznik razvija sposobnost sprejemanja in uživanja v umetnostnih delih ter predstavitev in samoizražanja z različnimi mediji. Sposoben je tudi povezovati svoje poglede z mnenji drugih in prepoznavati družbene in gospodarske priložnosti v kulturni dejavnosti. Za to kompetenco je značilen tudi njen potencial za prenos na različna poklicna področja.

Kakšno zavest razvije posameznik?

Razumevanje lastne kulture in občutka identitete nista tako samoumevna, kot se zdi na prvi pogled, sta pa podlaga za odprt odnos, spoštovanje do različnosti kulturnega izražanja. Prav pogosto se razvije tudi nova zavest o estetskih dimenzijah lastnih produktov (v obliki prispevkov v lokalnih medijih ali preprosto delovanja v lokalnem okolju) in upoštevanju vsebinskega dela in formalnega dela lastnega početja.

3.7 Prihodnost temeljnih zmožnosti

Evropski referenčni okvir, ki je bil na ravni Evropske unije sprejet konec leta 2006, sicer zelo jasno opredeljuje osem ključnih kompetenc oziroma temeljnih zmožnosti, vendar pa to ne pomeni, da se od članic Evropske unije zahteva, da jih dosledno upošteva v svoji izobraževalni praksi. V skladu z zadnjo ključno kompetenco, kulturno zavestjo in izražanjem, je seveda treba upoštevati kulturno, jezikovno in navsezadnje gospodarsko raznolikost članic Evropske unije.

Prav zato se od držav članic pričakuje, da razumejo priporočeni Evropski referenčni okvir kot delovno gradivo, mogoče usmeritve pri implementaciji in natančnejši, kulturno specifični opredelitvi temeljnih zmožnosti v konkretni državi Evropske unije. V skladu tem se predstavljen nabor osmih temeljnih zmožnosti kaže kot koristno orodje za nadgradnjo modela predvsem za oblikovalce izobraževalnih politik, izobraževalce v praksi in učeče se v programih za izobraževanje odraslih iz ranljivih skupin.

V Sloveniji so prve zamisli o prilagoditvi modela temeljnih zmožnosti vzniknile v razvoju modela programov za izobraževanje ranljivih odraslih. Kvalitativni in kvantitativni izsledki evalvacije programov 2009–2010 so pokazali, da bi bilo smiselno razmišljati o novi kategoriji prečne kompetence, ki bi jo poimenovali »splošna poučenost«. Ta vsebuje elemente kulturne zavesti in izražanja, matematične kompetence in osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji.

POVZETEK

- 1 Pojem kompetenc je večplasten. Na razumevanje kompetenc so vplivali številni dejavniki: pragmatični, zgodovinski, naravni in družbeni. Opredelitve se razlikujejo glede na to, ali poudarjajo kognitivne, motivacijske ali družbene vidike kompetence.
- 2 Kompetenca pomeni, da posameznik pridobljeno znanje in spretnosti v skladu s svojimi vrednotami in stališči uporabi v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih položajih.
- 3 Temeljne zmožnosti so tiste, ki niso odvisne od okoliščin delovanja in posamezniku ne glede na specifične okoliščine omogočajo funkcionalno odzivanje in delovanje v širokem spektru različnih dejavnosti. So prenosljive med različnimi poklici, predvsem pa posamezniku omogočajo udeležbo v družbi in osebni razvoj.

- 4 V Evropi se oblikuje spoznanje, da je treba imeti poleg delovnih zmožnosti in spretnosti tudi splošne, ključne ali temeljne zmožnosti. Te zmožnosti omogočajo hitro prilagajanje spremembam, hkrati pa so orodje, s katerim lahko posamezniki pridobijo več znanja za boljše življenje.
- 5 Namen Evropskega referenčnega okvira je, da prvič nedvoumno opredeli in določi število in vsebino temeljnih zmožnosti, ki jih državljani potrebujejo za svojo osebno izpolnitev, socialno udeležbo, aktivno državljanstvo in zaposlitev v družbi znanja.
- 6 Članicam Evropske unije se priporoča, da razumejo Evropski referenčni okvir kot delovno gradivo, mogoče usmeritve pri implementaciji in natančnejši, kulturno specifični opredelitvi temeljnih zmožnosti v konkretni državi Evropske unije.



PRAKTIČNI VIDIKI IN NAMIGI ZA RAZMISLEK

- 1 Kakšna je vaša osebna definicija kompetenc? V kakšnem odnosu je s pojmom temeljne zmožnosti?
- 2 Katera od navedenih temeljnih zmožnosti se vam zdi pomembnejša? Razmislite, zakaj prav ta.
- 3 Oglejte si slovenski model programov za ranljive skupine in pomembnost posamezne temeljne zmožnosti v posameznem programu. Bi znali razložiti, zakaj prav taki poudarki pri posameznem programu?
- 4 Katera od kompetenc v Evropskem referenčnem okviru ni zajeta, so vam pa izkušnje pokazale, da je enakovredna ali celo pomembnejša od drugih navedenih? Razmislite, kako jo vnašate v svoje strokovno delo.
- 5 Z udeleženci si vzemite čas in glasno preberite, kaj so posamezne temeljne zmožnosti. Udeležence nato prosite, da sami oblikujejo svoj opis temeljnih zmožnosti. Opise zberite in dodajte uradnemu opisu iz tega priročnika. Ta postopek večkrat ponovite. Postopno boste dobili opis, ki bo odraslim, s katerimi delate, takoj in lahko razumljiv. S tem ste si izdelali pomemben, sebi prilagojen prilagojen pripomoček za izvajanje programov.



Priporočena literatura



Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje (2007).
Luxembourg: Urad za uradne publikacije Evropskih skupnosti.

Kratek, uporabniku prijazen oblikovan pregled ozadja nastanka Evropskega referenčnega okvira temeljnih zmožnosti. Osem temeljnih zmožnosti je razgrajenih na znanje, sposobnost in zavest.



Sternber, R., Grigorenko, E. (2003). The Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise. Cambridge: Cambridge University Press.

Podroben, zahtevnejši pregled koncepta inteligence, kompetenc in znanja. V knjigi avtorja prikažeta zgodovinske paradigmatike prehoda od prevlade pojma inteligence k pojmu kompetence in znanja. V sklepnem delu navajata konkretne primere uporabe kompetenc v vsakdanjem in delovnem okolju.



Gardner, H. (2009). 5 Minds of the Future. Harvard: Harvard Business School Press.

Avtor znanega modela multiplih inteligenc v tej knjigi gleda v prihodnost in ugotavlja, katere od petih strategij mišljenja bodo v prihodnosti bolj uspešne. Med množico mogočih »umov« Gardner izpostavlja naslednjih pet: sintetični um, kreativni um, etični um, tolerantni um in disciplinirani um.



Značilnosti odraslih iz ranljivih skupin

4. Ranljive skupine v teoriji in praksi
5. Družbene posledice izključevanja iz izobraževanja
6. Spremenjene podobe mladosti in prehodov v odraslost
7. Pomen inteligence za učenje v odrasli dobi
8. Značilnosti kognitivne zrelosti
9. Motivacijske značilnosti ranljivih odraslih
10. Izobraževalne ovire
11. Značilnosti odraslih udeležencev izobraževanja iz ranljivih skupin

4 Ranljive skupine v teoriji in praksi

dr. Sabina Jelenc Krašovec

CILJI TEME

- 1 **seznanitev s sodobnimi opredelitvami ranljivih skupin**
- 2 **spoznati socialne identitete odraslih in njihov pomen za izobraževanje**
- 3 **definicija marginalizacije posameznika in vloga družbenega konteksta**
- 4 **predstavitev treh pogledov na odpravljanje družbene neenakosti**
- 5 **predstavitev različnih vlog učiteljev v poučevanju odraslih iz ranljivih skupin**

4.1 Vloga izobraževanja

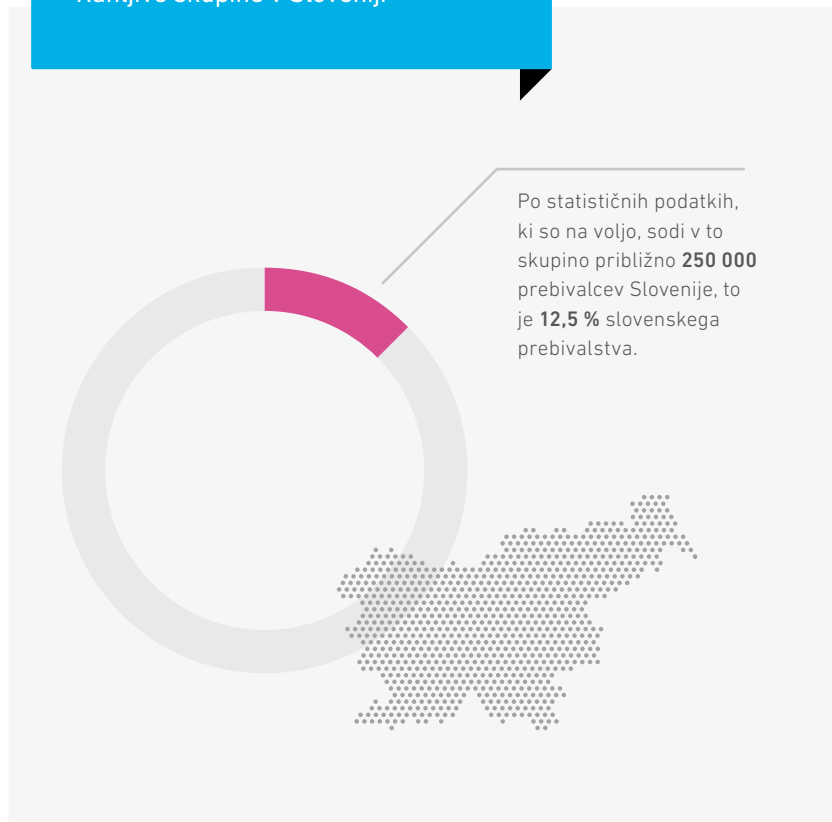
-  Vloga izobraževanja odraslih pri zmanjševanju izključenosti ranljivih ciljnih skupin je pomembna in zahtevna. Ta vloga je povezana z vprašanjem enakopravnosti, pravičnosti, z vplivom odnosov moči. V nadaljevanju bodo predstavljene možnosti izobraževanja ranljivih ciljnih skupin odraslih v odnosu do vprašanj pismenosti v najširšem pomenu besede. Ker je odnos ranljivih ciljnih skupin do pismenosti vedno vezan na pojav marginalnosti, obrobности in izključenosti nekaterih družbenih skupin, bo posebna pozornost namenjena tudi različnim teorijam. Vsaka teorija po svoje opredeljuje vlogo in funkcije izobraževanja ter vpliv izobraževanja na zmanjševanje marginalnosti nekaterih družbenih skupin in povečevanje njihove družbene moči.

4.2 Ranljive skupine

Kako lahko družbeno skupino definiramo kot ranljivo? Najpomembnejše merilo je izključenost ali obrobnost. Ta izključenost ni nujno resnična, lahko je le zaznana kot izključenost. Ranljivost se torej nanaša na posameznikovo doživljanje marginalnosti (v skupnosti, družini ali družbi) in na vpliv prevladujočih družbenih sil, ki pogosto spodbujajo takšno izključenost. Kot ranljivo skupino bi 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.



Ranljive skupine v Sloveniji



povzeto in prilagojeno po Resoluciji o nacionalnem programu izobraževanja odraslih Republike Slovenije, 2010.

V izobraževanju odraslih lahko tako med ranljive skupine uvrščamo tiste posameznike, ki se zaradi svojega posebnega družbenega položaja redko udeležujejo izobraževanja ali pa se ga sploh ne udeležujejo, 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 življenjskih razmer zase in za svoje otroke. Te omenjene značilnosti so relativno trajne, to pomeni, da zaslužijo posebno pozornost in kritičnost, ki zahteva veliko občutljivosti.

Ugotovimo lahko tudi, da je majhna udeležba nekaterih skupin prebivalstva v izobraževanju zlasti posledica izključevalne družbene prakse, ki je tesno povezana z ideologijami moči, te pa so povezane z interesi kapitala, krepitvijo individualizma ter zmanjševanjem socialne skrbi države.

4.3 Pomen identitete pri ranljivih odraslih

Današnja družba je družba raznolikih identitet in življenjskih slogov, to pa povzroča zapletene odnose v prostoru in času ter posledično konflikte identitet in različnih politik (denimo nacionalnih proti regionalnim). Razumevanje identitete je pomembno, saj močno vpliva na doživljanje sebe, drugih in vzajemnih odnosov. Identiteto lahko opredelimo kot začasno ujemanje tega, kako doživljajo posameznikov položaj drugi ljudje in in kako ga doživlja sam. Tako je pri identiteti pomembna tudi socialna razsežnost, pri kateri ima pomembno vlogo naša socialna okolica. Ta nam lahko kot posamezniku pripiše drugačne, navidezne lastnosti, ki se razlikujejo od dejanskih lastnosti. Sociolog E. Goffman govori ob tem o pogostem razhajanju med dejansko in navidezno socialno identiteto posameznika, kar se izraža kot stigmatizacija – ta izraža nezaželene, slabe in manjvredne lastnosti in to učinkuje zelo diskreditirajoče.

Prav to, da danes še vedno gledamo na skupine, ki imajo samo eno (socialno) identiteto, je po mnenju sodobnih raziskovalcev precej problematično, saj je ena izmed pglavitnih lastnosti sodobne družbe izredna pluralnost možnosti, kar na široko odpira možnosti za številne podidentitete, včasih med seboj tudi izključujoče se. Ranljive skupine odraslih iz tega trenda seveda niso izvzete. Pripadnikom ranljivih skupin se pogosto pripisujejo določene značilnosti, ki jih ti posledično prej ali slej tudi prevzamejo, zato je večina pripadnikov ranljivih skupin na podlagi različnih dejavnikov stigmatizirana. Ne glede na to, da pripada vsak odrasli več skupinam, in ne glede na resnične razlike med pripadniki ranljivih skupin imajo ti pogosto neki skupni imenovalec: so odrinjeni in nimajo prave svobode odločanja, moči.

4.4 Vključenost in izključenost odraslih, pripadnikov ranljivih skupin

Kaj mislimo s tem, ko govorimo o marginalnosti? Marginalnost je stanje ali položaj, ki nastaja zaradi izključenosti neke družbene skupine in je posledica družbene nepravilnosti. Nekateri strokovnjaki opredeljujejo marginalnost tudi kot utišanje doživetih izkušenj in diskurzov, ki se vzpostavljajo z uzakonjanjem in politikami prevladujoče kulture, s čimer se zanika in mrtvi politična, ekonomska, zgodovinska in družbena 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 poklica, o možnosti dela in zaposlitve, o svoji prihodnosti in prihodnosti svojih otrok.

Razmerje med vključenostjo in izključenostjo ni prosto in neodvisno. Družbeno središče je tisto, ki ima dostop do informacij, materialnih razmer in oblikovanja ideologij (denimo ustvarja predsodke do ranljivih skupin), na obrobju ostajajo posamezniki, ki niso deležni enakih izhodiščnih pogojev. Tako 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.

Marginalizacija je še posebno močna na področju pismenosti ranljivih odraslih, saj je pismenost hkrati vzrok in posledica marginalizacije. Različni avtorji trdijo tudi, da je sporno spremenjeno pojmovanje ideje vseživljenjskega učenja kot »kolonizacije izobraževanja odraslih«, saj se ob spodbujanju družbene vključenosti uporablja ideološki govor, ki vsebuje pojme, kot sta »kultura učenja za vse« in »učeca se družba«. Zastavlja se seveda vprašanje, ali je denimo vseživljenjsko učenje uresničljivo za vse. Evropski dokumenti sicer pritrjujejo temu vprašanju, vendar podrobnejša analiza razkrije, da je s tem mišljeno predvsem institucionalizirano izobraževanje, to pa ni izobraževanje, ki se ga udeležujejo pripadniki ranljivih skupin. V teh zapisanih pri-

poročilih so predvsem predlogi in strokovna izhodišča, za katere se pričakuje, da jih bodo nacionalne politike ustrezno prilagodile, vendar se to redko dogaja.

Pogosto se v sodobnih razpravah o ranljivih skupinah pojavlja stališče, da naj se posamezniki ranljivih skupin odpovejo tistemu, čemur se prej niso želeli (denimo svojemu jeziku, kulturi, verskemu prepričanju itn.), kar bi jim zagotovo olajšalo udeležbo v izobraževanju. A takšno pričakovanje vsebuje tudi prikrita grožnja, da bodo brez privolitve v inkluzivne postopke ostali tam, kjer so – marginalizirani.

4.5 Trije pogledi na odpravljanje družbene neenakosti

Področje izobraževanja odraslih je sicer najpogostejše pojmovano kot področje praktičnega delovanja, ki pa ga ni mogoče razvijati brez ustrezne refleksije teoretskih podlag. Žal praktiki premalokrat 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. Zato bomo tukaj izpostavili tri nasprotujoče si poglede, ki opredeljujejo cilje izobraževanja glede na to, kako močan je vpliv politike na izobraževanje in nasprotno.

Prvi, humanistični teoretski pogled postavlja v ospredje posameznikov razvoj. Izhaja iz domneve, da izobraževanje spodbuja razvoj posameznika, posledično pa razvoj celotne družbe. Ker gre za razvoj posameznika, naj bi bil vpliv politike na izobraževalno prakso kar najmanjši, posledično pa naj bi bilo tudi izobraževanje odraslih ideološko nevtrarno. A vsakdanja praksa nam seveda govori, da ima vse učenje in izobraževanje neke ideološke posledice, tako da ta pogled v praksi težko vzdrži.

Drugi pogled vidi pomen izobraževanja zlasti v praktičnih dejavnostih, ki potekajo v organiziranih oblikah. V tem pristopu se odnosi

moči pojmujejo kot nesprejemljivo dejstvo, saj se praktiki večinoma ukvarjajo z vprašanji, kako stvari izpeljati, ne pa tudi, zakaj je prav tako. Čeprav je takšen odnos po mnenju številnih avtorjev sporen, prevladuje tudi v izobraževanju ranljivih skupin. Ranljive skupine se zaradi tega izobražujejo v skladu z določenimi kompetencami, in ne po načelih emancipacijskega izobraževanja, ki izhaja iz potreb skupine in je veliko bolj prilagodljivo.

Tretji pristop poudarja pomen porazdelitve moči v praksi izobraževanja odraslih. Zagovorniki te tradicije vidijo svojo vlogo v tem, da prerazdelijo moči v dobro ekonomsko, rasno, kulturno ali drugače zastavljenih skupin in posameznikov. Ta tradicija zagovarja specifično politiko izobraževanja odraslih z jasnimi cilji, usmerjenimi v družbene spremembe, zato bi bilo smiselno, da se izobraževanje odraslih skupin pripravlja v skladu s tem, tretjim pogledom, saj zagotavlja dolgoročnejše rešitve problema.

4.6 Izobraževanje za pismenost

V preteklosti se je pismenost razumela kot sposobnost za pisno, govorno-jezikovno komunikacijo, danes pa pismenost vse bolj vsebuje znanje, spretnosti in vrednote, ki omogočajo poklicno, državljansko, skupnostno in osebno delovanje v družbi. Tudi koncept pismenosti je v zadnjih desetletjih, podobno kot velja za izobraževanje odraslih v celoti, pod neoliberalističnim vplivom. Programi za razvijanje pismenosti so se osredinili na vrsto funkcionalnih spretnosti in merljivih kompetenc, ki naj bi jih imeli odrasli. Udeleženci v takšnih programih so predvidoma pasivni prejemniki navidezno nevtralnih in univerzalnih modelov izobraževanja odraslih. Cilji, ki izražajo ideološko naravo, so torej skriti za pripovedno nevtralnim modelom pismenosti, ki temelji na tehnični spretnosti.

Kljub prevladujoči usmerjenosti, da se pismenost definira iz ekonomskega in tehnološkega zornega kota, pa mnogi avtorji opozarjajo na tako imenovani »etnografski« pristop, ki poudarja družbeni kontekst

pismenosti. Brian Street je opredelil dva modela pismenosti: avtonomnega, za katerega je značilno pridobivanje kognitivnih in tehničnih spretnosti (npr. spomina, logičnega mišljenja), ter kulturnega ali ideološkega, ki namenja več pozornosti družbeno osredinjenemu pogledu na pismenost, torej resničnim potrebam posameznikov in skupin. Gre za poučevanje različnih pomenov pismenosti v različnih kulturah. Pri tem je še posebno pomembno, da se ene kulture pismenosti ne vsiljuje drugi kulturi, to bi pomenilo izrabljanje praks pismenosti za vzpostavljanje odnosov moči. Zagovorniki kulturnega modela torej nasprotujejo avtonomnemu modelu, ker menijo, da je nevtralnost, ki jo zagovarjajo, že sama po sebi ideološka, saj se zakriva dimenzija moči.

Tudi programi izobraževanja za pismenost so prepogosto politični in niso, kot se pogosto trdi, nevtralni ter ločeni od konceptov moči in kulturne hegemonije. V takih programih je tudi poučevanje nujno politično, razmerje moči pa se kaže pri definiranju ciljev, izbiri vsebin, načrtovanju poteka izobraževanja in izbiri metod poučevanja.

4.7 Vloga učiteljev in poučevanja v programih pismenosti

Na poučevanje vplivajo posameznikova siceršnja prepričanja o življenju in njegova življenjska filozofija. Na odnos učitelja odraslih do udeležencev in s tem posledično tudi na njegov način dela torej vplivajo učiteljeve vrednote, prepričanja, stališča in odločitve – kar lahko združimo v skupne opredelitve o učiteljevi filozofski usmerjenosti. Te učiteljeve usmeritve vplivajo na izbiro učne vsebine, postavljanje učnih ciljev in ciljev poučevanja, izbiro ali razvoj gradiva za učenje, sodelovanje z udeleženci, doživljanje lastne vloge v poučevanju, razumevanje vloge udeleženca v učnem procesu in vrednotenje učnih dosežkov.

Za učitelje, ki poučujejo odrasle v programih pismenosti, bi bilo smiselno, da sebe ne gledajo zgolj v vlogi opazovalca družbenih sprememb, ampak se doživljajo kot dejavne udeležence pri ustvarjanju kulture. Učitelji so potemtakem lahko pomembni akterji v politični

areni, ne le prenašalci znanja. Glede na to jim lahko rečemo 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. Če gre pri pismenosti za kulturno prakso, je samoumevno, da je v eni skupnosti lahko več praks pismenosti.

Razprave o odnosu moči so v programih pismenosti še posebno pomembne. Raziskovalci namreč ugotavljajo, da so prav družbene okoliščine in kulturna raznolikost danes najpomembnejši dejavniki oblikovanja 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. Naloga programov pismenosti je torej tudi ozaveščanje – učitelji naj bi pri udeležencih spodbujali zavedanje o vzrokih njihovega položaja, revščine, izključenosti; zato denimo avtor Freire kritizira pristop »od zgoraj navzdol« (sistemsko regulacijo pismenosti) in zagovarja pristop »od spodaj navzgor« (temelji na konkretnih vsakdanjih praksah ranljivih).

4.8 Vseprisotni izobraževalni kapitalizem

Vidimo, da se programi temeljnega izobraževanja odraslih in programi izobraževanja za pismenost soočajo s podobnimi problemi kot področje izobraževanja v celoti. V izobraževanju ranljivih, tudi v programih pismenosti, lahko zasledimo tudi tako imenovani »izobraževalni kapitalizem«, to pomeni, da se vsebine vse tesneje prepletajo z ekonomskimi in političnimi pričakovanji in zahtevami. Ozko tehnično znanje, ki zagotavlja uspešno delovanje v neki družbi, je prilagojeno standardom in značilnostim prevladujoče kulturne skupnosti, ki je tudi nosilka moči odločanja.

Žal zaradi tega programi izobraževanja za ranljive skupine vse bolj izgubljajo možnost za razvoj kurikula »od spodaj navzgor« in so se zaradi zunanjih pritiskov prisiljeni podrežati zunanjim, predvsem tehničnim in ekonomskim zahtevam. To je že pred časom predvidel Paulo

Freire, ki je poudaril, da je izobraževanje za pismenost pogosto politično definirano.

Današnje razmere se precej ujemajo s to ugotovitvijo, saj se pogosto izhaja iz domneve, da je treba odrasle ranljive čim hitreje integrirati v trg delovne sile, za kar morajo pridobiti najnujnejše spretnosti. V tem početju financer vse drugo pridobljeno znanje zaznava kot strošek brez takojšnjega učinka. Pod vplivom neoliberalizma je sicer večina izobraževanja politično zaznamovanega 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.

Za uspešno in kakovostno izobraževanje odraslih pripadnikov ranljivih skupin je kakovost učiteljev in mentorjev odločilna. 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. Zato lahko le upamo, da se bodo učitelji poleg prizadevanj za didaktično usposobljenost ukvarjali tudi s filozofijo in teorijo, ki vodi njihovo konkretno izbiro metod, prijemov in načinov dela v izbrani učni skupini.



POVZETEK

- 1 Izobraževanje odraslih in proučevanje pismenosti je kompleksno teoretsko področje. V pričujočem prispevku so predstavljeni nekateri problemi, ki zadevajo marginalizacijo in izključenost odraslih.
- 2 Ranljivi odrasli so posamezniki, ki se zaradi svojega posebnega družbenega položaja redko udeležujejo izobraževanja ali pa se ga sploh ne udeležujejo, ker bodisi nimajo možnosti bodisi ne čutijo potrebe po tem in so zato tudi deloma izključeni iz družbenega odločanja ali pri tem vsaj zapostavljeni.
- 3 Predstavljeni so trije najpomembnejše pristopi k reševanju problema, kako odpraviti družbeno neenakost: humanistični, praktični in distribucijski.
- 4 Nezmožnost mnogih odraslih, da bi razvili ustrezne spretnosti pismenosti, večinoma niso posledica njihove manjše intelektualne sposobnosti, temveč nepovezanosti vsebine in izvedbe kurikula v preteklih izobraževalnih praksah.



PRAKTIČNI VIDIKI IN NAMIGI ZA RAZMISLEK

- 1 Navedeni so trije pristopi za odpravljanje družbene neenakosti na sistemski ravni. Kako bi neenakost lahko odpravili na ravni izvedbe programov, v učilnici?
- 2 Kakšna je vaša strokovna samopodoba? V kateri vlogi se najpogosteje znajdete: v vlogi organizatorja, izobraževalca, svetovalca ali celo terapevta?
- 3 Katere značilnosti ranljivih skupin zelo poznate iz svoje osebne izkušnje?
- 4 Katere značilnosti ranljivih skupin ste spoznali iz literature, nikoli pa jih niste zaznali v praksi? Čemu bi pripisali ta pojav?
- 5 Ali svoje strokovno delo doživljate kot pomemben prispevek k družbenemu napredku? Zakaj? Kje najdete potrditve za svoja prepričanja?
- 6 Ali ste kdaj zaznali, da je v ozadju pričakovanih ciljev, ki naj bi jih s programi dosegali, v resnici »izobraževalni kapitalizem«? Kako ste ravnali ob tem spoznanju?
- 7 Udeležencem predstavite kritičen pogled na pojav »izobraževalnega kapitalizma« in se z njimi osredotočite na vprašanje, kako lahko sami izboljšajo svoj življenjski položaj z izobraževanjem. Vprašajte jih, kako doživljajo programe in ponudbo, ko gre za plačljive programe. Skupaj presočajte, kako vidijo izobraževanje, kadar jim »je treba plačati udeležbo« in kadar so programi brezplačni. Ali ste bili presenečeni glede razlike med vašimi dosedanjimi prepričanji o doživljanju ranljivih odraslih in tem, kar so predstavili udeleženci? Kako so umestili svojo vlogo?



Priporočena literatura



Verhoeven, L. (1994) (ur.). Functional literacy. Theoretical issues and educational implications. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Knjiga predstavlja različne sveže poglede na vprašanja pismenosti z zornega kota lingvistike, psihologije, sociologije in antropologije. Obravnava teoretična vprašanja definicije funkcionalne pismenosti, proučuje razvoj družbenih in individualnih vidikov pismenosti in prikazuje pojavnost različnih modelov pismenosti po svetu. Posebej izpostavlja vlogo izobraževanja za pismenost z vidika medkulturne perspektive.



Sen, A. (2009). Identiteta in nasilje. Iluzija usode. Ljubljana: Sofia.

Amartya Sen, družbenokritični indijski ekonomist, v knjigi obravnava razumevanje identitete posameznika in družbene skupine, ki ji pripada in ki jo pogosto opredeljuje le ena neogibna in nespremenljiva identiteta (bodisi verska, rasa, politična, civilizacijska, narodna, spolna itn.). V knjigi kritizira tak solitarni pristop, ki pogosto poraja nasilje, in poudarja, da živimo danes v svetu raznolikih identitet in možnosti izbire identitetne pripadnosti. Knjiga je namenjena širšemu bralnemu občinstvu in s konkretnimi primeri ponuja izredno zanimiv pogled na nestrpnost v sodobnem svetu.



Sheared, V., Sissel, P. A. (2001) (urednici): Making Space. Merging Theory and Practice in Adult Education. Westport, London: Bergin & Garvey.

V knjigi so predstavljeni pogledi različnih avtorjev na pojavnost teorije in prakse izobraževanja odraslih, zlasti z vidika kritične analize vpliva družbenih, političnih, kulturnih, ekonomskih in drugih vplivov na omenjeno področje. Govori o utišanju, nevidnosti in marginalizaciji obrobni skupin v družbi in posledično

v izobraževanju odraslih. Knjiga je namenjena različnim strokovnjakom, teoretikom in praktikom, ki delajo v izobraževanju odraslih in razmišljajo kritično.



Elias, J. L., Merriam, S., Sharan, B. (2005). Philosophical Foundations of Adult Education. Malabar: Krieger Publishing Company.

Avtorja predstavita sedem teoretičnih pristopov v izobraževanju odraslih: liberalnega, progresivnega, behaviorističnega, humanističnega, radikalnega/kritičnega in postmodernističnega. Besedilo je zgodovinski pregled vloge in vpliva navedenih paradig na področju izobraževanja odraslih, kar je zanimivo tako za prakse kot teoretike. V različnih teoretičnih pristopih namreč prikažeta tudi razvoj področja izobraževanja odraslih do danes, ko na načrtovanje in potek izobraževanja odraslih intenzivneje vplivata kritična in postmoderna paradigma.



Goffman, E. (2008). Stigma. Zapiski o upravljanju poškodovane identitete. Maribor: Aristej.

To je sicer knjiga starejšega datuma enega pomembnih ameriških sociologov, ki pa je aktualna tudi danes. Avtor prikazuje problem stigmatizacije in družbene marginalizacije na konkretnih primerih, zgodbe in razmišljanja, ob tem pa ponuja tudi teoretske podlage. Brezčasno in izjemno zanimivo besedilo.

5 Družbene posledice izključevanja iz izobraževanja

dr. Natalija Vrečer

CILJI TEME

- 1 seznanitev s širšimi posledicami izključenosti iz izobraževanja za ranljive odrasle
- 2 izbira predlogov in primerov dobre prakse za odpravo širših družbenih posledic izključenosti iz izobraževanja ranljivih odraslih

5.1 Izključevanje

- ☰ Socialno izključevanje je pravzaprav obstajalo vedno, vendar so v tako imenovanem obdobju pozne moderne procesi izključevanja postali intenzivnejši. Poudariti moramo, da pri socialnem izključevanju ne gre zgolj za stopnjo dogodka, temveč za pomanjkanje družbene pripadnosti in odsotnost občutka skupnosti. Zaposlitev denimo je pri tem izredno pomemben dejavnik. Pomembno vlogo pri preprečevanju brezposelnosti in dolgotrajne revščine pa ima izobraževanje odraslih. Analize kažejo, da glede izključevanja in izobraževanja niso vse družbene skupine enako ranljive, ampak izstopajo predvsem ženske samohranilke, mladi, zlasti osipniki in tisti brez ustrezne izobrazbe, družine hendikepiranih, starejši moški, ki so del aktivnega prebivalstva, ter starejše ženske, ki živijo same.



Najranljivejše družbene skupine

ženske samohranilke

mladi osipniki

mladi brez ustrezne izobrazbe

družine hendikepiranih

starejši, ki so del aktivnega prebivalstva

starejše ženske, ki živijo same

Po oceni analize OECD-ja iz leta 1999 sta najpomembnejša vzroka socialne izključenosti neustrezno šolanje in funkcionalna nepismenost, to upošteva tudi izobraževalna politika v Sloveniji. V nadaljevanju bo pozornost namenjena temu, kako izključevanje iz izobraževanja vpliva na različna področja družbenega življenja: zaposlovanje, zdravje, stanovanjsko področje ter socialno in politično udeležbo. Spoznanja so izid mednarodnega projekta Included, v katerem je bil Andragoški center Slovenije partner, koordinirala pa ga je organizacija CREA, Univerza v Barceloni.

5.2 Vpliv izobraževalne izključenosti na zaposlovanje

Iz številnih raziskovalnih rezultatov (CREA, 2008) je razvidno, da obstaja povezava med izključenostjo iz izobraževanja in brezposelnostjo. Ugotovljeno je bilo, da so posledice pomanjkanja spretnosti pismenosti, nižjih stopenj izobrazbe in osipništva opazne v težavah pri iskanju službe in brezposelnosti. Službe nižje izobraženih so tudi manj stabilne, posamezniki imajo nižjo plačo, pogosto pa je zanje značilna tudi manjša produktivnost. Tudi poglobljeni intervjuji z ranljivimi odraslimi so pokazali, da so med nižje izobraženimi izključeni prav predstavniki ranljivih skupin. Pri manj izobraženih je torej tveganje revščine večje. Podrobnejši statistični podatki pa kažejo, da so pri tem ženske še v nekoliko ranljivejšem položaju.

Sveži empirični podatki kažejo, da etnična in spolna raznolikost v zaposlovanju vodita v večjo učinkovitost in enakopravnost. Etnična raznolikost je pri zaposlovanju dodana vrednost, to dokazujejo tudi izkušnje v nekaterih večjih podjetjih, kot so Microsoft, Endesa in IBM. Takšni pristopi v izobraževanju in zaposlovanju uspešno preprečujejo socialno izključevanje manj izobraženih na tem področju. Raziskave pa kažejo, da so takšni pristopi še vedno v manjšini. Posebno zaskrbljujoč položaj je v Italiji, kjer je vlada med izvedbo projekta zmanjševala sredstva za programe na področju izobraževanja in zaposlovanja.

Glede na to, da se vseživljenjsko učenje »premika« iz prestiža v nujo, raziskovalci opazajo, da v evropskih državah še vedno primanjkuje tovrstnih programov.

5.3 Vpliv izobraževalne izključenosti na zdravje

Statistični podatki razkrivajo, da ljudje z nižjimi stopnjami izobrazbe umirajo mlajši, obsojeni so tudi na dolgo časa trajajoče primanjkljaje v primerjavi z višje izobraženimi. Raziskovalci (glej Vrečer, v Javrh, 2011) so tudi ugotovili, da vsako dodatno leto šolanja zmanjša stopnjo smrtnosti za 8 %¹. Med pomembnejše dejavnike zdravja spada tudi spol. Iz statističnih podatkov je razvidno, da živijo v državah Evropske unije ženske dlje kot moški, vendar pa imajo več bolezni in primanjkljajev. Med najbolj ogroženimi ženskami so manj izobražene samohranilke, noseče najstnice, brezposelne ženske in migrantke. Poleg izobraževanja in spola pa na zdravje ljudi pomembno vpliva tudi socioekonomski status, saj ta v dobršni meri določa poklic in dohodek posameznika. Zato živijo ljudje z nižjim socioekonomskim statusom povprečno manj kot tisti z višjim socioekonomskim statusom.

Podobno so raziskovalci ugotovili tudi ob sekundarnih analizah evropskih statističnih baz. Ljudje z nižjo izobrazbo denimo preživijo več dni v bolnišnici kot tisti z višjo izobrazbo in imajo več poškodb pri delu. Manj izobraženi so tudi bolj nagnjeni k tveganim življenjskim praksam; več jih na primer kadi.

Promocija zdravja ima zato pri manj izobraženih še pomembnejšo vlogo kot pri ostali populaciji. Kot primer dobre prakse lahko izpostavimo tako imenovane kulturne mediatorje, ki jih v nekaterih državah (denimo Španiji) zaposlujejo v bolnišnicah. Mediatorji so zdravstveni stro-

¹ Elo in Preston, 1996, v Deaton, 2003 (glej Ivančič, A., Mirčeva, J., Vrečer, N. – SIAE (2008). *Impact of education on health. Literature Review Report*).

kovnjaki iz kulturnih skupin, kot so na primer Romi ali druge etnične skupine. Ker mnogi pripadniki kulturnih in drugih etničnih skupin ne znajo jezika države sprejema, se v bolnišnici težko sporazumevajo, te ovire pa pomagajo odpravljati kulturni mediatorji. Organizacija CREA navaja tudi, 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. V Sloveniji imamo že vzpostavljen sistem z regijskimi varuhi človekovih pravic, ki imajo pomembno vlogo pri zagovoru pacientovih pravic.

5.4 Vpliv izobraževalne izključenosti na stanovanjsko področje

Pridobitev stanovanja je težavna zlasti za ranljive skupine. K temu pripomorejo predvsem visoke cene stanovanj, ki ranljivim skupinam onemogočajo možnost nakupa ustreznega stanovanja, zato je pomembno, da so za te odrasle na voljo subvencije za stanovanja. Dodatna težava se kaže v tem, da neustrezna stanovanja spodbujajo druge vrste izključenosti. Tako lahko neustrezna stanovanja, kjer živijo hendikepirani, pomenijo njihovo segregacijo in socialno izključevanje, zlasti če je neustrezen dostop do stanovanja ali če je preveč oddaljeno od ključnih izobraževalnih in zdravstvenih institucij. Zato številni raziskovalci predlagajo mešane strategije, ki preprečujejo segregacijo najrevnejših. To pomeni, da je denimo za brezdomce na voljo več središč, ki jim ponujajo različne storitve: od hrane, oblačil do pranja oblačil in prhanja.

Izidi intervjujev iz raziskave Included kažejo, da je za pridobitev stanovanja potrebna tudi določena finančna pismenost, zato bi potrebovali usposabljanje na tem področju zlasti za ranljive skupine, saj jim informacije, ki jih potrebujejo, velikokrat niso razumljive. Skrb zbujajo tudi podatki iz Finske in Slovenije, ki kažejo, da se večja delež brezdomstva med mladimi. 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. Sklenemo torej lahko, da izobrazba posredno vpliva tudi na pridobitev stanovanja.

5.5 Sodelovanje v politiki

Dejstvo je, da so bolj izobraženi politično dejavnejši kot manj izobraženi, kot vemo, pa so volitve ena izmed najpomembnejših državljan-skih dolžnosti v demokraciji. Eden od dejavnikov je tudi izobraževanje, saj po mnenju strokovnjakov izobraževanje krepi državljanske veščine ljudi, njihovo aktivno državljanstvo (zato se morajo učenci in dijaki seznanjati z državljansko vzgojo). Bolj izobraženi se tudi bolj zanimajo



za trenutno politiko, o njej večkrat razpravljajo in imajo več informacij, ki jih potrebujejo za odločanje na volitvah. Statistične analize te ugotovitve potrjujejo, saj le malo manj kot 6 % ljudi z dokončano osnovnošolsko izobrazbo gleda na politiko kot na nekaj pomembnega, politika pa se zdi pomembna 12 % ljudem z izobrazbo, ki je višja od osnovne (glej Vrečer, v Javrh, 2011).

Če primerjamo starostne skupine med seboj, ugotovimo, da se mladina v starostnem obdobju med 15. in 24. letom najmanj zanima za politiko. Ne preseneča tudi podatek, da je nižja stopnja politične participacije značilna tudi za hendikepirane; ti so pogosto zaradi slabega dostopa prikrajšani, težje se udeležujejo sestankov, imajo že v izhodišču slabšo izobrazbo in posledično tudi slabše državljanske veščine.

Kako je s priseljenci? Nekateri avtorji so pokazali, da politična participacija priseljencev ni odvisna od njihove izobrazbe. Med večje ovire za politično participacijo sodi dejstvo, da priseljenci nimajo državljanstva države sprejema. Če nimajo državljanstva in imajo le dovoljenje za stalno prebivanje, se v številnih evropskih državah lahko udeležujejo le lokalnih volitev. Ker ostajajo priseljenci izključeni iz politične participacije, pogosto ostanejo izključeni tudi iz demokratičnega dialoga, če se njihova politična participacija ne okrepi.

5.6 Izobraževanje kot izhod iz socialne izključenosti

Izobraževanje očitno pomembno vpliva na ključna področja družbenega življenja, kot so zaposlovanje, zdravje, stanovanjsko področje in politična participacija. Raziskave nedvomno dokazujejo, da se ljudje z nižjo izobrazbo težje zaposlijo, njihove zaposlitve so bolj negotove, statistično gledano so manj izobraženi manj zdravi, njihova stopnja smrtnosti pa je večja kot pri bolj izobraženih. Izobraževanje posredno vpliva tudi na pridobitev stanovanja, saj imajo bolj izobraženi višji socioekonomski položaj in si lažje privoščijo stanovanje. Navsezadnje

pa izobraževanje krepi državljanske spretnosti in aktivno državljanstvo, na volitve odhajajo bolj informirani in bolj zaupajo politikom ter političnim institucijam.

Izobraževanje torej dandanes pomeni izhod iz socialne izključenosti, saj so stopnje pismenosti, ki se zahtevajo v današnjem svetu, vedno višje in se še zvišujejo. Ljudje, ki nimajo razvitih temeljnih zmožnosti, tvegajo socialno izključenost. Izključevanje iz izobraževanja pa okrepi izključevanje z drugih področij družbe kot so zaposlovanje, zdravje, stanovanjsko področje in politična participacija.



POVZETEK

- 1 Izključenost iz izobraževanja ima širše posledice za ranljive skupine. Iz izsledkov mednarodnega projekta Included je razvidno, da izobraževanje pomembno vpliva na področje zaposlovanja, zdravja, stanovanjsko področje in področje politične participacije.
- 2 Raziskave dokazujejo, da se ljudje z nižjo izobrazbo težje zaposlijo, njihove zaposlitve so bolj negotove, statistično gledano so manj izobraženi, manj zdravi, njihova stopnja smrtnosti pa je večja kot pri bolj izobraženih.
- 3 Izobraževanje posredno vpliva tudi na pridobitev stanovanja, saj imajo bolj izobraženi višji socioekonomski položaj in si lažje privoščijo stanovanje.
- 4 Statistične analize kažejo, da malo manj kot 6 % ljudi z dokončano osnovnošolsko izobrazbo gleda na politiko kot na nekaj pomembnega, politika pa se zdi pomembna 12 % ljudem z izobrazbo, višjo od osnovnošolske.



PRAKTIČNI VIDIKI IN NAMIGI ZA RAZMISLEK

- 1 Oglejte si prikaz najranljivejših družbenih skupin, ki so jih prepoznali strokovnjaki. Ali ste v svojem okolju prepoznali še kakšno ranljivo skupino, ki bi jo upravičeno morali še uvrstiti v ta seznam?
- 2 Ali lahko opišete, kaj ljudi, ki jih vi vidite kot zelo ranljive, najbolj potiska na rob družbe? Kje ste te informacije dobili – razmislite, koliko vir vpliva na vaše stališče.
- 3 Kako in s kakšnimi vsebinami vi odrasle ozaveščate o nevarnostih izključenosti iz družbe, ki je posledica neudeležbe v izobraževanju?
- 4 Razmislite, kako bi se lahko kot organizator in učitelj programov za ranljive skupine izognili težavam z odročno lokacijo izvedbe programa.
- 5 Kako bi v kurikulum uvrstili poudarke o pomenu politične participacije slehernega odraslega?
- 6 Udeležencem predstavite temeljne zakonitosti procesa izključevanja iz družbe in sprožite razpravo o tem, koliko oni sami poznajo te procese. Vprašajte jih, ali poznajo ljudi, za katere bi lahko rekli, da so resnično izključeni. Bodite pozorni na to, kako bodo opisovali njihove značilnosti. Preverite, ali ste imeli pravo predstavo o tem, kako ranljivi odrasli vidijo svoj položaj.



Priporočena literatura



CREA, University of Barcelona (2009). 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).

Poročilo 5 je nastalo v okviru projekta Included. V njem avtorji ugotavljajo, da izključevanje iz izobraževanja krepi izključevanje tudi z drugih družbenih področij, kot so na primer, zaposlovanje, stanovanjsko področje, zdravje in politična participacija.



Department for International Development (2000). Disability, poverty and development. London: DFID.

Poročilo Oddelka za mednarodni razvoj poudarja medsebojno povezanost revščine in različnih vrst prikrajšanosti pri ljudeh (hendikepov). Revščina prikrajšanosti krepi, saj poslabšuje zdravje ljudi, po drugi strani pa so hendikepirani ljudje pogosto izključeni iz družbe in zato tudi revni.



Ivančič A., Mirčeva J., Vrečer N. – SIAE (Slovenian Institute for Adult Education) (2008). Impact of education on health. Literature Review Report (youth, women, people with disabilities). Interim Report. WorkPackage 10. Includ-ed. Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education. FP6 European Commission (2006–2011).

Avtorice v poročilu projekta Included ugotavljajo, da so tisti z manj izobrazbe slabšega zdravja, imajo več hendikepov in da je zanje značilna krajša življenjska doba kot za tiste z višjo stopnjo izobrazbe. Ženske živijo dlje kot moški, a imajo v starosti več prikrajšanosti.



Javrh, P. – SIAE (Slovenian Institute for Adult Education) (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).

V poročilu projekta Included avtorica ugotavlja, da je eden od razlogov za povečano socialno izključevanje v Sloveniji tudi v tem, ker so mnogi projekti financirani zgolj začasno, na primer, projekti iz evropskih strukturnih skladov, potrebovali pa bi trajno financiranje.



OECD (1999). Overcoming exclusion through adult learning. France: OECD.

V poročilu OECD je poudarjen pomen izobraževanja odraslih, ki krepi socialno vključenost. Izobraževanje odraslih je pogosto edini izhod iz socialne izključenosti in revščine, zlasti za pripadnike ranljivih skupin.

6 Spremenjene podobe mladosti in prehodov v odraslost

dr. Mirjana Ule

CILJI TEME

- 1 **seznanitev z dejavniki, ki spreminjajo podobe mladosti v sodobni družbi**
- 2 **analiza osipništva v formalnem izobraževanju in vzrokov, zakaj nastaja osipništvo**
- 3 **pregled sprememb na področju dela: od meznega dela do alternativ**
- 4 **pojasnitev pojma »socialno ranljivih« mladih, skupin »novih revnih« in njihove »življenjske prožnosti«**

6.1 Spremenjeni družbeni pogoji

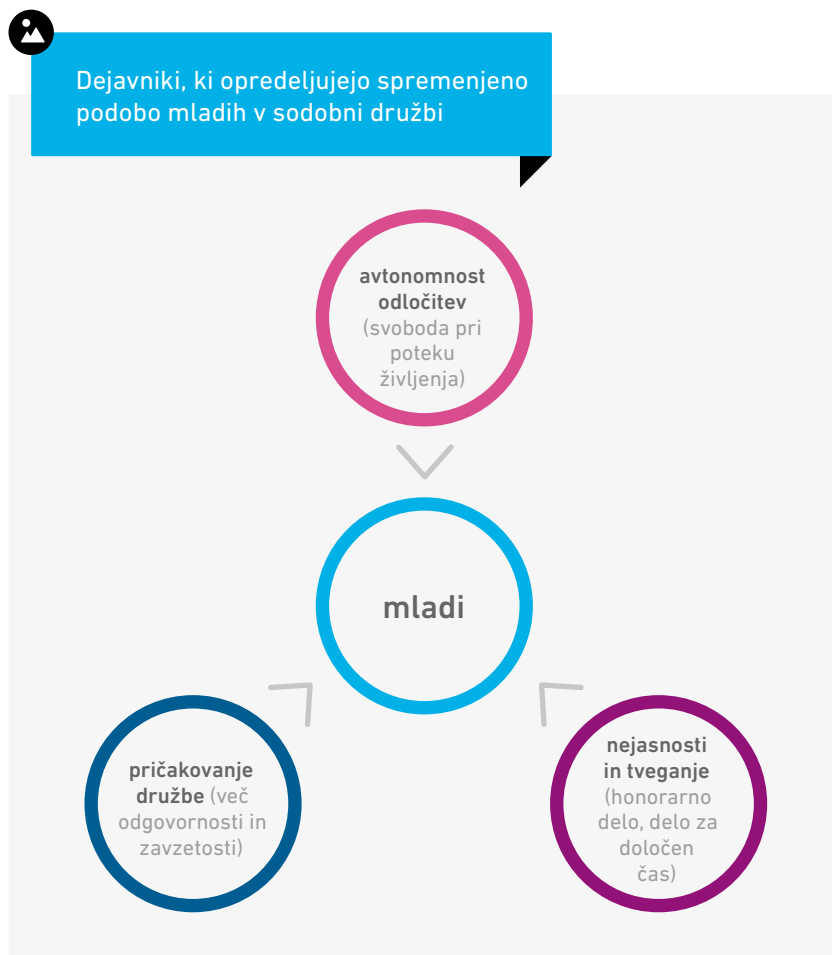
- Položaj mladih v globalni družbi in lokalnem okolju je danes nejasen in protisloven. V zadnjem desetletju so se sicer odprle številne možnosti mladih za uspeh, kariero, gmotni položaj in življenjski slog, ki si jih prej ni bilo mogoče niti zamisliti. Po drugi strani se vse več mladih spopada z negotovimi pogoji, kot je delo za določen čas, s podaljšano odvisnostjo od svojih družin, precejšnjim povečanjem izobraževalnih in delovnih zahtev, z nižjimi dohodki in občutnim povečanjem stroškov za zagotavljanje razumne stopnje neodvisnosti. Kakšna je torej podoba sodobne mladosti?

6.2 Visoka cena mladosti

Življenjski položaj današnje mladine je poleg omenjenih negotovih pogojev svojevrsten tudi v tem, da se mladostniško življenje individualizira. Že individualizacija sama po sebi pomnožuje število in obseg tveganih življenjskih odločitev. Ob tem se rahljajo družbena pravila in življenjske usmeritve, na katere bi se lahko uprli v ključnih trenutkih odločitve in osebnih krizah.

Sodobna družba od mladih pričakuje, da bodo že zgodaj sprejemali daljnosežne življenjske odločitve, na primer o izobrazbenih poteh. Mladi postajajo vse kompetentnejši tudi v veščinah, ki so bile v preteklosti domena odraslosti, na primer vstop v osrednje družbene položaje, trajna zaposlitev ter ustvarjanje lastne družine pa se v povprečju pomikata v poznejša leta življenja. Tovrstne spremembe so se zgodile in se še dogajajo razmeroma hitro, zato so referenčna območja, ki so nekdanj zagotavljala kolikor toliko zanesljive in predvidljive prehode v odraslost, postala negotova in zamegljena.

Zanimivo je, da bi se večina mladih (80 %), ki je leta 2008 sodelovala v raziskavi o socialno-ekonomskem položaju mladine, dopolnilno izobraževala, če bi jim to izboljšalo poklicne možnosti. Omejeno



 prilagojeno in povzeto po Ule, v Javrh, 2011.

število delovnih mest za visokoizobraženo strokovno osebje konkurenčne pogoje samo še zaostruje, zato je dodatno – predvsem podiplomsko – izobraževanje pogosto posledica manjših možnosti na trgu delovne sile ne pa zgolj posledica večjih možnosti za izobraževanje. S podaljševanjem šolanja se razteza tudi obdobje odvisnosti ali delne odvisnosti mladih od izvornih družin, to pa posledično pomeni, da se povečuje število let, ko so mladi odvisni od družbe kot celote. Izvzeti so iz poglavitnih tokov družbe odraslih in posledično odrinjeni od izvorov moči.

V tem procesu so resnični zmagovalci seveda zaposlovalci in ne izobražena mladina, saj delodajalci pridobijo razmeroma poceni delovno silo z omejenimi pravicami in tako rekoč brez privilegijev, poleg tega pa imajo visokoizobraženi mladi pogosto radi najnovejše tehnološko znanje. Ob upoštevanju vseh teh dejavnikov postaja očitno, da je cena mladosti postala zelo visoka in nič ne kaže, da bi se razmere kmalu uravnotežile.

6.3 Iz mladosti v odraslost? Nič težjega!

Prehod iz mladosti v odraslost se zgodi v prehodu iz šole v (prvo) zaposlitev. Zaposlitev je podlaga za ekonomsko in vrednotno osamosvojitve; brez te osamosvojitve, ki jo pogojuje prva zaposlitev, mladi odrasli še naprej živijo nekakšno podaljšano otroštvo, v odvisnosti od družine in družbe. Idealnotipski prehod postaja težaven, saj se poleg spremenjene podobe mladosti spreminja tudi podoba dela. Mezdno delo namreč izgublja svoj monopolni položaj nečesa, kar bi naj določalo smisel odraslega življenja. Kot konkurenčna motiva se vzpostavljata samorazvoj in zasebnost, sam odnos do dela mlajše generacije postaja abstraktnejši, v ospredje prehaja želja po doseganju uspehov ali ustvarjalnosti in samouresnitvi. Prehodov med življenjskimi cikli tako ne moremo več razumeti zaporedno in linearno, jasno in nedvoumno. Po mnenju raziskovalcev življenjskega poteka veliko mladih iz sedanje kohorte ne bo nikoli odraslo po konvencionalnih standardih, ampak bodo za vedno ostali v nekakšnem »polodraslem« obdobju, na presečišču različnih življenjskih ciklov.

Občutek, da je vstop na trg dela zelo pomemben vidik odraščanja, ni samo subjektivna ocena, na to opozarjajo tudi primerjalne raziskave med zaposlenimi in brezposelnimi mladostniki. Ugotovitve študij kažejo, da vpliva brezposelnost predvsem na drugačno samopodobo, samospoštovanje ter stališča do sveta in življenja pri nezaposlenih mladih. Seveda so razlike tudi med brezposelnimi mladostniki glede na pomembnost vrednot: več kot jim pomeni delo, bolj stresno doživljajo nezaposlenost.

6.4 Socialno ranljivi mladi kot »novi revni«

Pojem socialne ranljivosti označuje skupino mladih, ki so, kadar so v stiku z družbenimi institucijami, bolj izpostavljeni njihovem nadzoru in ukrepi, kot pa imajo koristi od institucionalnega poseganja (Ule, 2011). Bistvo socialne ranljivosti je kopičenje težav in nerešenih problemov: slab šolski sistem, nizka izobrazba, slabe zaposlitvene možnosti, gmotne, socialne, čustvene in zdravstvene težave. Postavlja se torej vprašanje, kdo spada med socialno najranljivejše skupine mladih. To so predvsem:

- mladi, ki so predčasno izključeni iz izobraževanja in šole,
- mladi, ki neposredno preidejo iz šole na delo in vstopijo v nizkokvalificirane in nestabilne segmente trga dela,
- mladi, ki po poklicnem usposabljanju vstopijo v nestabilne segmente trga dela ali postanejo nezaposleni takoj po usposabljanju,
- mladi s slabimi izobraževalnimi kvalifikacijami, četudi so dokončali osnovno šolo,
- mladi, ki nimajo finančne in/ali čustvene podpore svoje družine,
- mladi, ki gredo po alternativni poti, na primer v zgodnje starševstvo.

Ekonomska ogroženost mladih se izraža tudi v vseh drugih oblikah revščine, ki jih bolj kot gmotno pomanjkanje in nezaposlenost določa odsotnost kakršnih koli alternativ, volje in motivacije. Ob tem ostanejo brez socialnega in psihološkega kapitala. Strokovnjaki za skupino socialno ranljivih mladih uporabljajo pojem »novi revni«, čigar revščina izhaja iz drugačnih družbenih temeljev. Ti »novi revni« so globalno izločeni iz večinske družbe in kulture. Omenjeni zunanji dejavniki hitro postanejo predmet identifikacije, zato se pojavljajo tudi občutki sramote in osebne krivde za lasten neugoden življenjski položaj. »Novi revni« se od tradicionalnih delavskih (sub)kultur ločijo po tem, da so

v socialnem vakuumu. Niso več del trdnih, klasičnih socialnih mrež, ki so mladini iz delavskih družin omogočale različne oblike solidarnostne pomoči. Lahko bi rekli, da »novim revnim« manjkajo pomembni dejavniki »socialnega imunskega sistema«, namreč viri skupinske sociokulturne kreativnosti, skupinska samopomoč in solidarnost vrstnikov.



 povzeto po Ule, v Javrh, 2011.

6.5 Mladi na vzporedni poti

Med pomembnejše dejavnike socialne ranljivosti spada tudi prezgodnji izpad iz šolskega sistema. Tako imenovani osipniki so tisti posamezniki, »ki zapustijo šolo pred koncem izobraževalnega programa ali razreda, ne da bi se prepisali na drugo šolo ali v katero drugo izobraževalno ustanovo« (Ule, 2011). Izpad iz izobraževalnega sistema

je po mnenju strokovnjakov nekaj najbolj dramatičnega, kar se lahko zgodi mlademu človeku, primerljiv je kvečjemu s statusom brezposelnosti. Posledice izpada so drage, tako za posameznika kot za družbo, izražajo se na individualni, socialni, zdravstveni, izobražbeni in ekonomski ravni. Mladostnik, ki izpade pred koncem šolskega sistema, ima denimo več težav pri iskanju zadovoljujoče in ekonomsko varne zaposlitve kot njegovi vrstniki s končano šolo.

Izpad iz šolskega sistema je torej pretresljiva izkušnja za posameznika, a ne samo za posameznika. Osip odmeva tudi na sistemski, družbeni ravni. Zato države članice Evropske unije področju osipništva v zadnjem desetletju namenja precejšnjo pozornost. Mednarodne raziskave kažejo, da se šolski sistemi razlikujejo po dejavnikih, kot so: načini organiziranja osnovnih in srednjih šol, diferenciacije izobraževalnih poti, učni načrti, deleži narodnega dohodka, namenjeni šolstvu, različne definicije izpada in podobno. Področje je kompleksno, razumevanje osipništva pa kulturno specifično, zato se je primerjave treba lotiti previdno. Podatki kažejo, da je najvišji delež osipnikov v Evropski uniji v Grčiji, kjer presega tretjino šolarjev (34 %), Slovenija se umešča v skupino z Nemčijo in Italijo (približno 13 %), najnižji izpad pa je pričakovano v skandinavskih državah in na Nizozemskem. Kot najpomembnejši napovedovalec osipa se je izkazala dolžina obveznega šolanja: ta je v Veliki Britaniji denimo do šestnajstega leta, v Nemčiji, Belgiji in Nizozemskem do osemnajstega leta, v Sloveniji pa do dopolnjenega petnajstega leta.

Analitiki ugotavljajo, da je v Sloveniji izpad iz šolskega sistema od 13- do 18-odstoten. 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 ni končalo šolanja na nobeni zahtevnostni stopnji.

6.6 Dejavniki, ki prispevajo k izpadu iz šolskega sistema

Kljub uveljavljeni predstavi, da mladi zapustijo šolo zaradi psiholoških ali socialno-ekonomskih značilnosti, so razlogi za šolski neuspeh kompleksnejši. Treba se je zavedati, da odločitev za izstop iz šolskega sistema ni trenutna. Ne zgodi se v afektu, ampak je posledica dolgotrajnega procesa kopičenja težav, osebnih vprašanj in obupa nad sistemom izobraževanja. Razlog za izpad je tako sovplivanje med potrebami in značilnostmi socialno prikrajšanih učencev ter šolskim procesom. Poenostavljeno spoznanje, ki sta ga oblikovala Wehlage in Rutter, je naslednje: učenci zapustijo šolo zaradi dveh poglavitnih razlogov – ker jih v šoli ne marajo in ker jim šola ni všeč (Ule, 2011).

Za to poenostavitvijo so kompleksne zgodbe, ki jih omogočajo dejavniki potiska (push) in potega (pull). Učinki potiska so dejavni znotraj šole, ki negativno vplivajo na povezavo posameznika s šolskim okoljem in povzročajo, da imajo nekateri mladi odklonilen odnos do šolanja. Dejavniki potiska se pojavijo, če učenec ali dijak trdi, da ne mara šole, da se ne razume z učitelji, da ne zmore opravljati šolskega dela, da se ne počuti sprejetega. Slabe ocene, izključenost ali celo ponavljanje razreda – vsi ti dejavniki zmanjšujejo motivacijo učencev za nadaljnje šolanje.

Učinki potega so dolgoročneje narave, ki izvirajo iz ekonomskega položaja, družinskih težav, etnične pripadnosti, zdravja, družinskih obveznosti ali nujne zaposlitve, ki lahko negativno vpliva na uspeh v šoli. Nemalo raziskav zaznava povezavo med družbenoekonomskim položajem in izpadom iz šole, nekateri strokovnjaki celo trdijo, da je ta dejavnik najpomembnejši napovedovalec izpada iz šolskega sistema. Nezanemarljiv pa je tudi vpliv družinskega okolja, predvsem to, koliko starši spremljajo izobraževanje svojega otroka in koliko časa namenijo pomoči otroku pri domačih nalogah. Po drugi strani je tudi precej strokovnjakov, ki pripisujejo večji vpliv na izpad samemu šolskemu sistemu, predvsem delovanju šolskega sistema samega, strukture programov ter organiziranost izvajanja pouka.

Organiziranost izvajanja pouka je tudi eden tistih razlogov, ki ga najpogosteje omenja večina tistih, ki so izpadli iz šolskega sistema. Značilnost »mladih na vzporedni poti«, kot jih je poimenovala Mojca Polak leta 2008 v študiji o vzrokih osipništva iz šolskega sistema in modelih vnovičnega vključevanja, da bi bolj subtilno in manj diskriminacijsko opozorila na posebnosti in probleme te populacije, je tudi to, da jim je kultura učiteljev in šolska kultura tuja.

Tudi Velika Britanija pozna poseben izraz za skupino mladih, ki jih ne zaznava nobena uradna statistika: »mladi z ničelnim statusom« – Status Zero Youth. To so mladi od petnajstega do devetnajstega leta, ki se ne izobražujejo, niti ne usposablajo. Niso torej navzoči niti v bazah izobraževanja niti v bazah zaposlovanja. Seveda še zdaleč ne gre za enovito skupino mladih: večina jih ima za sabo kratko izobraževalno pot, ki so jo prekinili okrog petnajstega leta. Poleg tega jih ima večina



povzeto po Ule, v Javrh, 2011

nekaj izkušenj s poklicnim usposabljanjem ali z delom, ki so ga tudi izgubili. Skoraj vsi so odvisni od starševske podpore, če pa te ni, se pogosto zapletejo v družbeno nezaželena, celo kriminalna dejanja.

6.7 Življenjska prožnost mladih

Empirične raziskave, ki so bile opravljene v Sloveniji na vzorcu učencev in učenk iz osmega razreda osnovnih šol, so zaznale dokaj visoko stopnjo (samo)destruktivnosti, občutkov negotovosti, krivde in demoraliziranega odnosa do sveta in življenja. Za kar tretjino mladih, ki so bili zajeti v raziskavo, je bila značilna negativna samopodoba, nizko samospoštovanje in depresiven in celo samodestruktiven odnos do življenja, kot na primer »pogosto se mi zdi, da ni vredno živeti« (Ule, 2011). Vse te psihološke značilnosti in vrednotne prioritete se izražajo tudi v socialnih odnosih. Med mladimi se krepi občutek osamljenosti in socialne izključenosti, in to ni samo subjektivni občutek, temveč kompleksno stanje, ki kaže na eksistencialna stanja posameznikov in tudi celotnih skupin mladih. Te spremenjene podobe socialnega življenja so drugačne v tem, da ne gre za pomanjkanje socialnih stikov, ampak za odsotnost globljega pomena teh stikov. Prav tako ne gre za to, da mladi ne bi imeli prijateljev in vzpostavljenih odnosov, ampak so ti odnosi preračunljivi in nepomembni kot socialno zrcalo; ni »relevantnih drugih«, ki bi mladostnikom pomenili »zrcalo«.

Kako mladi prenašajo vsa ta tveganja in stiske v sprejemanju življenjskih odločitev? Strokovnjaki to lastnost mladih pojmujejo kot »življenjsko prožnost«, ki je poleg osebnostne trdnosti in podpore socialnega okolja odvisna predvsem od pogostosti težav in stresnih situacij v mladostnikovem življenju. Tisti mladostniki, ki so v preteklosti uspešno prebrodili več težav, so na neki način postali odporni na podobne stresne situacije, kar jih utrjuje in dela prožnejše. Omenjena življenjska prožnost označuje prav lastnost mladih, ki so bili v preteklosti sposobni spremeniti perspektivo težav in jih videti kot izziv. Podatki še ene slovenske raziskave (Ule, 2011) kažejo, da so tudi pri mladih, ki izhajajo iz konfliktnih razmer, mogoče spremembe na

bolje, vendar bi bilo bolj smiselno, če pozitivne spremembe ne bi bile posledica sreče in naključja, temveč premišljenih strategij, v katerih bi imele pomembnejšo vlogo socialne politike in ustanove, ki lahko socialno ranljivejšim mladim in mladim na vzporedni poti pomagajo pri prehodih v odraslost.



POVZETEK

- 1 Podobe mladostništva se v sodobni družbi spreminjajo; za razliko od preteklosti položaj mladih postaja vse bolj nejasen in protisloven.
- 2 Raziskave ugotavljajo, da bi bili mladi nejasnost in protislovnost svojega položaja pripravljeni preseči s pomočjo dopolnilnega izobraževanja, če bi jim to izboljšalo poklicne možnosti.
- 3 Poleg mladosti se spreminja tudi podoba dela; mezdno delo izgublja monopol, v ospredje pa prihajajo druge vrednote, kot sta prosti čas in samoaktualizacija.
- 4 Posebna raziskovalna pozornost je namenjena socialno ranljivim mladim in osipništvu oziroma izpadu iz šolskega sistema.
- 5 Strokovnjaki zaznavajo dve kategoriji dejavnikov, ki vplivajo na izpad mladih iz šolskega sistema: dejavnike potiska in dejavnike potega.
- 6 Številne konfliktne situacije in težave v odraščanju mlade utrjujejo in jih naredijo prožnejše, to imenujejo strokovnjaki »življenjska prožnost«.



PRAKTIČNI VIDIKI IN NAMIGI ZA RAZMISLEK

- 1 Ali vam vaše izkušnje kažejo še katere druge dejavnike, ki vplivajo na izpad iz šolskega sistema, kot so ugotovile navedene raziskave?
- 2 Razmislite, kako bi motivirali mlade, ki spadajo v skupino socialno najranljivejših, da spremenijo svoj pogled na težave in jih zaznajo kot izzive. Mislite, da bi pri tem javna izpoved mladostnika, ki mu je to v preteklosti že uspelo, pomagala, bi jih navdušila? Pojasnite, zakaj tako mislite.
- 3 Se vam zdi, da je vam bilo v mladosti lažje, kot je mladostnikom v današnji družbi? Utemeljite svoje stališče.
- 4 Kaj danes, glede na vaše izkušnje, najbolj ogroža manj izobražene mlade? Kdaj ste to spoznali?
- 5 Kako pogosto imate možnost odkrito razpravljati z mladimi o njihovih problemih in pogledih na svet? Kako to vpliva na vas in vaše poklicno delo? Ste ob tem jezni, sočutni, zbegani, se čutite moralno odgovorni, krivi ...?
- 6 Kaj je danes socialni imunski sistem za mlade?
- 7 Z udeleženci (mlajšimi odraslimi) načnite razpravo o tem, ali so bolj nevarni za mlade dejavniki potiska ali dejavniki potega. Pogovorite se tudi o tem, kako izpad iz izobraževalnega sistema vpliva na samopodobo mladih.

- 8 Z udeleženci razpravljate o tem, kako vidijo mlade, ki so izpadli iz izobraževanja. Bodite pozorni, kaj je oblikovalo stališča srednje generacije. Ali so v svojih stališčih upokojeni udeleženci prizanesljivejši kot delovno aktivni?



Priporočena literatura



ULE, Mirjana. Za vedno mladi? : socialna psihologija odrasčanja (2008). Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Osnovno vprašanje, ki si ga zastavlja knjiga je, kako naj sodobna generacija mladih uspe prikazati svojo družbeno pomenljivost, če pa je že populacijsko in generacijsko v precejšnji manjšini in vse težje najde stik s svetom dela? Še do devetdesetih let prejšnjega stoletja se je zdelo, da mladina premaguje družbene krize z njej lastno energijo, inovativnostjo, in če ne drugače s svojestrstnim »ciničnim odmikom« od stvarnosti. Danes pa se zdi, da so se te energije mladih skoraj povsem utopile v poplavi tržno in medijsko usmerjene kulture in zabave.



ULE, Mirjana, KUCHAR, Metka. Mladi, družina, starševstvo: spremembe življenjskih potekov v pozni moderni (2003). Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Knjiga predstavlja izseke iz vsakdanjega življenja, ki vse bolj vznemirjajo javnost, družbene institucije, politiko tudi v Sloveniji. Gre za spreminjanje ustaljenih življenjskih potekov, za opuščanje tradicionalnih poti vstopanja v odraslost. Predstavljeni so tako teoretski razlogi za usodne spremembe kot razlogi, ki jih navajajo sodelujoči v empiričnih raziskavah, ki smo jih v ta namen izvedli.



ULE, Mirjana, RENER, Tanja, MENCIN ČEPLAK, Metka, TIVADAR, Blanka. Socialna ranljivost mladih (2000). Maribor: Aristej.

Knjiga analizira in interpretira podatke raziskave, ki je bila opravljena na vzorcu 1670 mladih v zadnjih razredih osnovne šole leta 1998. Ob tem skuša odgovoriti na vprašanje, kaj se dogaja z mladino v zadnjem desetletju 20. stoletja, ki so ga nekateri avtorji označili kot stoletje mladine. Rezultati kažejo, da se tudi v Sloveniji vedno bolj diferencirajo mladi na dve kontrastni skupini; tisti, ki uspešno premagujejo težave odrasčanja in tisti, ki se jim težave kopičijo.

7 Pomen intelligence za učenje v odrasli dobi

Manuel Kuran



CILJI TEME

- 1 **seznanitev s sodobnimi opredelitvami učenja in inteligentnosti**
- 2 **identificiranje pglavitnih lastnosti razmišljanja v obdobju odraslosti**
- 3 **ozavestiti vlogo socialnega konteksta v procesu učenja pri odraslih iz ranljivih skupin**
- 4 **razumevanje interdisciplinarnega raziskovanja učenja in inteligentnosti**

7.1 Opredelitev učenja in intelligence



Učenje odraslih je mogoče opredeliti na številne načine. Nekateri raziskovalci učenje opredeljujejo zelo mehansko, kot pridobivanje, shranjevanje in uporabo novih informacij v vsakdanjem življenju. Drugi, bolj družboslovno usmerjeni avtorji, trdijo, da je učenje predvsem družbeni proces, ki zahteva komunikacijo ne le med udeležencem in učiteljem, temveč tudi med udeleženci, kolegi, prijatelji in seveda tehnologijo. Opredelitve iz prve skupine spadajo med tako imenovane behavioristične definicije učenja, ki so bile uveljavljene v šestdesetih in sedemdesetih letih prejšnjega stoletja, opredelitve iz druge skupine, tako imenovane konektivistične opredelitve, pa pridobivajo ugled šele v zadnjem desetletju.

Danes smo priča svežemu, interdisciplinarnemu in sintetičnemu raziskovanju učenja odraslih, ki se v strokovni literaturi pogosto imenujejo kognitivne znanosti. Kognitivne znanosti zajemajo različne znanstvene discipline, od nevrologije, psihologije, sociologije do pedagogike in andragogike. Učenje odraslih je v optiki kognitivnih znanosti razumljeno kot zapleten in kompleksen predmet proučevanja, ki izhaja iz bioloških temeljev, delovanja možganov, samorefleksije in socialnega konteksta. Primarno je učenje namenjeno pridobivanju podatkov iz okolja ter je sinteza različnih informacij z namenom, da bi se učinkoviteje odzivali na okolje.

Tudi definicij (človeške) intelligence je ogromno, najverjetneje toliko, kolikor je avtorjev, ki se intenzivneje ukvarjajo z inteligenco. A v najsplošnejšem pomenu je inteligentnost sposobnost učenja, razumevanja in interakcije z okoljem (socialnim in fizičnim). Nekateri raziskovalci pojmujejo učenje in inteligentnost kot dva odseva istega pojava, drugi vidijo jasno ločnico med njima. Toda brez večjih poenostavitev lahko rečemo, da je to nujni, ne pa zadostni pogoj za učenje: za učinkovito učenje je potrebna tudi motivacija, čustvena vpletenost, to pa presega klasično opredelitev inteligentnosti. Tudi sodobnih raziskav s področja inteligentnosti je zelo veliko, nekatere se osredotočajo na različne oblike inteligentnosti (socialna, čustvena, jezikovna inteligentnost), druge se ukvarjajo z nevrološko podlago inteligentnosti.

7.2 Odraslost: Postformalna faza

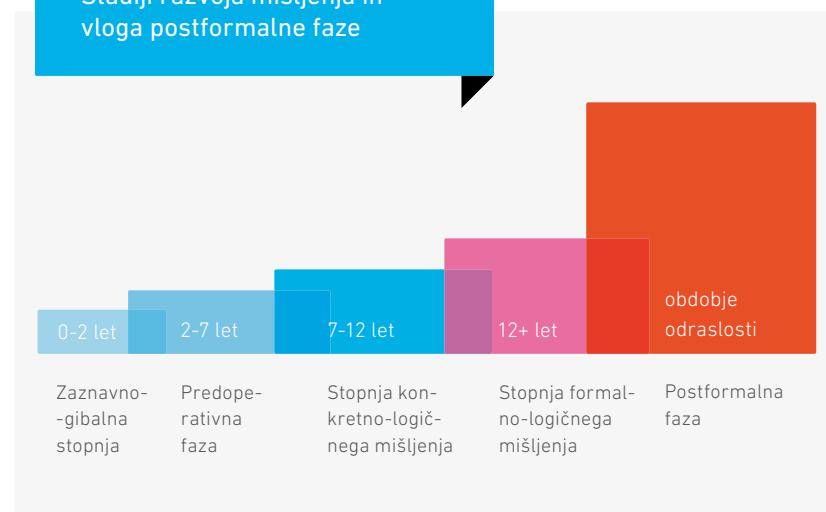
Eden od raziskovalcev, ki se je ukvarjal z razvojnimi vidikom inteligentnosti, je bil psiholog Piaget; njegova dognanja so še danes – upravičeno ali neupravičeno – temelj sodobnega izobraževanja. Piaget je učenje in razvoj inteligentnosti razumel kot relacijski pojem. Specifične značilnosti učenja odraslih se namreč v vsej svoji jasnosti razkrijejo šele, ko primerjamo učenje dojenčka, otroka in mladostnika. Človek prehaja različna obdobja življenja; zanimivo pri tem je, da so številne značilnosti človeškega razvoja (denimo hoja in govor) medkulturno univerzalne in so razmeroma neodvisne od vzgojnih slogov. Shema razvoja učnih sposobnosti je sicer nazorno prikazala razlike v štirih stopnjah, a ker se je shema končala v mladostništvu, se je uveljavila predstava, da se kognitivni razvoj dokončno utrdi že v otroštvu in mladostništvu, v obdobju odraslosti pa se začrtane smeri »le« sorazmerno nadgrajujejo.

Za razumevanje učenja in izobraževanja odraslih sta pomembni kritika in nadgradnja tega modela, ki ga je predlagal Piaget. Po Piagetovem mnenju se kognitivni razvoj v mladostniškem obdobju konča. Izkušnje iz izobraževanja in učenja odraslih tej domnevi čedalje bolj nasprotujejo, zato Riegel in Sinnott (2009) predlagata novo fazo kognitivnega razvoja, ki je še kompleksnejša od formalnogične, zadnje faze po Piagetu. Imenujeta jo »postformalna« faza kognitivnega razvoja, zanjo je značilna sinteza kognitivnih (spomin, zaznava, govor, načrtovanje, sklepanje itn.) in konativnih (motivacija, čustva in občutki) procesov. Za učinkovito sintezo so potrebne intenzivne interakcije z drugimi odraslimi, ki imajo drugačne poglede na svet kot mi sami.

Posodobitev sheme kognitivnega razvoja po Piagetu je pomembna novost, saj vzpostavlja mišljenje, učenje in izobraževanje odraslih kot avtonomno polje znanstvenega raziskovanja, to pa skriva v sebi velik potencial za različne prilagoditve učnih strategij pri poučevanju odraslih.



Stadiji razvoja mišljenja in vloga postformalne faze



Povzeto in prilagojeno po Myers, 2006.

7.3 Biologija in kultura inteligenčnega kvocienta

Inteligentnost je v temelju izid bioloških potencialov in okolja, v katerem se ta potencial razvija. Tudi človek kot celota je skupek številnih značilnosti, vsaka izmed njih pa ima svoj enkratni količnik (razmerje) med vplivom okolja in vplivom genetike. Na primer, barva oči je popolnoma odvisna od podedovanih genov. 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 podedovanih genov. Druge lastnosti so manj biološko določene. Mednje spada denimo višina, ki jo lahko delno sodoločamo z izbiro kakovostne (ali nekovostne) prehrane ter z zvezno in ciljno usmerjeno dejavnostjo (recimo intenzivno vadbo košarke v mladosti).

Pri učenju in inteligentnosti je določanje tega razmerja med biologijo in kulturo šele na začetku. Eno izmed obširnejših metanaliz obstoječih raziskav inteligenčnega kvocienta je opravil Ridley (1999) in spoznal, da podedujemo približno polovico svojega inteligenčnega potenciala, približno petina je posledica okolja, v katerem živimo (predvsem družina in sorodniki), slaba tretjina pa pripada vplivu pogojem maternice, šole in vrstnikov. Ko sestavimo ali združimo vse razpoložljive podatke, dobimo preglednico, v kateri so v prvem stolpcu navedeni raziskovalni pogoji, v drugem pa korelacija, izražena v odstotkih.



Korelacije v odstotkih pri merjenju
inteligentnega kvocienta

Raziskovalni pogoj	Korelacija (%)
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



Povzeto in prilagojeno po Kuran, v Javrh, 2011.

Zagotovo ni presenetljivo, da skupaj vzgojena enojajčna dvojčka dosega najvišjo korelacijo, skoraj takšno kot ista oseba, ki je dvakrat testirana s testom inteligentnosti. Če enojajčna dvojčka odrasčata ločeno, je korelacija 76, to je razmeroma majhen »padec« glede na različno okolje odraščanja. To že nakazuje na zelo čvrst vpliv geneti-

ke na inteligenčni kvocient. Podatek, da je korelacija pri dvojajčnih dvojčkih, ki sta vzgojena skupaj, višja od tiste pri bratih in sestrah, nakazuje na signifikantni vpliv primarnega predrojstvenega okolja – maternice. Presenetljiva pa je soodvisnost med izidi posvojenih otrok, ki so zrasli skupaj (predzadnja vrstica preglednice). Korelacija med testi je tako rekoč nična, to pomeni, da življenje v isti družini pri njih ne vpliva opazno na inteligenčni kvocient.

Zastavlja se vprašanje, ali so te študije reprezentativne ali veljajo samo za določeno socialno skupino. Omenjene raziskave so bile večinoma narejene na populaciji belske srednje plasti. Je vpliv socialnega okolja tako šibak tudi pri ranljivih skupinah? Obstaja študija primerjave inteligenčnih kvocientov, ki je bila opravljena med posvojnici 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 (19 %). Zdi se torej, da ima socialno okolje pri ranljivih skupinah (predvsem družina) večji vpliv na inteligenčni kvocient, zagotovo pa posledično tudi na učenje pri odraslih iz ranljivih skupin.

7.4 Fluidna in kristalizirana inteligentnost

Med odraščanjem se postopno izrazi prirojena inteligentnost, razbremenjena vplivov iz okolja, ki so nam jih vsilili drugi. V tem procesu nastane pomemben miselni preobrat: začnemo izbirati okolja, ki ustrezajo našim prirojenim nagnjenjem, in ne prilagajamo več svojih bioloških danosti okolju, v katerem se znajdemo. Nekateri raziskovalci s področja razvojne psihologije ob tem govorijo o razliki med fluidno in kristalizirano inteligentnostjo. 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 izkušnje, ki so si jih posamezniki pridobili v različnih okoliščinah življenja. Kristalizirano inteligenco spre-

mlja tudi razširjeno, bogato besedišče, s katerim natančneje opišemo svoja stanja (Myers, 2006).

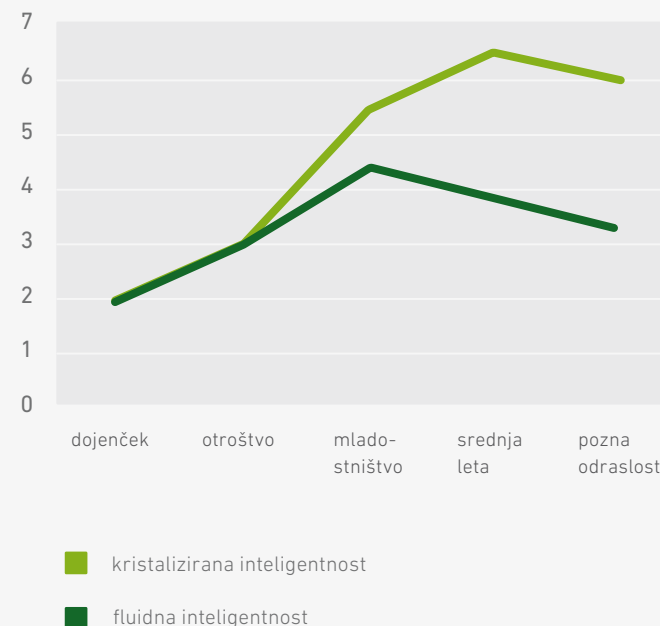
Fluidna in kristalizirana inteligentnost približno enakomerno naraščata do adolescence, ob koncu mladostništva naraščanje fluidne inteligence nekoliko upade, kristalizirana inteligentnost pa narašča in se razrašča vse do poznega življenjskega obdobja. Kristalizirana inteligentnost je torej specifična oblika razmišljanja, ki jo je smiselno poznati in upoštevati pri izpeljavah programov za odrasle.

Teza o dveh vrstah inteligentnosti se je preverjala z raziskavami, v katerih so upoštevani vizualni in slušni dražljaji. Udeležencem je bil prikazan video, v katerem so kandidati povedali, iz katerega kraja prihajajo. Sodelujoči so morali obnoviti čim več imen oseb po prvem, drugem in tretjem gledanju video posnetkov. 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, to nakazuje na učinkovitejše delovanje delovnega spomina. Podobni 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 podobni raziskavi 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. Ugotovljeno je bilo, da se pri prepoznavanju imen z zapisanega seznama starejši odrasli niso niti malo razlikovali od sposobnosti mladostnikov (v prvi skupini so bili mladostniki bistveno boljši). 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. Izid bo torej pri vsaki obliki preverjanja pridobljenega znanja (pisno, ustno, interaktivno) nekoliko drugačen,



Razvoj fluidne in kristalizirane inteligentnosti skozi življenjske cikle



Prilagojeno in povzeto po Myers, 2006.

tudi če bo na omenjene oblike preverjanja odgovarjala ista odrasla oseba. 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.

Mladostniki imajo tudi 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. Vzrok za takšen »po-

pravek« tiči prav v kristalizirani dimenziji inteligentnosti, saj odrasli umeščajo informacije v bogato paleto življenjskih izkušenj, v katerih imajo nesmiselni neologizmi manjšo veljavo. Novo znanje se integri- ra v paleto znanja, ki je bilo pridobljeno z izkušnjami in je trdnejše, uporaba tega novega znanja pa bolj suverena. Negativne posledice kristaliziranega znanja so seveda daljši produkcijski čas, ubeseditev in rigidnost takšnega znanja.

Zagotovo je dobrodošlo raziskovalno potrjeno dejstvo, da je pri mla- dostnikih in odraslih iz ranljivih skupin okolje, v katerem odraščajo, pomembnejši dejavnik, kot pri tistih, ki živijo v ustrežnejših razmerah. Sicer pa je inteligenčni količnik v izhodišču izjemno slab napovedova- lec uspešnosti v življenju. Zato tudi v izobraževanju odraslih prehajajo v ospredje alternativni napovedovalni koncepti, kot je denimo kon- cept zmožnosti, ki že v svoji definiciji vsebujejo pomen uporabe te kompetence v vsakdanji praksi (tako imenovana akcijska razsežnost kompetenc).



POVZETEK

- 1 Učenje je zapleten in kompleksen predmet proučeva- nja, ki izhaja iz bioloških temeljev, delovanja možga- nov, samorefleksije in socialnega ozadja.
- 2 Inteligentnost je nujni, ne pa zadostni pogoj učinkovi- tega učenja. Za učinkovito učenje sta potrebni še mo- tivacija in čustvena vpletenost, to pa presega klasično opredelitev inteligentnosti.
- 3 Obdobje odraslosti obsega »postformalno« stopnjo razvoja razmišljanja, za katero sta značilna sinteza bogatih izkušenj in novih informacij ter razširjeno be- sedišče. Priporočljivi so stiki s socialnim okoljem.
- 4 Za odrasle iz ranljivih skupin je okolje, v katerem živijo, pomembnejši dejavnik, ki vpliva na intelligen- tnost, kot za tiste, ki živijo v ustrežnejših življenjskih razmerah.
- 5 Ob koncu mladostništva fluidna inteligentnost počasi upada, kristalizirana inteligentnost pa se razvija naprej vse do pozne starosti.



PRAKTIČNI VIDIKI IN NAMIGI ZA RAZMISLEK

- 1 Kako se v vaši praksi kaže razlika med fluidno in kristalizirano inteligenco pri odraslih, ki jih izobražujete? Česa doslej o razvoju inteligence niste vedeli?
- 2 Ali bi kaj storili drugače pri svojih izvedbah programov za odrasle zdaj, ko ste se seznanili z značilnostmi postformalne stopnje mišljenja in kristalizirane inteligentnosti?
- 3 So vas izidi predstavljene metaanalize raziskav o inteligenčnem količniku presenetili? Utemeljite svoje stališče.
- 4 Ali ste opazili, da okolje, v kateri živijo ranljivi, posebno spodbuja katero od številnih podvrst inteligentnosti (matematična, praktična, preživetvena, prostorska)? Bi znali pojasniti zakaj?
- 5 Udeležencem poenostavljeno predstavite razliko med kristalizirano in fluidno inteligenco. V skupini primerno predstavite temeljne ugotovitve raziskav o vplivu neugodnega okolja na razvoj inteligence. V skupini spodbudite razpravo o tem, kje in kako okolja, iz katerih izhajajo vaši udeleženci, spodbujajo ali zavirajo razvoj kristalizirane inteligence. Razpravljajte tudi o tem, ali je delovno okolje udeležencev tako, da spodbuja razvoj kristalizirane inteligentnosti.



Priporočena literatura

**Myers, D.G. (2006). Psychology. New York: Worth Publishers.**

Eden najboljših preglednih virov sodobne psihologije, ki je napisan jasno, uporabniku in očesu prijazno. Myers pogosto nakaže tudi na omejitve klasične psihologije, z ene strani s sodobno nevroznanostjo, z druge strani z družbenimi teorijami človeškega vedenja.

**Sternberg, R. J. (1999). Cognitive Psychology. Orlando: Rinehart and Winston.**

Bogat nabor svežih laboratorijskih raziskav s področja sodobne kognitivne psihologije. V izobraževanju se kognitivna psihologija pogostokrat reducira na biološke pristope k učenju; Sternberg v tem delu pokaže vso kompleksnost sodobnih kognitivnih pristopov k učenju in pomen njihovega razumevanja za izobraževanje.

**Egan, K. (2009). Zgodovina pedagoške zmote. Ljubljana: Založba Krtina.**

Slovenski prevod kritičnega pregleda teoretske in raziskovalne zgodovine izobraževanja, kjer sta se nemalokrat neupravičeno zagovarjala biološki in psihološki pristop k učenju človeka.



CILJI TEME

- 1 spoznati interdisciplinarno raziskovanje človeške duševnosti
- 2 razumeti implikacije kognitivne zrelosti na učenje in izobraževanje odraslih
- 3 seznanitev s pojavom mentalne navlake in vznikom novih učnih strategij v odraslem obdobju

8.1 Odrasli in mentalna navlaka



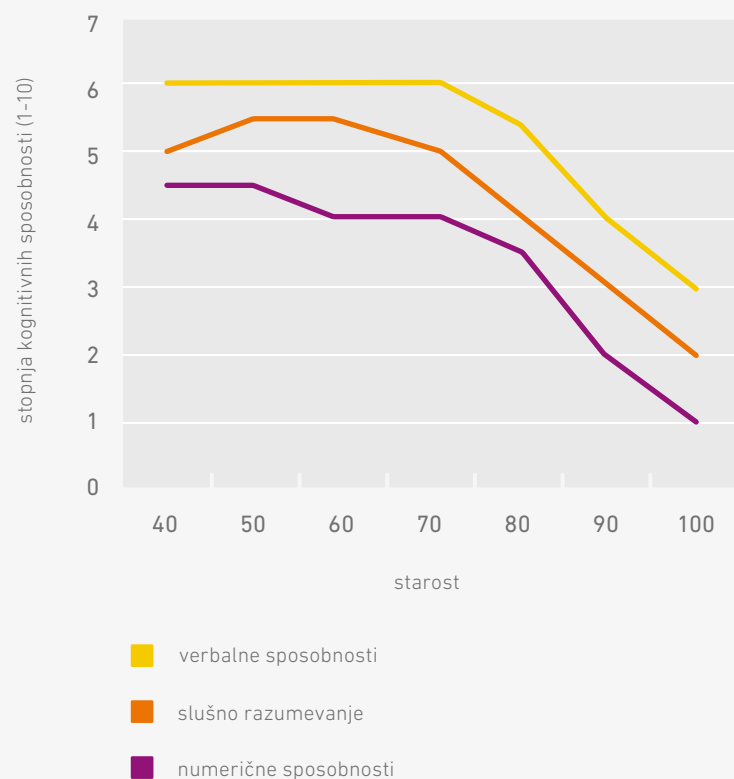
Največ interdisciplinarnega raziskovanja učenja poteka na področju kognitivne zrelosti. Uveljavljen mit o tem, da so starejši preprosto kognitivno šibkejši na vseh področjih in da glede tega ni mogoče veliko narediti, je v zadnjem času pod drobnogledom resnih, obširnih longitudinalnih raziskav. Splošna ugotovitev iz teh raziskav je takšna: različne kognitivne sposobnosti različno upadajo, nekatere (kot je verbalno izražanje) pa ostajajo stabilne tudi v pozni odraslosti. Zdi se, da kognitivno staranje ne poteka enakomerno po novi možganski skorji, ampak se nekateri predeli možganov starajo hitreje, drugi počasneje.

Ena obsežnejših psiholoških raziskav, v kateri so proučevali kognitivne sposobnosti v različnih življenjskih ciklih, je t. i. Seattle Longitudinal Study (SLS) iz leta 2005. Izvajala se je dobrih petdeset let, zajem empiričnih podatkov je potekal vsakih sedem let, v raziskavo je bilo zajetih več kot 5000 udeležencev in vzorec je bil glede na spol uravnotežen. 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.

Ob tem je treba upoštevati tudi, 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. Zaradi tega nastaja tako imenovana »mentalna navlaka«, presežek manj pomembnih informacij v delovnem spominu. Res pomembne informacije se tako težje kodirajo v dolgoročni spomin, učenje pa je posledično manj učinko-



Upad kognitivnih sposobnosti v odraslem obdobju



Povzeto in prilagojeno po Kuran, v Javrh, 2011.

vito. Če bi torej v ospredje lahko postavili samo eno bistveno razliko med pridobivanjem novega znanja pri mladostnikih in pridobivanjem novega znanja pri odrasli osebi, bi bila bistveno učinkovitejša izbira relevantnih informacij pri mlajših oziroma težave pri opuščanju manj pomembnih dražljajev pri starejših.

8.2 Odrasli in staranje možganov

Tako kot se kognitivno ne staramo enakomerno, tako se tudi enakomerno ne stara možgansko tkivo. Raziskovalci so primerjali staranje različnih predelov nove možganske skorje in ugotovili, da se v odrasli dobi najbolj skrči čelni režanj nove možganske skorje. Ta skrbi za nadzor delovnega spomina, ohranja informacije v tako imenovanem »stanju pripravljenosti« za nadaljnjo uporabo. Pojav mentalne navlake v obdobju odraslosti je torej zaznan tudi na nevrološki ravni.

Na nevrološki ravni pa je bilo ugotovljeno tudi to, da je v otroštvu dosežena dvakrat tolikšna sinaptična gostota (povezave med nevroni, možganskimi celicami) kot v novi možganski skorji odraslega. Sinaptična gostota 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 čutilih; vid kot receptor torej ostaja prevladujoč tudi v obdobju odraslosti.

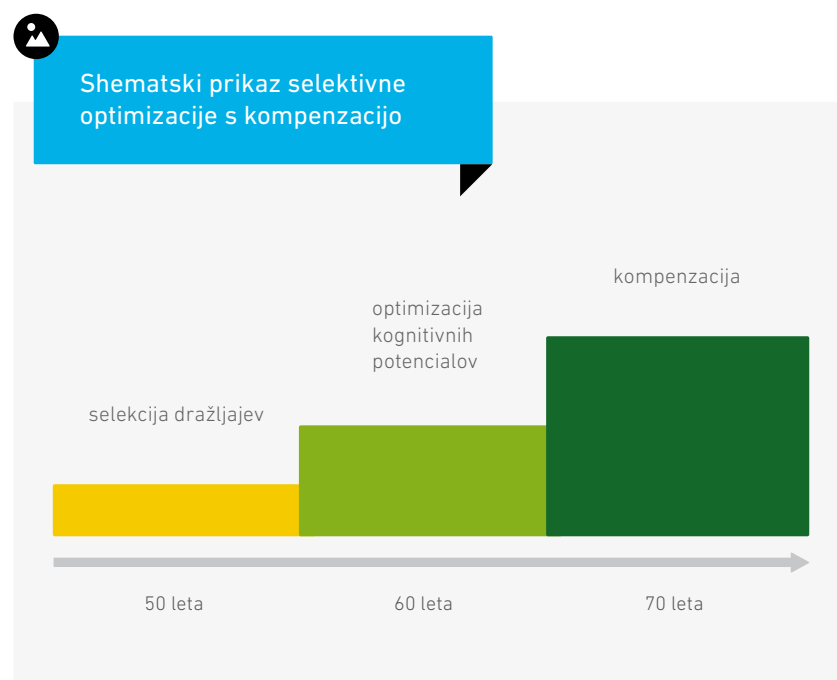
8.3 Vznik novih učnih strategij odraslih

Ustrezen okvir, v katerem je mogoče razumeti omenjene spremembe, je koncept selektivne optimizacije s kompenzacijo. Ta zelo učeni koncept poenostavljeno pomeni, 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 (Mast, Zimmerman in Rowe, 2009).

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 hkrati 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 gojiti, 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 nešteti 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. Ta sledi takrat, kadar se kognitivni potenciali znižajo pod potrebno raven za ustrezno učenje v odraslem obdobju. Uveljavijo se alternativne učne strategije, drugačni pristopi, s katerimi se posameznik poskuša izogniti težavam, ki se pojavljajo zaradi kognitivnega staranja. Starejši se tega zavedajo,



 Povzeto in prilagojeno po Kuran, v Javrh, 2011.

zato denimo manj vozijo avtomobile in izvajajo razna nevarna dela počasneje, previdneje in bolj premišljeno, to pa je uspešna kompenzacija za izgubljeno hitrost.

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

8.4 Staramo se tudi kognitivno

Kognitivna zrelost pomeni upadanje nekaterih potencialov za učenje, ki so bili v otroškem in mladostniškem obdobju vitalnejši. Raziskave kažejo, da se najhitreje stara čelni režanj 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 pa je, da obdobje odraslosti ne prinaša samo upada kognitivnih sposobnosti na psihološki ravni, ampak tudi vznik novih učnih strategij in pristopov k učenju, s katerimi odrasli izbirajo, optimizirajo in nato kompenzirajo upad kognitivnih sposobnosti.



Prikaz staranja možganske skorje

V odrasli dobi se najhitreje stara prefrontalni režanj nove možganske skorje, ki je zadolžen za nadzor delovnega spomina v "stanju pripravljenosti".



Povzeto in prilagojeno po Kuran, v Javrh, 2011.



POVZETEK

- 1 Kognitivna zrelost je eno izmed najvitalnejših področij raziskovanja v kognitivnih znanostih.
- 2 S kognitivno zrelostjo imamo v mislih lastnosti zaznavanja, spominjanja, razmišljanja in reševanja zastavljenih težav v obdobju odraslosti. Te so v obdobju odraslosti specifične, to pa se izraža tudi v učnih strategijah odraslih.
- 3 Med značilnosti odraslega obdobja spada tudi pojav mentalne navlake: okrnjena zmožnost selekcije manj pomembnih dražljajev iz okolja, to se izraža v manj učinkovitem učenju odraslih.
- 4 Raziskovalci spremenjene strategije spoprijemanja z mentalno navlako pojasnjujejo s konceptom selektivne optimizacije s kompenzacijo, ki poveča učinek učenja v obdobju odraslosti.



PRAKTIČNI VIDIKI IN NAMIGI ZA RAZMISLEK

- 1 Ali ste zase razvili katero od učnih strategij, za katero bi lahko rekli, da je vzniknila šele v odrasli dobi? Kdaj natančno se je pojavila in zakaj?
- 2 Se raziskovalna spoznanja o ohranjanju sposobnosti za učenje v odrasli dobi ujemajo z vašimi vsakdanjimi izkušnjami pri delu z odraslimi?
- 3 Katero spoznanje o kognitivni zrelosti se vam zdi najbolj presenetljivo in zakaj?
- 4 Skušajte si zamisliti, kako bi lahko prilagodili svojo izvedbo programa, da bi bila v skladu z načeli selektivne optimizacije s kompenzacijo. Kaj bi morali spremeniti glede na pretekle izvedbe?
- 5 Ali zdaj, ko ste spoznali pojav mentalne navlake, menite, da je multimedijski pristop k poučevanju (besedilo, fotografija, video, avdio) res najustreznejši za poučevanje starejših?
- 6 Udeležencem na konkretnem zgledu ponazorite, kaj je mentalna navlaka in kakšne so posledice. Spodbudite jih k razpravi o tem, kakšne lastne učne strategije so razvili glede reševanja nepredvidenih vsakodnevnih problemov, ki zahtevajo več učenja. Ali so kdaj to povezali s procesom učenja? Ali ste lahko v njihovih izkušnjah prepoznali univerzalne elemente selektivne optimizacije?



Priporočena literatura

- 1 Javrh, P. (ur.) (2011). **Obrazi pismenosti, Spoznanja o razvoju pismenosti odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.**
V zborniku boste dobili svež razmislek o različnih vidikih pismenosti, ki jo avtorji in avtorice pogosto povezujejo s konceptom družbene (ne)pravičnosti in družbeno ranljivih skupin. Teoretična ozadja so različna, saj avtorji in avtorice razmišljajo s konceptualnimi aparati različnih strok (andragogike, sociologije, psihologije, socialnega dela, književnosti in jezikoslovja).
- 2 Myers, D. G. (2006). **Psychology. New York: Worth Publishers.**
Eden najboljših preglednih virov sodobne psihologije, ki je napisan jasno, uporabniku in očesu prijazno. Myers pogosto nakaže tudi na omejitve klasične psihologije, z ene strani s sodobno nevroznanostjo, z druge strani z družbenimi teorijami človeškega vedenja.
- 3 Sternberg, R. J. (1999). **Cognitive Psychology. Orlando: Rinehart and Winston.**
Bogat nabor svežih laboratorijskih raziskav s področja sodobne kognitivne psihologije. V izobraževanju se kognitivna psihologija pogostokrat reducira na biološke pristope k učenju; Sternberg v tem delu pokaže vso kompleksnost sodobnih kognitivnih pristopov k učenju in pomen njihovega razumevanja za izobraževanje.
- 4 Egan, K. (2009). **Zgodovina pedagoške zmote. Ljubljana: Založba Krtina.**
Slovenski prevod kritičnega pregleda teoretske in raziskovalne zgodovine izobraževanja, kjer sta se nemalokrat neupravičeno zagovarjala biološki in psihološki pristop k učenju človeka.

9 Motivacijske značilnosti ranljivih odraslih

dr. Marko Radovan

CILJI TEME

- 1 upoštevanje socialno-ekonomskega položaja odraslih kot pomemben dejavnik motivacije za izobraževanje
- 2 spoznati notranje in zunanje vidike motivacije
- 3 razumeti povezavo med sistemskimi, strukturnimi in osebnimi dejavniki izobraževanja odraslih
- 4 seznanitev z vlogo samopodobe in pogostimi negativnimi stališči odraslih iz ranljivih skupin do izobraževanja

9.1 Ranljivost in motivacija

-  Zanimanje za dejavnike, ki odrasle spodbujajo k udeležbi v izobraževanju, ima 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 odločijo. Pri udeležbi, pogosto pa že pri samem odločanju se lahko osebi postavljajo različne ovire. Te ovire so lahko objektivne ali subjektivne, 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. Zanimanje izvajalcev izobraževanja in načrtovalcev izobraževalne politike za razumevanje razlik med izobraževalno bolj in manj dejavnimi je zato izredno veliko.

Ciljne skupine v izobraževanju odraslih lahko opredelimo glede na različna merila (denimo spol, starost, oblike izobraževanja, poklic in motivi). Med pomembnejšimi je nedvomno socialno-ekonomski položaj. Razumevanje motivacije ranljivih na podlagi omenjenih značilnosti je pomembno pri načrtovanju in spodbujanju razvoja programov 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. Seveda pa to hkrati ne pomeni, da bodo odrasli pripravljeni porabiti svoj čas za učenje in si prizadevati za doseganje višje izobrazbe.

9.2 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 način izhaja iz razumevanja zunanjih pogojev, pod katerimi se oseba udeležuje izobraževanja (npr. spol, starost, dosežena izobrazba, zaposlitveni status, položaj na delovnem mestu).



povzeto in prilagojeno po Radovan, v Javrh, 2011.

Razlogi, zaradi katerih se nekdo odloči za izobraževalni program, so torej najrazličnejši in jih (največkrat) ni mogoče pojasniti z enim samim 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 izobraževa-

nje. V tej smeri je svoje motivacijske modele razvijalo precej avtorjev. Na primer, Miller je leta 1967 skušal združiti teorijo Maslowa in Lewina, da bi razložil povezanost posameznikovih potreb, aspiracij in vrednot s socialno-ekonomskimi 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. V osemdesetih letih prejšnjega stoletja je bila v ospredju teorija pričakovanj. Poglavitni dejavniki v tej teoriji so posameznikova pričakovanja in vrednote. Pozneje je bil model pričakovanj razširjen še z dejavniki okolja, kot so socializacija, stališča, referenčne skupine in socialno-ekonomske možnosti, ki naj bi vplivali na posameznikova pričakovanja in vrednote. V zadnjem času se pozornost osredotoča na dejavnike, ki vplivajo na morebitno udeležbo na mikroravni, to so na primer subjektivni in sociodemografski dejavniki.

Dejavniki, ki vplivajo na udeležbo v izobraževanju odraslih



povzeto in prilagojeno po Radovan, v Javrh, 2011.

9.3 Samopodoba in motivacija ranljivih

Literatura na področju izobraževanja odraslih je enotna glede pomembnosti samopodobe za udeležbo v izobraževanju odraslih in uspešno učenje. Nekateri avtorji (denimo Cross) celo trdijo, da je samopodoba najpomembnejši dejavnik v psiholoških teorijah. Odrasli z negativno samopodobo ne verjamejo, da bi bili lahko uspešni učenci, in ta prepričanja pogosto postanejo samoizpolnjujoča se.

Postavlja se tudi vprašanje, koliko je samopodoba povezana z nizko pismenostjo. Odgovor na to vprašanje je 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 takšnih položajev je lahko izobraževalni program. Tudi učitelji to mnenje še utrjujejo, kadar delujejo z domnevo o negativni samopodobi njihovih udeležencev. Tudi iz izsledkov evalvacije programa 5000 lahko razberemo, da je 35 % od skupno 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. Podobno mnenje o udeležencih izobraževanja so imele tudi vodje izobraževanja.

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, delno pa je tudi posledica stigme, ki spremlja manjšo pismenost ali neizobraženost.

So prepričanja, da imajo manj pismene osebe negativno podobo, mit ali resničnost? Tema je seveda problematična, saj je zelo malo raziskana. Raziskave se večinoma ukvarjajo s tistimi, ki se želijo izobraževati. Tisti, ki se ne želijo izobraževati, so redkokdaj zajeti v raziskave. Večina psiholoških raziskav, ki se ukvarjajo z vprašanji moti-

vacije, 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.

Dodatna težava pri raziskovanju samopodobe je tudi ta, da ni ene same samopodobe, ampak je po mnenju številnih avtorjev (recimo Bandura) koncept samopodobe sestavljen iz številnih podstruktur, ki se v različnih okoliščinah kažejo različno. Na nekem področju delovanja je tako samopodoba negativna, na drugem področju pa pozitivna. Prav ta ugotovitev je 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. Ne glede na to, da nam primanjkuje empiričnih podatkov, pa lahko potrdimo, da bodo odrasli z nizko samozavestjo verjetneje prej opustili izobraževanje kot odrasli z visoko samozavestjo.

9.4 Stališča do izobraževanja odraslih iz ranljivih skupin

Že v najzgodnejših raziskavah o izobraževanju odraslih so bila stališča v ospredju proučevanja psiholoških dejavnikov motivacije. V šestdesetih letih prejšnjega stoletja je bilo ugotovljeno, da so stališča do izobraževanja revnejših plasti prebivalstva negativna. Konec osemdesetih je Hayes ugotavljal, kateri so najpogostejši razlogi, zaradi katerih se odrasli ne udeležujejo izobraževanja, in dobil tele odgovore udeležencev:

- »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 raziskave v devetdesetih so odkrile, navaja Hayes, da se razlogi za neudeležbo v izobraževanju najpogosteje 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 še enkrat iti 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? Za zdaj obstajata dve mogoči hipotetični razlagi za negativna stališča do izobraževanja. Prva razlaga pravi, da je nizko vrednotenje izobraževanja neke vrste značilnost določene socialno-ekonomske plasti prebivalstva, ki je bila naučena med socializacijo v otroštvu. 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 – zanjo se zdi, da je dobro utrjena v prepričanjih 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.



POVZETEK

- 1 Za motivacijo odraslih iz ranljivih skupin je odločilnih več dejavnikov, med njimi ima najpomembnejšo vlogo njihov socialno-ekonomski položaj.
- 2 Razlogi, zakaj se nekdo odloči za izobraževalni program, so različni in jih ni mogoče pojasniti z enim dejavnikom.
- 3 Dejavniki, ki vplivajo na udeležbo odraslih, so lahko sistemski, strukturni in osebni, najpogosteje pa so kombinacija vseh treh ravni.
- 4 Pomemben dejavnik udeležnosti odraslih v izobraževanju je njihova »izobraževalna samopodoba« in stališča do izobraževanja, ki so močno pogojena z vzgojo in odraščanjem.



PRAKTIČNI VIDIKI IN NAMIGI ZA RAZMISLEK

- 1 Ali je po vaših izkušnjah predstava o nemotiviranosti odraslih iz ranljivih skupin za udeležbo v izobraževanju mit ali dejstvo? Pojasnite.
- 2 Katera hipoteza o negativnih stališčih odraslih iz ranljivih skupin je po vašem bolj upravičena: tista, ki pravi, da odrasli kratko malo bolj cenijo delo kot izobraževanje, ali tista, ki pravi, da imajo odrasli kratko malo slabe izkušnje z izobraževanjem?
- 3 Ali ste v svoji praksi srečevali udeležence programov, ki so imeli negativno samopodobo? Čim natančneje skicirajte, kakšna je ta podoba, kaj jo sestavlja. Ali ste pridobili podatke, kako je negativna samopodoba vplivala na pripravljenost za udeležbo v programu? Kako ste svoje sklepe preverili?
- 4 Razmislite o svojih izkušnjah z odraslimi. Zamislite si, kako bi v idealnih razmerah spremenili njihove izobraževalne izkušnje in s tem povečali njihovo motivacijo. Imate kakšne konkretne zamisli za izpeljavo?
- 5 Z udeleženci se skušajte pogovoriti, s kakšnimi težavami se srečujejo, ko skušajo spremeniti svoj življenjski položaj. Bodite pozorni, kakšno vlogo imajo pri tem težave z udeležbo v izobraževanju. Ali ste doslej dovolj vedeli o njihovem dejanskem odnosu do izobraževanja? Kaj je za vas povsem novo?
- 6 V skupini skušajte najti osebo, ki je pripravljena javno spregovoriti o svojih osebnih motivih za odločitve, da se vrne v izobraževalni proces.



Priporočena literatura

-  **Cross, K. P. (1981). Adults as Learners. Increasing participation and facilitating learning. San Francisco: Jossey-Bass.**
Klasično besedilo na temo udeležbe v izobraževanju odraslih in izobraževalnih ovir. V publikaciji bodo učitelji našli poglavja o razvoju učeče se družbe, animaciji odraslih za izobraževanje, ovirah in motivih, ki odrasle motivirajo ali odvrčajo od udeležbe v izobraževanju. Avtorica tudi ponudi teoretični model motivacije odraslih za učenje in ukrepe, s katerimi lahko učitelji povečajo odraslim možnosti za udeležbo.
-  **Quigley, A. (1997). Rethinking literacy education: The critical need for practice-based change. San Francisco: Jossey-Bass.**
Avtor knjige se osredotoča predvsem na učenje in udeležbo v izobraževanju manj pismenih odraslih in z njihovega vidika opisuje široko paleto dejavnikov (delo, družina, vrednote), ki vplivajo na njihovo udeležbo v izobraževanju. Ta priročnik postavlja učiteljem in mentorjem, ki se ukvarjajo s to skupino odraslih, veliko vprašanj za razmislek o lastni praksi, ponuja pa tudi veliko predlogov, na podlagi katerih lahko spremenijo in izboljšajo svoje delo z manj pismenimi odraslimi.
-  **Courtney, S. (1991). Why Adults Learn. Towards a theory of participation in adult education. London: Routledge.**
Avtor knjige proučuje sociološke in psihološke temelje udeležbe odraslih v izobraževanju. Udeležba v izobraževanju odraslih sicer temelji na individualnem interesu in pobudi, vendar pa je odvisna tudi od socialne ureditve, ki je uveljavljena v družbi v nekem trenutku. Avtor v knjigi raziskuje značilnosti motivacije, ki posameznika spodbudijo, da se udeleži izobraževanja, in vpelje pomen »socialne participacije«, z uporabo katerega razširi razumevanje učenja odraslih.

10 Izobraževalne ovire

dr. Marko Radovan



CILJI TEME

- 1 spoznati klasifikacijo ovir in upoštevanje tega v vsakdanji praksi
- 2 se seznaniti z dosegom in omejitvami raziskav o motivaciji odraslih za izobraževanje
- 3 ozvestiti razliko med negativnimi stališči in negativnimi izkušnjami
- 4 razumevanje odraslih ranljivih kot subkulture s posebnimi lastnostmi
- 5 razumevanje osipa pri odraslih in seznanitev z načini, kako ga preprečiti

10.1 Vrste ovir



Za preprečevanje osipa v programih za odrasle je treba razumeti izobraževalne ovire. To, da mora biti oseba motivirana za izobraževanje, je seveda samoumevno. Pomembno pa je tudi, da je ponudba programov ustrezna in udeležba ne sme biti omejena z pogoji, ki udeležbo otežujejo ali celo onemogočajo (denimo denar, neprimeren čas in prevelika oddaljenost od doma). Raziskovanje ovir se je v primerjavi z raziskavami motivov in motivacije začelo razmeroma pozno, šele v šestdesetih in sedemdesetih letih prejšnjega stoletja. Med bolj uveljavljena spoznanja spada uporabna klasifikacija ovir v tri skupine:

- situacijske, institucionalne in dispozicijske.

Situacijske ovire izhajajo iz posameznikovega trenutnega stanja in se izražajo v pomanjkanju časa, denarja, oddaljenosti od kraja izobraževanja in podobno. Dispozicijske ovire se povezujejo s posameznikovimi psihosocialnimi značilnostmi, kot so stališča, samopodoba, prepričanja o sposobnostih itn. Institucionalne ovire so neustrezna izobraževalna ponudba, neizvedljive zahteve programa ali neprilagojena organizacija izobraževanja.

Večina raziskovalcev ugotavlja, da spada med najpomembnejše ovire za izobraževanje pomanjkanje denarja in časa. Pri večini anketnih raziskav so ovire navadno ugotavljali z anketnimi vprašanji ali s 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. Institucionalne ovire se nadalje delijo v pet podskupin:

- neprimeren čas,
- težave z lokacijo in prevozom,
- pomanjkanje zanimive in ustrezne ponudbe,
- proceduralni problemi,
- pomanjkanje informacij o ponudbi.



povzeto in prilagojeno po Radovan, v Javrh, 2011.

10.2 Raziskovanje notranjih izobraževalnih ovir

Po letu 1980 se je pri raziskovanju ovir začelo novo poglavje. Težišče raziskovanja se je premaknilo od proučevanja zunanjih ovir (t. i. barriers) k proučevanju notranjih ovir (t. i. deterrents), ki zajemajo notranje, motivacijske dejavnike. Čeprav raziskovanje ovir veliko prispeva k razumevanju neudeležbe odraslih v izobraževanju, 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 jih zanj tudi ni. 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. Teoretično so ovire preslabo opredeljene. Koncept ovir se je namreč razvil iz deskriptivnega raziskovanja, izsledkov tega raziskovanja pa zaradi uporabljenih metodologij ni mogoče posploševati z ene populacije na drugo, niti povezati v teorijo. Napovedna moč raziskovanja ovir je tako nekoliko oslajljena. Nejasna je tudi povezanost med ovirami in motivacijo. Vprašanje je, ali so ovire dejavniki, ki preprečujejo udeležbo že motiviranih odraslih za učenje, ali pa je ena od mogočih ovir že samo pomanjkanje motivacije. Iz raziskav ovir je tudi jasno, da so dejavniki, ki ovirajo udeležbo, zelo povezani s socialno-demografskimi dejavniki. Večina raziskovalcev ovir je ugotovila povezanost med ovirami in socialno-demografskimi značilnostmi. Ob tem je treba vedeti, da daje poznavanje izobraževalnih ovir le nekaj splošnih vodil za razumevanje, zakaj se manj pisмени odrasli ne udeležujejo programov izobraževanja.

10.3 Negativne izkušnje ali negativna stališča?

Ciljna skupina ranljivih, ki je izobraževalno bolj deprivilegirana, ni neki monolit, ampak je tudi notranje strukturirana. Manj pisмени odrasli imajo negativna stališča do šolanja in izobraževanja. Izobraževalci manj pisмениh odraslih pogosto ugotavljajo, da udeležencem primanjkuje samozaupanja, čeprav ni za to nobenega trdnega dokaza. Iz tega zornega kota so udeleženci programov za opismenjevanje

videti kot zelo krhki subjekti s primanjkljaji, ki potrebujejo obravnavo, rehabilitacijo in pomoč ali zdravljenje. Ali ta model resnično ustreza profilu manj pismenih odraslih?

Ta pogled na ranljive odrasle namreč precej izvira iz konfliktov med subkulturami. Tisti iz prevladujoče kulture srednjega razreda zaznavajo subkulturo nižjega razreda kot pomanjkljivo in potrebno velikih popravkov. Ta percepcija pa zanemarja dejstvo, da so subkulture take, kot so, ker so se tako prilagodile družbeno-ekonomskim razmeram, v katerih živijo, ter prevladujoči ideologiji in njenim vrednotam. Ko skušamo razumeti pomen in življenje te populacije, bi bilo pismenost odraslih priporočljiveje obravnavati kot subkulturo in te značilnosti upoštevati pri oblikovanju izobraževalnih programov. 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. Po mnenju nekaterih avtorjev naj bi prve raziskave, ki so zadevale udeležbo manj pismenih odraslih, povzročile celo 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. Predvsem pa vse kažejo, da zbujajo preteklo šolanje nelagodna občutja, ko posameznik razmišlja o vnovični udeležbi v izobraževanju.

10.4 Družbene okoliščine razumevanja izobraževalnih ovir

Raziskave Evropskega statističnega urada večinoma kažejo, da je najpomembnejša ovira že omenjeno pomanjkanje časa, druga najpomembnejša ovira pa je denar. Čas in denar sta seveda omejeni dobrini in kot ugotavljajo predvsem kvalitativne raziskave, je namenja-

nje denarja in časa za izobraževanje velikokrat bolj stvar vrednotnih prioritet in usmeritev, ki so povezane s pojmovanjem izobraževanja, ne pa toliko objektivno dejstvo ali stvar posameznikovega položaja.

Udeležba v izobraževalnem programu, ki ga delodajalec ni pripravljen plačati, je za odrasle, ki so zaposleni na manj zahtevnih delovnih mestih, pogosto 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. Jonsson in Gähler (1996) menita, da je razlika predvsem v tem, kakšen izid ali koristi pričakujejo udeleženci od izobraževanja. Ta ugotovitve 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. 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 odseva tudi udeleženčevo subjektivno realnost, ki se je oblikovala okoli njegovih življenjskih okoliščin. Kar nekaj raziskav je pokazalo, da pomanjkanje zaposlitvenih možnosti ali brezposelnost, monotono delo ipd. zmanjšujejo željo in pričakovanja od udeležbe v izobraževanju nasploh. 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.

Nanizane ugotovitve kažejo, da so posamezniki hkrati tudi vpeti/omejeni v neke strukture, okoliščine in lastne značilnosti, ki določajo možnosti njihovega delovanja. Posamezniki so s svojimi potenciali torej močno kontekstualizirani. Na žalost pa še nimamo dovolj bogate baze primerjalnih kvalitativnih raziskav, iz katere bi lahko sklepali na strukture ali življenjske možnosti in ukrepe politike, ki najbolj vplivajo na razlike v posameznikovi percepciji izobraževalnih ovir.

10.5 Kaj je osip?

Izvajalce programov za zviševanje ravni pismenosti zanima tudi, kako preprečiti osip iz programov. Pri osipu ni mogoče narediti anket ob koncu programa, da bi ugotavljali zadovoljstvo udeležencev s programom, izpolnjena pričakovanja ipd., temveč ta osip kar nastane – udeleženci prenehajo obiskovati program. Raziskav, ki bi se načrtno ukvarjale s sledenjem udeležencev potem, ko opustijo izobraževanje, je zelo malo. To ne pomeni, da učitelji ali vodje izobraževanja ne kličejo udeležencev, pomeni le, da znanje ni sistemizirano. Kako lahko učitelji izboljšajo svoje razumevanje tega kompleksnega problema? Najprej je treba spoznati, da ni problem osipa le enodimenzionalen. Osip lahko najbolje razumemo kot skupek sestavin, organiziranih v shemo. Nekatere sestavine lahko izboljšamo s sistematičnim pristopom, na druge pa ne moremo vplivati.

Novejše raziskave so pokazale, da na udeležbo v programih za manj izobražene odrasle najbolj vplivata dve skupini dejavnikov. Prvi sklop dejavnikov se nanaša na življenjski svet ranljivih, drugi pa na percepcijo programov, ki jim jih ponujamo. Najbrž lahko izobraževalci zelo malo vplivamo na prvi sklop ovir, nekoliko več pa na percepcijo, s katero posamezniki doživljajo naše programe. Na žalost pa se navadno največ pozornosti namenja socialnim in profesionalnim »rešitvam« za težave, ki jih učitelji in mentorji zaznajo iz anketnih raziskav na koncu programa.

10.6 Ali je pojem »ovira« sploh ustrezen?

Pomemben avtor Quigley se ne strinja povsem z izrazom »ovira«, saj meni, da za manj pismene odrasle ni značilno, da bi jih »blokiral neka ovira«. Pojem namreč predpostavlja, da si manj pismeni odrasli želijo in se trudijo udeležiti se izobraževanja, to pa jim preprečuje

neka ovira. Vendar je to po njegovem daleč od resničnosti. 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. Na nas sicer vplivata genetska in kulturna dediščina, vendar pa je odločitev, kako bomo delovali, predvsem naša. Raziskave in izkušnje nakazujejo, da obstaja proces ali zaporedje dogodkov, ki vodijo k opustitvi izobraževanja in ga je mogoče identificirati.

Najpomembnejše ovire za udeležence iz ranljivih skupin so 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, denar, prevoz itn., je zelo majhna verjetnost, da postanejo ravno na začetku izobraževanja te ovire tako pomembne in velike, da je treba zaradi njih izobraževanje opustiti. Zato se kot najpomembnejše ovire na začetku izobraževanja kažejo dispozicijske ovire. 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 bodo ostali v programu. Dispozicijske ovire torej zadevajo posameznikova stališča na splošno, njegova stališča do izobraževanja posebej in specifična stališča do programa. Na tem področju so manj pismeni odrasli še posebej izpostavljeni stereotipom.

Pomembne značilnosti, kot so spol, starost, kognitivni ali učni slog, za opustitev izobraževanja še niso natančno raziskane in te dejavnike bi bilo treba v prihodnje natančneje opredeliti – posebej in v sklopu celotnega učnega položaja. Se pa v prizadevanju po čim natančnejših analizah velikokrat ne upošteva pogled udeležencev. Pogosto pozabljamo, da imajo odrasli udeleženci 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 pismeno-

sti – je izrednega pomena za dinamiko programov opismenjevanja, še posebno v prvih, kritičnih tednih. To je področje vpliva, ki ga odrasli pogosto spregledajo ali pa se z njim težko identificirajo, vendar pa je vir mnogih odločitev, ki vplivajo na motivacijo ranljivih skupin v izobraževanju in lahko vodijo tudi do opustitve izobraževanja.



POVZETEK

- 1 Poznamo različne vrste ovir v izobraževanju, med njimi avtorji najpogosteje izpostavljajo dispozicijske, situacijske in institucionalne ovire.
- 2 Učitelji in mentorji lahko najbolj vplivajo na dispozicijske izobraževalne ovire, pri čemer lahko s pristopom in vsebino vplivajo na stališča, vrednote in izkušnje odraslih ranljivih.
- 3 Odrasle iz ranljivih skupin je smiselno obravnavati kot subkulturo s specifičnimi značilnostmi.
- 4 Osip je kompleksen pojav opuščanja izobraževanja odraslih, ki ga je treba osvetliti iz različnih zornih kotov in upoštevati vse tri vrste izobraževalnih ovir.



PRAKTIČNI VIDIKI IN NAMIGI ZA RAZMISLEK

- 1 Razmislite in navedite vsaj eno konkretno dispozicijsko, situacijsko, predvsem pa institucionalno oviro pri vaših konkretnih izvedbah programov za ranljive odrasle. Katere v vaši praksi prevladujejo? Se vam zdi, da so še kakšne ovire, ki jih predstavljena shema ne upošteva?
- 2 Kolikokrat so potencialni udeleženci zavrnili ponujeno brezplačno izobraževanje zaradi denarnih razlogov, ker so bili denimo stroški prevoza preveliki? Kolikokrat zato, ker niso dobili dela prostih ur?
- 3 Ali lahko opredelite, v čem so bistvene razlike med prevladujočo večino (kjer se ceni čim višja izobrazbena stopnja) in subkulturo izobrazbeno prikrajšanih, kaj te razlike pospešuje in povečuje?
- 4 Kateri izidi izobraževanja so po vaših izkušnjah za udeležence programov za odrasle ranljive najbolj vabljeni? Zakaj?
- 5 Ali ste kdaj z odraslimi, ki so odklonili udeležbo, govorili o njihovih že pridobljenih (predvsem šolskih) izkušnjah v izobraževanju? Ali bi na tej podlagi lahko potrdili domnevo, da so že pridobljene negativne izkušnje najmočnejši dejavnik, ki vpliva na odločitev o udeležbi?

- 6 Udeležencem preprosto predstavite pojem »osip« in jih motivirajte, da sami spregovorijo o svojih izkušnjah z opuščanjem izobraževanja. Ob tem bodite pozorni na njihove občutke po tem, ko so opustili izobraževanje – na tiste, ki jih bodo izražali, pa tudi tiste, ki jih ne bodo besedno opisovali. Premislite, kako so ti občutki in že pridobljene izkušnje vplivali na njihovo trenutno stališče do možnosti v izobraževanju. Ali ste doslej temu pripisovali dovolj velik pomen?



Priporočena literatura



Cross, K. P. (1981). Adults as Learners. Increasing participation and facilitating learning. San Francisco: Jossey-Bass.

Klasično besedilo na temo udeležbe v izobraževanju odraslih in izobraževalnih ovir. V publikaciji bodo učitelji našli poglavja o razvoju učeče se družbe, animaciji odraslih za izobraževanje, ovirah in motivih, ki odrasle motivirajo ali odvrčajo od udeležbe v izobraževanju. Avtorica tudi ponudi teoretični model motivacije odraslih za učenje in ukrepe, s katerimi lahko učitelji odraslim povečajo možnosti za udeležbo.



Quigley, A. (1997). Rethinking literacy education: The critical need for practice-based change. San Francisco: Jossey-Bass.

Avtor knjige se osredotoča predvsem na učenje in udeležbo v izobraževanju manj pismenih odraslih in z njihovega vidika opisuje široko paleto dejavnikov (delo, družina, vrednote), ki vplivajo na njihov udeležbo v izobraževanju. Ta priročnik postavlja učiteljem in mentorjem, ki se ukvarjajo s to skupino odraslih, veliko vprašanj za razmislek o lastni praksi, ponuja pa tudi veliko predlogov, na podlagi katerih lahko spremenijo in izboljšajo svoje delo z manj pismenimi odraslimi.



Courtney, S. (1991). Why Adults Learn. Towards a theory of participation in adult education. London: Routledge.

Pisec knjige proučuje sociološke in psihološke temelje udeležbe odraslih v izobraževanju. Udeležba v izobraževanju odraslih sicer temelji na individualnem interesu in pobudi, vendar pa je odvisna tudi od socialne ureditve družbe v nekem trenutku. V knjigi avtor raziskuje značilnosti motivacije, ki posameznika spodbudi, da se udeleži izobraževanja, in vpelje pomen »socialne participacije«, s katerim razširi razumevanje učenja odraslih.

Značilnosti odraslih udeležencev izobraževanja iz ranljivih skupin

Manuel Kuran

CILJI TEME

- 1 pregled izkušenj o tem, kdo so udeleženci v programih za ranljive skupine
- 2 seznanitev z demografskimi značilnostmi ciljnih skupin v programih za ranljive skupine
- 3 razmislek o tem, ali so se v preteklosti programov za ranljive skupine udeleževali ustrezni udeleženci
- 4 osvetlitev podobnosti in razlik med različnimi ciljnimi skupinami in različnimi programi

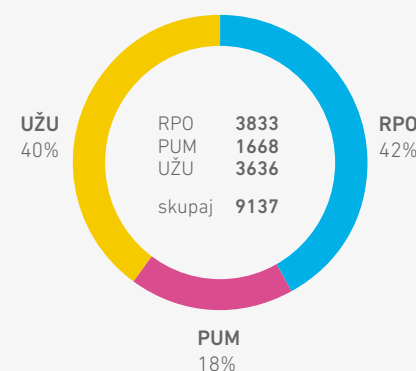
11.1 Kakšen je delež odraslih iz ranljivih skupin, ki se udeležujejo izobraževanja odraslih?

Ko govorimo o odraslih iz ranljivih skupin, o programih, ki so namenjeni njim, in strategijah, kako narediti usposabljanje učinkovitejše, se seveda postavlja tudi vprašanje, kakšen je pravzaprav delež odraslih iz ranljivih skupin in koliko teh udeležencev se je v preteklosti udeležilo programov za odrasle iz ranljivih skupin. Poskušajmo najprej odgovoriti, koliko prebivalcev Slovenije sodi med ranljive skupine, kot jih opredeljuje izobraževanje odraslih. Po statističnih podatkih, ki so na voljo, sodi v to skupino približno 250 000 prebivalcev Slovenije, to je 12,5 % slovenskega prebivalstva (vir: Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih Republike Slovenije, 2010).

Programov UŽU, PUM in RPO, ki so namenjeni odraslim iz ranljivih skupin, se je od leta 2003 do 2010 udeležilo 9137 udeležencev, od



Število udeležencev v programih za odrasle iz ranljivih skupin



Od leta 2003 do 2010 se je programov za ranljive udeležilo 0,5% celotne populacije v Sloveniji in približno 3,7% vseh odraslih iz ranljivih skupin.

tega 3833 v programu RPO, 1668 v programu PUM in 3636 skupaj v programih UŽU. Skupaj se je torej programov za odrasle iz ranljivih skupin udeležilo približno pol odstotka celotne populacije v Sloveniji in približno 3,7 % vseh odraslih iz ranljivih skupin. Iz zornega kota celotne populacije je število udeležencev, ki potrebujejo programe za zviševanje ravni pismenosti in razvoj ključnih kompetenc, še vedno majhno. Za zdaj torej še ne moremo pričakovati, da bi se vpliv obravnavanih programov opazneje izražal na skupni nacionalni ravni pismenosti.

11.2 Povprečni udeleženec v programu

Temeljni demografski podatki kažejo, da so se v preteklih letih programov za ranljive večinoma udeleževale ženske, le dobra tretjina ali 41 % je bilo moških. Večina udeležencev je bila pričakovano stara od 30 do 49 let. V to kategorijo spada približno 43 % vseh udeležencev, slaba tretjina pa spada v starostno skupino od 16 do 26 let.

Četrtnina vseh udeležencev je bila brezposelna, 15 % jih je bilo zaposlenih in 15 % je bilo študentov ali dijakov. Desetina vseh udeležencev je bila upokoјencev; ti so se večinoma udeleževali programa Računalniška pismenost za odrasle. 28 % udeležencev je imelo končano štiriletno poklicno šolo, nekoliko manj je bilo udeležencev z dokončano osnovno šolo (27 %), četrtnina pa s triletno poklicno šolo.

Če bi torej statistično upodobili povprečnega udeleženca programov UŽU, PUM in RPO skupaj od leta 2003 do 2010 glede na podatke, ki so na voljo, bi bila to brezposelna ženska, stara od 30 do 49 let, z dokončano štiriletno poklicno, strokovno ali splošno izobrazbo. Statistično gledano so udeleženci v programih za zviševanje ravni pismenosti na zgornji meji glede dokončane izobrazbe, saj programi predvidevajo udeležbo oseb z nedokončano osnovno, dokončano osnovno ali nižjo srednjo izobrazbo.

11.3 Podobni programi, namenjeni različnim ciljnim skupinam

Programi za odrasle iz ranljivih skupin imajo sicer skupno konceptualno ogrodje, vendar se hkrati značilno razlikujejo. Predvsem so namenjeni specifičnim ciljnim podskupinam v segmentu odraslih iz ranljivih skupin, v nadaljevanju si jih bomo natančneje ogledali.

Najprej bomo predstavili cilje posameznega programa in opredeljeno ciljno skupino, sledili pa bodo dejanski podatki o vključenih ciljnih skupinah, ki so bili pridobljeni v nacionalni evalvaciji programov za ranljive skupine. Sklenili bomo s primerjavo povprečnih statističnih podatkov o udeležencih in oceno, ali so se v preteklosti programov udeleževale osebe, ki so jim bili v resnici namenjeni.

11.4 Povprečni udeleženec v programu UŽU MI

Kaj je cilj programa UŽU MI?

Cilj programa Usposabljanje za življenjsko uspešnost Most do izobrazbe (UŽU MI) je omogočati posameznikom, ki se udeležujejo nadaljnega formalnega strokovnega izobraževanja, pridobitev temeljnega znanja in spretnosti, ki jim omogočajo lažje obvladovanje nove učne snovi. Ti cilji zajemajo pridobivanje temeljnega znanja in spretnosti, socialnih spretnosti, usposabljanje za vseživljenjsko učenje in aktivno državljanstvo.

Komu je namenjen program UŽU MI?

Program opredeljuje ciljno skupino UŽU MI kot manj izobražene odrasle, ki so se šolali deset let ali manj in želijo nadaljevati šolanje ali se že izobražujejo. Ob tem je mogoče pričakovati tele značilnosti, ki izhajajo psihosocialnih značilnosti posameznika: slab gmotni po-

ložaj, neugodni psihosocialni učinki izključenosti iz delovnega okolja (depresivnost), pomanjkljiva obveščenost o možnostih za izobraževanje in zaposlovanje, obremenjenost z delovnimi in družinskimi obveznostmi, pomanjkanje prostega časa.

Kdo se je v resnici udeleževal programa UŽU MI?

Programa UŽU MI se je od leta 2003 do 2010 udeležilo 1421 oseb. Skoraj polovica vseh udeleženi je bila stara od 27 do 49 let, 43 odstotkov pa od 16 do 26 let. Pri spolni strukturi ni nobenih presežnih. Razmerje je precej uravnoteženo: udeležencev je bilo 47 %, udeleženk 53 %.

Največ udeležencev, dve tretjini, je imelo status brezposelnega, sledili so zaposleni z 8 % in študentje ali dijaki s 3 %. Dobra polovica vseh udeležencev je imela končano osnovno šolo, slaba četrtina jih je končala poklicno šolo, nedokončano osnovno šolo jih je imelo 11 %, štiriletno poklicno pa 9 %.

Glede na podatke iz poročil, ki so na voljo, je torej statistično to brezposelna ženska, stara od 16 do 26 let, s končano osnovno šolo. Udeleženci v programu UŽU MI v zadnjih šestih letih ustrezajo opisani ciljni skupini v vsebini programa UŽU MI in se ne razlikujejo pretirano v nobenem demografskem parametru.

11.5 Povprečni udeleženec v programu UŽU BIPS

Kaj je cilj programa UŽU BIPS?

Program Beremo in pišemo skupaj (UŽU BIPS) obiskujejo starši in njihovi otroci, cilji programa pa so smiselno porazdeljeni za obe skupini udeleženi: razvijanje temeljnih spretnosti, ki ustrezajo potrebam staršev v vsakdanjem življenju, in usposabljanje za pomoč otrokom v prvem triletju devetletke pri opismenjevanju, hkrati s tem pa se krepi tudi razvoj spretnosti otrok za ustrezno komuniciranje s starši in njihovimi učitelji v učnem okolju.

Komu je namenjen program UŽU BIPS?

Program UŽU BIPS je namenjen manj izobraženim staršem otrok v nižjih razredih osnovne šole (od 1. do 4. razreda osemletke ali prvo triletno devetletke). Pri odraslih, ki so se prenehali izobraževati pri največ desetih letih šolanja in se v vlogi staršev vendarle počutijo odgovorne za šolanje svojih otrok, lahko učitelji pričakujejo tele psihosocialne značilnosti: pomanjkanje motiviranosti za izboljšanje pismenosti za lastne potrebe, pomanjkljivo obvladovanje šolskih spretnosti in učnih metod in tehnik, s katerimi bi pomagali otroku, pomanjkljiva splošna poučenost in zastarelo znanje ter obremenjenost z delovnimi in družinskimi obveznostmi ob pomanjkanju prostega časa.

Kdo se je v resnici udeleževal programa UŽU BIPS?

Programa UŽU BIPS se je od leta 2003 do 2010 udeležilo 1391 udeležencev. Pričakovano sta bili več kot dve tretjini udeleženi v programu UŽU BIPS stari od 27 do 49 let, približno petina pa je bila stara manj kot 15 let. Razmerje v deležu udeležencev moškega spola in deležu ženskega spola je v programu UŽU BIPS zelo neuravnoteženo, vendar ob poznavanju kulturnih dejavnikov in tradicionalne delitve starševskih vlog v Sloveniji pričakovano. Četrtnina vseh udeležencev je bila moškega spola. Dobrih 40 % staršev je bilo zaposlenih in 12 % brezposelnih. Za tretjino udeleženi staršev ni bilo na voljo podatka o delovnem položaju.

Dobra četrtina udeleženi staršev v programu UŽU BIPS je imela poklicno izobrazbo, slaba četrtina osnovno šolo, precej velik delež (18 %) je imel štiriletno poklicno, strokovno ali splošno izobrazbo. Slaba desetina udeležencev ni imela dokončane osnovne šole, razmeroma velik delež (8 %) pa je tudi udeležencev z višjo oziroma visoko izobrazbo.

Kot kažejo podatki iz poročil, je bil povprečni udeleženec programa UŽU BIPS od leta 2003 do 2009 zaposlena ženska, stara od 27 do 49 let, ki ima dokončano poklicno šolo. V programu UŽU-BIPS je navedeno, da je program namenjen manj izobraženim staršem, vendar je iz podatkov razvidno, da so se ga po pravilu udeleževali tudi boljše

izobraženi starši. Še večja težava je ta, da so v razvidu udeležencev vodeni tudi otroci, to pa posledično spremeni celotno demografsko sliko udeležencev programa UŽU BIPS. Iz tega izhaja priporočilo o natančnejšem spremljanju udeležencev v prihodnje.

11.6 Povprečni udeleženec v programu UŽU IP

Kaj je cilj programa UŽU IP?

Cilj programa Izzivi podeželja (UŽU IP) je omogočiti udeležencem pridobitev temeljnih zmožnosti in znanja, s katerimi bodo lažje prepoznali in vrednotili svoje zmožnosti ter možnosti podeželskega okolja z namenom, da bi izboljšali svoj ekonomski in socialni položaj.

Komu je program UŽU IP namenjen?

Ciljno skupino programa UŽU IP predstavljajo manj izobraženi odrasli, prebivalci podeželja, ki so motivirani za pridobitev temeljnih spretnosti in novega znanja, za izboljšanje svojega ekonomskega in socialnega položaja na podeželju ter za izvajanje dejavnosti na podeželju v obliki osebnega dopolnilnega dela ali dopolnilne dejavnosti na kmetiji.

Učitelji lahko pri udeležencih pričakujejo tele značilnosti: slabe izkušnje s šolanjem in šibka poučenost, pomanjkljive spretnosti v komunikaciji, iskanju in izbiri informacij in na splošno pri dejavnem sodelovanju v širši družbeni skupnosti, podcenjevanje pomena splošne izobraženosti, pomanjkljiva ozaveščenost o pomenu ohranjanja tradicije in kulture za skladen trajnostni razvoj podeželja, manjša prilagoditev hitrim spremembam, neustrezno zaznavanje gospodarskih možnosti v okolju (neperspektivnost), pomanjkljivo prepoznavanje lastnih zmožnosti in pomanjkljivo poznavanje priložnosti za različne dejavnosti, ki jih ponuja podeželje.

Kdo se je udeleževal programa UŽU IP?

V program UŽU IP se je od leta 2003 do 2010 vpisalo 551 udeležencev, večinoma ženske (83%). Dobra tretjina udeležencev je bila pričakovano

brezposelna, dobra petina je bila zaposlena in dobra petina upokojenec. Udeležencev s statusom kmeta je bilo zanemarljivo malo, le 5 %.

Izobrazba udeležencev v programu je približno enakomerno porazdeljena. Slaba tretjina jih je imela končano osnovno šolo, dobra tretjina poklicno izobrazbo in slaba četrtna štiriletno poklicno izobrazbo. Udeležencev, ki ne bi imeli dokončane osnovne šole, je bilo le za 2 %, tudi udeležencev z visoko ali višjo šolo je razmeroma malo, le 3 %.

Če bi torej statistično upodobili povprečnega udeleženca programa UŽU IP od leta 2003 do 2010 glede na podatke iz poročil, bi bila to brezposelna ženska, stara od 27 do 49 let, z dokončano poklicno izobrazbo. Udeleženci programa UŽU IP v zadnjih šestih letih ustrezajo opisani ciljni skupini v vsebini programa in se ne razlikujejo pretirano v nobenem parametru.

11.7 Povprečni udeleženec v programu UŽU MDM

Kaj je cilj programa UŽU MDM?

Temeljni cilj programa Moje delovno mesto (UŽU MDM) je razvijati temeljno usposobljenost za ohranitev delovnega mesta, za napredovanje na delovnem mestu in za bolj konkurenčno nastopanje na trgu dela.

Komu je program UŽU MDM namenjen?

Program UŽU MDM je namenjen delavcem, ki želijo izboljševati temeljno usposobljenost za delo, ohraniti staro ali poiskati novo delo ali zaposlitev ter pridobiti izobrazbo (dokončati osnovno ali poklicno šolo). Ena od skupnih značilnosti ciljne skupine je, da so to odrasli, ki so izobraževalno nedejavni, večinoma pa delovno dejavni. Pričakuje se, da bo udeležencem vključitev v izobraževanje prinesla poglobljeno spremembo – bolj pozitivno izobraževalno izkušnjo v delovnem okolju, ki jim bo omogočila utrditev položaja na delovnem mestu.

Posameznikova spoznanja in opolnomočenje bodo lahko ob kakovostni izvedbi programa spodbudili tudi povsem nove izobraževalne potrebe, kar razumemo kot izreden kazalnik uspešnosti programa.

Kdo se je v resnici udeleževal programa UŽU MDM?

Po podatkih, ki so na voljo, je program UŽU MDM obiskovalo 127 udeležencev. Večina je bila stara več kot 27 let, od tega 88 % do 49 let in 12 % nad 50 let. Večina (71 %) udeležencev je bila ženskega spola. Večina udeležencev je bila v času obiskovanja programa zaposlena, nekaj manj (25 %) jih je bila tudi brezposelnih, čeprav je bil program namenjen prav zaposlenim osebam. Kljub temu lahko ugotovimo, da se je programa UŽU MDM udeleževala ustrezna ciljna skupina, večinoma zaposleni.

Dobra polovica vseh udeležencev je imela končano osnovno šolo, poklicno izobrazbo je končala slaba tretjina udeležencev, med udeleženci je tudi 13 % takih s štiriletno poklicno, strokovno ali splošno izobrazbo.

Če bi statistično upodobili povprečnega udeleženca programa UŽU MDM glede na podatke iz poročil, ki so na voljo, bi bila to zaposlena ženska, stara od 27 do 49 let, z dokončano osnovno šolo. Glede na demografske podatke, ki so na voljo, se je v preteklosti programa UŽU MDM udeleževala ustrezna ciljna skupina.

11.8 Povprečni udeleženec v programu UŽU MK

Kaj je cilj programa UŽU MK?

Program Moj korak (UŽU MK) kot temeljni cilj izpostavlja obnavljanje in pridobivanje temeljnega znanja in zmožnosti udeležencev, da bi lažje obvladovali okoliščine iz vsakdanjega življenja, bili samostojnejši in odgovornejši, se čim enakovredneje in čim bolj optimalno udeleževali različnih dejavnosti v socialnem okolju ter zaživel polnejše življenje.

Komu je program UŽU MK namenjen?

Program UŽU MK je namenjen osebam, ki v vsakdanjih okoliščinah potrebujejo pomoč za doseganje večje samostojnosti in socialne vključenosti. V to skupino spadajo odrasle osebe s posebnimi potrebami, ki so dokončale ali opustile izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene izobraževalne programe. Pogosto so to tudi osebe s primanjkljaji na posameznem področju učenja, osebe z lažjimi motnjami v duševnem razvoju, slepe in slabovidne osebe, gluhe in naglušne osebe, dolgotrajno bolne osebe, osebe z govornimi in jezikovnimi motnjami, gibalno ovirane osebe, ki so bile že v osnovnošolskem in srednješolskem obdobju usmerjene v posebne, zanje prilagojene programe in oblike pomoči.

Kdo se je v resnici udeleževal programa UŽU MK?

Programa UŽU MK se je udeležilo 146 udeležencev. Dobra polovica udeležencev je bila stara od 27 do 49 let, četrtnina je bila mlajša in 15 % starejša od 50 let. Tudi v tem programu prevladujejo udeleženke, teh je bilo 62 % vseh udeležencev programa.

Podatki iz preteklosti kažejo, da je dobra polovica vseh udeležencev programa UŽU MK končala osnovno šolo, brez dokončane osnovne šole je slaba petina vseh udeležencev, 15 % je končala poklicno izobrazbo, slaba desetina štiriletno poklicno, strokovno ali splošno izobrazbo, 5 % višjo ali visoko. Univerzitetne izobrazbe, magisterija, specializacije ali doktorata ni imel nihče. Če pogledamo izobrazbeno strukturo ločeno za moški in ženski spol, ugotovimo, da je nekoliko več udeleženk brez osnovne izobrazbe, precej več pa je udeleženek z dokončano štiriletno poklicno, strokovno ali splošno izobrazbo.

Povprečni udeleženec v programu UŽU MK od leta 2003 do 2010 je torej brezposelna ženska, stara od 27 do 49 let, z dokončano osnovno šolo. Glede na demografske podatke, ki so na voljo, lahko sklenemo, da se je v obdobju od 2003 do 2010 programa UŽU MK udeležila ustrezna ciljna skupina.

11.9 Povprečni udeleženec v programu UŽU – skupaj

Razlike med osnovnimi demografskimi značilnostmi različnih ciljnih skupin so razmeroma majhne. Čeprav so programi UŽU oblikovani za različne ciljne skupine z namenom, da tarčno nagovarjajo določeno socialno skupino, se v različne programe UŽU vpisujejo podobni udeleženci. Zato je tudi smiselno, da se ohranja skupno jedro vseh programov UŽU. Največ razlik lahko opazimo v delovnem statusu in izobrazbi, ki jo dosegajo udeleženci v različnih programih. Kar zadeva spol in starost, pa je demografska podoba v vseh programih UŽU precej homogena.

**Povprečni udeleženec v programu UŽU – skupaj**

Program	Spol	Starost	Delovni status	Izobrazba
UŽU-MI	ženski	16–26	brezposelna	osnovna šola
UŽU-BIPS	ženski	27–49	zaposlena	poklicna
UŽU-IP	ženski	27–49	brezposelna	poklicna
UŽU-MDM	ženski	27–49	zaposlena	osnovna šola
UŽU-MK	ženski	27–49	brezposelna	osnovna šola

11.10 Povprečni udeleženec v programu PUM

Kaj je cilj programa PUM?

Cilj programa Projektno učenje za mlajše odrasle (PUM) je pomagati mlajšim pri pridobivanju izkušenj in znanja, ki bi jim omogočili uspešnost pri nadaljevanju izobraževanja ali v izbrani poklicni karieri. Pri tem domnevamo, da so pomembnejši kakor same izobraževalne vsebine drugi dejavniki, ki zagotavljajo temelje za uspešno in nepretrgano izobraževanje: motivacija, izdelava življenjske strategije, temeljno splošno znanje, ki poveča učno prožnost in zagotovljena nadaljnja podpora pri individualnem učenju.

Komu je program namenjen?

Ciljna skupina programa PUM so mlajši odrasli brez poklica in ustreznih zaposlitvenih izkušenj, to pa jih ob tekmovalnosti na trgu delovne sile umešča v kategorijo najtežje zaposljivih. Njihov družbeni položaj označuje izključitev šolanja in dela, kar jih uvršča v družbeno skupino na obrobju. Njihove splošne značilnosti so neposredno vezane s strukturno-sociološkimi dejavniki mladinskega obdobja, ki se nanašajo na dinamiko prehoda iz osnovnega šolanja v nadaljevalno ali prehoda od izobraževanja k zaposlovanju.

Kdo se je v resnici udeleževal programa PUM?

Statistična podoba udeležencev je zelo homogena. Program je od leta 2003 do 2010 obiskovalo 1668 udeležencev. Večina je bila stara od 16 do 26 let, tako kot predpisuje vsebina programa. Ostalih pet starostnih razredov skupaj nanese komaj en odstotek udeležencev programa PUM. Več udeležencev v programu PUM je bilo moškega spola (59 %).

Več kot tri četrtine vseh udeležencev v programu PUM je imelo status študenta ali dijaka. 16 % je bilo brezposelnih, zanimivo pa je, da je bilo v program vpisanih tudi nekaj takšnih, ki so bili samozaposleni. Vidimo, da so bili po merilu delovnega statusa v program PUM uvrščeni ustrezni udeleženci. Skoraj polovica udeležencev programa PUM

je imela dokončano le osnovno šolo. Brez osnovne šole sta približno 2 % udeležencev. Poklicno izobrazbo je imela končano slaba četrtnina, štiriletno poklicno, strokovno ali splošno izobrazbo pa dobra petina udeležencev.

Povprečni statistični profil udeleženca v programu PUM kaže, da je to najverjetneje moški z delovnim statusom študenta ali dijaka, star od 16 do 26 let, s končano osnovno šolo. Glede na osnovne demografske podatke, ki so na voljo, lahko sklenemo, da se je programa PUM udeležila ustrezna ciljna skupina.

11.11 Povprečni udeleženec v programu RPO

Kaj je cilj programa RPO?

Temeljni namen programa Računalniška pismenost za odrasle (RPO) je popularizirati in spodbuditi splošno računalniško pismenost med odraslimi, omogočiti vsem odraslim, da bi kar najbolje uporabljali osebni računalnik in spoznali prednosti njegove uporabe, ter ponuditi osnovno računalniško usposabljanje, ki bo omogočilo dejavno vlogo v informacijski družbi vsem, ne glede na starost ali doseženo izobrazbo.

Komu je program namenjen?

Da bi se ta cilj uresničeval, nagovarja program RPO zelo ohlapno opredeljeno ciljno skupino: odrasle, ki računalnika še niso uporabljali in si želijo pridobiti temeljno znanje za delo z njim, za potrebe poklicnega dela in vsakdanjega življenja. Hkrati seveda nagovarja tudi odrasle iz ranljivih skupin, ki sicer dostop do računalnika imajo, vendar bi svoje znanje radi dopolnili in ga uporabljali v vsakdanjem življenju.

Kdo se je v resnici udeleževal programa RPO?

Program je od leta 2003 do 2010 obiskovalo 3833 udeležencev. Prevladovala so udeleženke: teh je bilo 61 %, moških pa slaba tretjina. Če pogledamo starostno strukturo, vidimo, da je bila skoraj polovica udeleženih stara od 27 do 49 let. V starostnem razredu od 50 do 64

let je 27 % vseh udeležencev, 12 % pa jih je bilo starejših od 64 let. Najmanjši delež udeležencev je pričakovano prihajal iz starostnega razreda od 16 do 26 let.

Glede na delovni status vidimo, da je bilo največ udeležencev upoko-jencev, zaposlenih in brezposelnih. Drugih kategorij je bilo le za vzorec. Smiselno bi bilo, da bi bilo v prihodnje zbiranje demografskih podatkov za izvajalce programa RPO zavezujoče, saj te informacije omogočajo podrobnejšo evalvacijo, so pa tudi podlaga za načrtovalce razvoja programa Računalniška pismenost za odrasle.

Podatki iz preteklosti jasno kažejo, da se je programa RPO udeležilo največ posameznikov s končano poklicno ali štiriletno poklicno šolo. Skupaj sestavljajo dobro polovico vseh udeležencev programa RPO. 11 % jih je končalo osnovno šolo, 9 % višjo oziroma visoko. Univerzitetno izobrazbo imajo 3 % udeležencev, nedokončano osnovno šolo pa le 1 % vseh udeleženih v programu RPO. V prihodnje bi bilo smiselno, da bi se podatki o izobrazbi zbirali bolj sistematično, s tem bi se omogočila učinkovitejša izpeljava in razvoj programa RPO. Tudi pregled razlik med izobrazbo glede na spol kaže, da ni večjih razlik. Pri moških udeležencih je nekoliko več tistih, ki imajo končano poklicno izobrazbo, pri ženskah pa nekoliko več tistih, ki imajo končano štiriletno izobrazbo. Kakor koli, udeleženke, ki so obiskovale program RPO, so v povprečju nekoliko bolj izobražene kot udeleženci, ki so obiskovali ta program.

Povprečni udeleženec programa RPO od leta 2003 do 2010 je torej ženska, stara od 26 do 49 let, s končano štiriletno strokovno, poklicno ali splošno izobrazbo. Glede na demografske podatke, ki so na voljo, lahko sklenemo, da je v obdobju od 2003 do 2009 program RPO obiskovala ustrezna ciljna skupina.

11.12 Podobnosti in razlike, združene v programih

Iz nacionalne evalvacije programov za izobraževanje odraslih iz ranljivih skupin je razvidno, da demografske razlike med različnimi ciljnim

skupinami niso velike. Največ odklonov je v delovnem statusu udeležencev in doseženi izobrazbi pri vstopu v program. Številne podobnosti med ciljnim skupinami narekuje in utrjuje stališče, da morajo vsi programi za izobraževanje odraslih iz ranljivih skupin imeti skupno konceptualno jedro.

Po drugi strani se postavlja vprašanje, zakaj je potem sploh potrebno toliko različno profiliranih programov za izobraževanje odraslih. Prvi argument je ta, da se v vseh programih vse temeljne zmožnosti ne razvijajo enakomerno, temveč so v programih prioritete temeljnih zmožnosti usklajene s cilji programa. Prav cilji programa narekujejo razlike med ciljnim skupinami. Zato je prav tako nujno, da se del programov prilagodi obstoječim demografskim razlikam med ciljnim skupinami, predvsem pa predpisanim ciljem, ki jih program želi doseči.



POVZETEK

- 1 Po zadnjih statističnih ocenah naj bi bilo v Sloveniji približno 250 000 posameznikov, ki spadajo v skupine ranljivih, kot jih opredeljuje slovensko področje izobraževanja odraslih. To je 12,5 % prebivalstva.
- 2 Od leta 2003 do 2010 se je programov za izobraževanje ranljivih odraslih udeležilo 9137 udeležencev, to je približno 3,7 % vseh odraslih iz ranljivih skupin in 0,5 % vseh prebivalcev Slovenije.
- 3 Ciljne skupine, ki obiskujejo programe UŽU, so glede na demografske podatke precej homogene, razlike med osnovnimi demografskimi podatki so razmeroma majhne. Najpomembnejše razlike se kažejo v delovnem statusu in doseženi izobrazbi ter seveda izhodiščnih potrebah udeležencev.
- 4 Povprečni statistični profil udeleženca v programu PUM kaže, da je to najverjetneje moški z delovnim statusom študenta ali dijaka, star od 16 do 26 let, s končano osnovno šolo.
- 5 Povprečna udeleženka programa RPO od leta 2003 do 2010 je ženskega spola, stara je od 26 do 49 let, s končano štiriletno strokovno, poklicno ali splošno izobrazbo.
- 6 V preteklosti so se programov za ranljive večinoma udeleževali posamezniki iz ustreznih ranljivih skupin, z manjšimi odkloni v posameznih programih UŽU (na primer UŽU IP in UŽU BIPS).



PRAKTIČNI VIDIKI IN NAMIGI ZA RAZMISLEK

- 1 Kako se odločate katere udeležence boste vključili v program? V katerih primerih zainteresiranim udeležbo odsvetujete? Je pri končni izbiri za vas odločilo to, da morate zbrati dovolj udeležencev za izvedbo, ali je odločilnejša stopnja izobrazbe udeležencev oziroma njihove potrebe?
- 2 Ali ste kdaj ves dan preživeli z odraslim, ki je značilen predstavnik ranljive skupine? Ste bili z njim v njegovem delovnem okolju, med počitkom, v družinskem ali sorodstvenem krogu, v času za sprostitev ... Bi lahko opisali, kakšen je njegov vsakdanjik? Dobro premislite, kaj so vaša sklepanja in kaj ste imeli možnost v resnici opazovati.
- 3 S strokovnim kolegom, ki je že izvajal programe za ranljive, razpravljajte o tem, kako izbrati udeležence skupin, da bodo čim ustrežnejši. Kaj je pri tem največja ovira? Kako jo vaš strokovni kolega premaga? Kje se je tega naučil?



Priporočena literatura

**Hlebec, V. (2009). Starejši v družbi sprememb. Maribor: Aristej.**

Knjiga prinaša izčrpen in sistematičen pregled raziskovalnih izsledkov o življenju starih ljudi v zadnjih dvajsetih letih. Posebno primerno za poučevanje v programih za ranljive, ki so namenjeni starejšim.

**Lavrič, M. in drugi (2010). Mladina 2010. Družbeni profil mladih v Sloveniji. Maribor: Aristej.**

Mladina 2010 je po znameniti Mladini 2000 prva celostna raziskava o slovenski mladini, ki nas seznaja s spremembami v miselnosti mladih in njihovem družbenem položaju. Priporočljivo za proučevanje oseb ciljnih skupin, ki se udeležujejo programov za mlajše odrasle, kot sta UŽU MI in PUM.

**Bregar, L., Zgajster, M., Radovan, M. (2010). Osnove e-izobraževanja. Priročnik. Ljubljana: Andrigoški center Slovenije.**

Priročnik jasno, pregledno in sistematično povzema poglobljene trende v digitalni pismenosti in e-izobraževanju tako teoretsko kot praktično. Učitelji bodo v priročniku našli praktične napotke o tem, kako razumeti e-izobraževanje, kako zasnovati program e-izobraževanja in kako zagotavljati kakovostno poučevanje informacijsko-komunikacijske tehnologije. Priporočljivo za poučevanje v programu RPO in delu drugih programov, kjer se vsebina navezuje na razvoj temeljne zmožnosti digitalna pismenost.

**<http://www.acs.si/index.cgi?m=51&id=241>**

Objavljeni izsledki evalvacijskih študij programov za ranljive. Bralec se bo lahko podrobno seznanil s splošnimi ugotovitvami o dosednji praksi izvajanja javnoveljavnih programov za ranljive odrasle in s podrobnejšimi podatki o udeležencih v preteklih letih.



Prakse dela z odraslimi iz ranljivih skupin

12. Pomen branja za sporazumevanje odraslih
13. Razvoj matematičnih zmožnosti pri odraslih
14. Bralne posebnosti digitalne pismenosti
15. Multimedijiski pristopi k poučevanju ranljivih skupin
16. Vloga socialnega dela pri preprečevanju opuščanja šolanja
17. Projektno učenje v programih za ranljive odrasle
18. Model izobraževanja ranljivih skupin

12 Pomen branja za sporazumevanje odraslih

dr. Meta Grosman

CILJI TEME

- 1 spoznavanje sporazumevanja kot kompleksnega raziskovalnega pojava, ki zajema razumevanje posameznika in družbenega konteksta
- 2 primerjava različnih šolskih vzgojnih pristopov v otroštvu, ki vplivajo na sporazumevalne dejavnosti v odraslosti
- 3 jasna opredelitev temeljne zmožnosti sporazumevanja v maternem jeziku
- 4 seznanitev z nekaterimi priporočili za učitelje in mentorje, ki se ukvarjajo s sporazumevanjem odraslih iz ranljivih skupin

12.1 Pismenost in sporazumevanje



Leta 2003 je Kofi Annan razglasil prvo desetletje novega tisočletja za desetletje pismenosti. Leto 2008 je generalni direktor Unesca Koičira Macura razglasil za leto jezikov in medkulturne pismenosti. V Evropski uniji se potrebe po pismenosti spreminjajo tudi s procesi združevanja. Sprejeti cilj ohranjanja kulturne raznolikosti Evropske unije vsebuje tudi ohranjanje jezikovne raznolikosti; ta ob množici različnih jezikov odpira tudi vprašanje medjezikovnega sporazumevanja v medkulturnem položaju in za to potrebne medkulturne zmožnosti, kot je nujna za sporazumevanje v tujih jezikih. Na mednarodni ravni torej postaja pomen pismenosti široko znan in priznan.

V Sloveniji pomen razumevanja in jezikovnih rab ni dovolj znan na osebni in na družbeni ravni. Čeprav učni načrti načrtujejo visoko sporazumevalno zmožnost, mednarodne raziskave (npr. PISA) kažejo na precej nižje dosežke. Kje lahko iščemo razloge za to razhajanje?

Opozoriti je treba, da je sporazumevanje kompleksen pojav, pri katerem imajo pomembno vlogo vidiki ozaveščanja celotne družbe pa tudi posameznika. Temeljna opredelitev pismenosti se glasi, da je pismenost minimalna zmožnost branja in pisanja, pomemben pa je način razmišljanja o dnevnih rabah branja in pisanja. Gre za poznavanje pomena in rabe v družbah, ki temeljijo na tisku. Od preprostega branja in pisanja se pismenost razlikuje ravno po poznavanju primerne rabe obeh dejavnosti.

V slovenščini govorimo o jezikovnih zmožnostih navadno kot o sporazumevalnih dejavnostih, ki vsebujejo vse štiri jezikovne dejavnosti: govorno in slušno zmožnost, bralno zmožnost ali pismenost in pisno zmožnost.

12.2 Kompetenčno usmerjena vzgoja

Izsledki raziskav so pokazali, da je šolska vzgoja v Evropi razmeroma neučinkovita, saj ne daje v resnici uporabne pismenosti. Očitno je to posledica transmissijsko pridobljenega deklarativnega znanja. Zato se na vseh ravneh uveljavlja nova, kompetenčno usmerjena vzgoja in izobraževanje: tako na ravni obvezne šolske vzgoje in izobraževanja



 povzeto in prilagojeno po Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje, 2007.

kot tudi na ravni skrbi za odrasle, predvsem vseživljenjskega učenja odraslih iz ranljivih skupin.

Evropski dokumenti opozarjajo na problem hitrega zastarevanja predmetnega znanja spričo relevantnega dejanskega znanja, ki ga omogoča hiter tehnološki razvoj z novimi elektronskimi sporazumevalnimi tehnologijami. 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 ter za osebno zadovoljstvo.

Vse prikazane ključne kompetence predpostavljajo dobro obvladanje sporazumevanja v maternem jeziku. Iskanje rešitev za prihodnost pa naj ne bi bilo omejeno samo na uporabljanje ključnih kompetenc, ampak tudi na razmišljanje, kje in kako bi za take spretnosti in zmožnosti lahko učinkovito usposabljali in kako bi zagotovili, da bi imeli vsi državljani možnost pridobiti dogovorjene, potrebne kompetence.

12.3 Opredelitev sporazumevanja v maternem jeziku

Evropski referenčni okvir opredeljuje sporazumevanje v maternem jeziku kot sposobnost izražanja in razumevanja pojmov, misli, čustev, dejstev in mnenj v pisni in ustni obliki (poslušanje, govor, branje in pisanje) ter na ustrezni in ustvarjalni način medsebojno jezikovno delovanje v vseh družbenih in kulturnih okoliščinah – izobraževanju in usposabljanju, pri delu, v domu in prostem času.

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. 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 bral-

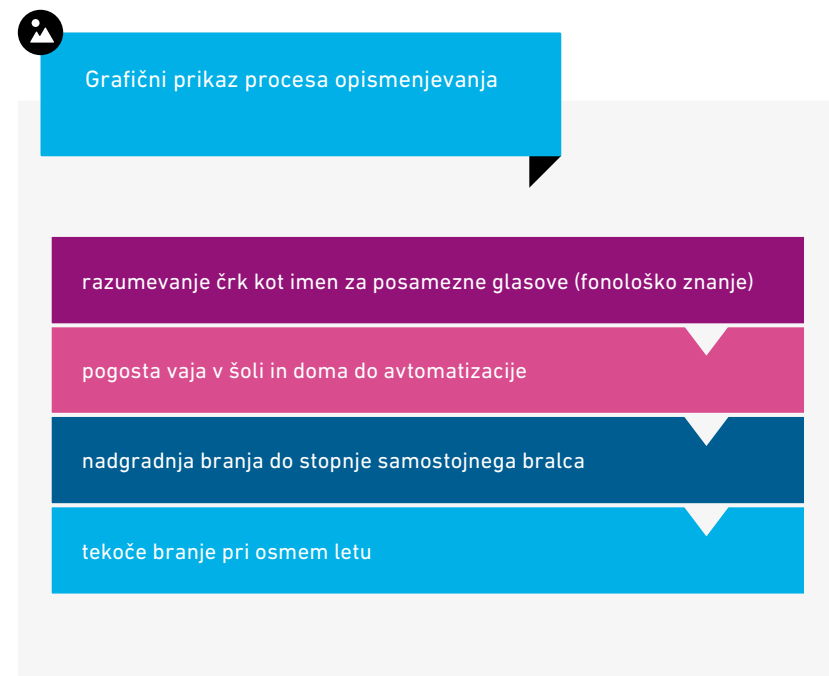
ne in pisne zmožnosti kot temeljnih sestavin zmožnosti komuniciranja – temeljna naloga osnovnošolskih izobraževalnih sistemov že vse od vzpostavitve javne šole.

Odrasli, ki trpijo zaradi izključenosti kot posledice 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 torej moramo najprej vprašati, kako taki primanjkljaji v pismenosti odraslih nastajajo.

12.4 Proces opismenjevanja in vloga primanjkljajev

Tudi brez tega, da bi proces opismenjevanja analitično ločili na različne faze, se lahko strinjamo, da je opismenjevanje zelo kompleksen proces, ki zahteva temeljno razumevanje razmerja med glasovi in njihovim grafičnim zapisom v obliki črk. Za dosego tekočega branja je potrebna avtomatizacija, ki se doseže s številnimi vajami 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. Konkretno to pomeni, da prvi do četrtega leta starosti poznajo do 45 000 besed, zato so uspešni pri pouku in deležni več pohval in podpore učiteljev. Otroci z bistveno manjšim besediščem, okrog 15 000 besed, pa so pogosto deležni manj pohval, pozornosti in spodbude. Ker je branje razmeroma težka in naporna



 povzeto in prilagojeno po Grosman, v Javrh, 2011.

jezikovna dejavnost, potrebujejo vsi učeči se, še posebno odrasli, veliko podpore in pozitivne spodbude.

Počasnejši razvoj je načeloma deležen manj spodbud, kar pogosto pripelje do začaranega kroga. Negativna kritika utrjuje občutek nezmožnosti, druga negativna čustva učečega se 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 in nov val negativne kritike sklene začarani cikel. Kopičenje tovrstnih sklenjenih ciklov tlakuje in narekuje pot od bralca k nebralcu.

Podoben algoritem zaznamo tudi na drugih področjih: govor, pisanje in poslušanje. Vse dimenzije sporazumevanja potrebujejo veliko vaje. To so veščine, s katerimi se posameznikova kompetenca utrjuje, postane samoumevna in učečemu se ne povzroča več težav. Slovenski učni načrti predvidevajo enakomeren razvoj sporazumevalnih zmo-

žnosti pri vseh učencih, zato je manj mesta za individualni pristop, ki bi bil potreben za tiste učence, ki vstopajo v šolo s premalo razvito govorno zmožnostjo, predvsem zaradi nespodbudnega zgodnjega socialnega okolja. Namesto odpravljanja socialno pogojenih razlik tako usmerjeni pouk te razlike le še pogloblja.

12.5 Mednarodne alternative

V mednarodnem prostoru so se uveljavile tudi drugačne strategije. 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 zmožnosti zgodnjega odpravljanja tega vpliva na pismenost. Ta pomembni vidik vpliva socialnega okolja na pismenost v odraslosti poznamo v strokovni literaturi pod pojmom »socialna dednost«.

Na Švedskem imajo v ta namen denimo šestnajst središč s strokovnjaki za zgodnjo preventivo. 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«. 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. 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 bistveno slabša zaposljivost.

Nepoznavanje pomena bralne zmožnosti je še posebno usodno za družinsko okolje, od katerega je neposredno odvisna otrokova govorna zmožnost, ki lahko, slabo razvita, do konca življenja vpliva na otrokov bralni razvoj. Obveščenosti staršev o pomenu jezikovno

spodbudnega domačega okolja bi zato veljalo nameniti posebno skrb. 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 neustreznega za resnično uporabo jezika pa tudi kot osebno frustracijo, če doživljajo preveč popravkov in drugih negativnih sporočil. Pouk, pri katerem učenci ne vidijo in ne razumejo pomena, zanje tudi ni dovolj spodbuden in jim ne omogoča razviti odnosa, kakršen 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.

12.6 Edinstvenost branja odraslih

Strokovnjaki opozarjajo, da mora bralec pri branju vsaki dve sekundi razbrati osem do deset besed, jih med sabo primerjati ter oceniti njeno primernost glede na nastajajoče predstave o besedilu. Zato ni potrebe, da bi mentorji oziroma učitelji v programih za izobraževanje ranljivih morali prikrivati dejstva, da je branje zelo zahtevna miselna dejavnost, ki zahteva od bralca velik trud. Da bi usvojili tekočo bralno zmožnost, bi morali učeči se tudi veliko vaditi in vedeti, da brez vaje v branju ne bodo zaostajali samo pri bralnem razvoju, marveč tudi pri šolskem uspehu in v življenjski uspešnosti.

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. Pri tem je vloga bralca dejavna. Bralec podaja besedilo pomen. Zakaj je vidik »opomenjanja« tako pomemben?

Besedila sama po sebi nimajo pomena, ampak 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 omogočajo bralcu 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 pripovedovanju lastnih doživetij, skrbno posluša njihove pripovedi, saj jih s



Prilagojeno in povzeto po Grosman, v Javrh, 2011.

tem spodbuja v prepričanju, da je njihovo osebno branje pomembno in zanimivo zanj in za vso skupino, ki je brala isto besedilo.

Pomembna je pretvorba črk (grafemov) v glasove (foneme). Šele, ko otrok pozna vsa imena črk, lahko prebere tudi vse zapisane besede. Pazljivo poslušanje pa je lahko tudi zgled za primerno pogovorno sodelovanje, ki vedno 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 mogočih več različnih branj. Odgovor na to vprašanje se skriva v dejstvu, da vsak bralec pri interakciji z besedilom uporablja različno znanje, pričakovanja in izkušnje, ki vplivajo na oblikovanje različnih predstav o besedilu.

12.7 Kaj lahko storijo mentorji in učitelji?

Koristi bralne pismenosti za odrasle mentorji in učitelji najlažje prikažejo in utemeljijo s čim natančnejšo predstavitevijo bralnih procesov in dejavnosti, ki jih besedila zahtevajo od bralcev. Ker bralci pri svoji interakciji z besedili vedno uporabljajo svoje znanje in izkušnje, berejo z zelo različnim zanimanjem in motivi in dosegaajo različne 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 urešničila nezaželeno rešitev, pa se kljub temu konfliktni položaj razreši, kot si želijo. 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.

Mentorji in učitelji, ki se ukvarjajo z ranljivimi odraslimi, lahko posežejo po metodi refleksije, ki vsebuje izražanje lastnih mnenj o prebrani vsebini. 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 namenja 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.

Ker učitelji, 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 razumevanja istega besedila so najboljša podlaga za primerjavo in spoznanje, da je vsako besedilo mogoče brati in razumeti različno, glede na bralčev lastni prispevek, ki je nujen za razumevanje besedila. Primerjave razumevanja omogočajo tudi razmislek o tem, katero razumevanje med njimi je bližje besedilnemu temelju oziroma ohranja največ podatkov, značilnosti in posebnosti iz besedila ter kakovost leposlovnega branja in razumevanja.

Priporočljivo je tudi, da učitelji ves čas pogovora pazijo, da je njihova povratna informacija spodbudna in ne odvrne ali celo prizadene katerega od bralcev v skupini. Le s skrajno pozornim poslušanjem in pritegovanjem celotne bralne skupine v pogovor lahko učitelj ali mentor vse bralce prepriča, da ga zares zanimajo bralni odzivi posameznih bralcev v skupini.



POVZETEK

- 1 Sporazumevanje je kompleksen pojav, ki vsebuje vidike ozaveščanja družbe in posameznika. S sporazumevalno dejavnostjo mislimo na slušno zmožnost, bralno zmožnost ali pismenost in pisno zmožnost.
- 2 Za razumevanje primanjkljajev v sporazumevanju je treba razumeti ključne vidike te temeljne zmožnosti. Ta je opredeljena kot sposobnost izražanja in razumevanja pojmov, misli, čustev, dejstev in mnenj v pisni in ustni obliki.
- 3 Odrasli, ki so izključeni zaradi nezadovoljive sporazumevalne zmožnosti v maternem jeziku, so tisti posamezniki, ki zmožnosti sporazumevanja niso razvili med obveznim šolanjem in so odrasli brez potrebnih jezikovnih zmožnosti.
- 4 Kot učinkovita metoda spoznavanja različnih razumevanj besedila se je izkazala metoda refleksije, v kateri mentorji in učitelji udeležence povprašajo po lastnem mnenju in motivih, kar je podlaga za razvoj kritične pismenosti. Primerjave razumevanja omogočajo tudi razmislek o tem, katero razumevanje med njimi je bližje besedilnemu temelju oziroma ohranja največ podatkov, značilnosti in posebnosti iz besedila ter kakovost leposlovnega branja in razumevanja.



PRAKTIČNI VIDIKI IN NAMIGI ZA RAZMISLEK

- 1 Kako bi opredelili razvito temeljno zmožnost sporazumevanja v maternem jeziku glede na vaše izkušnje z ranljivimi? Ali se razlikuje od uradne?
- 2 Čim natančneje opišite, kako se kažejo težave odraslega, ki so povezane z ustrezno razvito temeljno zmožnostjo sporazumevanja v maternem jeziku. Kate-ro od težav lahko odpravite v programih za ranljive?
- 3 Odrasli najlažje pripovedujejo zgodbe. Razmislite, kako lahko z oralno komunikacijo pri udeležencih izboljšate zmožnost sporazumevanja nasploh ter pospešite tudi utrjevanje pisnih in besednih spretnosti.
- 4 Naredite načrt, kako bi odrasle motivirali za urjenje spretnosti branja s tem, da jim predstavite vplive družinske pismenosti na uspešnost otrok v šoli. Posebej se posvetite temu, kako bi skrb za otrokovo dobro obrnili tudi v prid odraslega.
- 5 Ali ste imeli kdaj možnost učiteljem materinščine iz osnovne ali srednje šole podati svoje izkušnje o tem, kako se odrasli spominjajo pouka tega predmeta iz šolskih let? Ali menite, da imajo učitelji materinščine realno podobo o doživljanju učencev?
- 6 Z udeleženci načrtno razpravljajte o tem, zakaj je pouk materinščine v osnovni šoli tako pomemben zanje in za njihove otroke. Usmerjajte jih k vprašanju, ali so sami v svojem šolanju razumeli, zakaj je materinščina

pomembna. Vprašajte udeležence, ali vidijo odlično poznavanje materinščine kot prestiž ali kot nujnost za vsakdanje življenje. Spodbudite jih, da bodo spregovorili o svojem odporu do branja in pisanja v preteklosti, vi pa skušajte najti vzroke in izvore tega odpora. Kolikšen delež bi vi pripisali neustrezni samopodobi, kolikšnega pa nizkim spodbudam iz okolja?



Priporočena literatura

**Grosman, M. (2004). Zagovor branja. Bralec in književnost v 21. stoletju. Ljubljana: Sophia.**

Knjiga vsebuje nadrobne opise procesov branja od zaznavanja do pomena, mednarodne poglede na pomen branja, kaj nam je znano o bralčevi čustveni udeležbi, o branju otrok in stripov, o razvoju jezikovnih zmožnosti, polemične poglede na pouk literature pri nas (zakaj prihaja do odklanjanja branja), o širšem pomenu bralnih doživetij in branja književnosti. Vsebuje tudi seznam poglavitnih bralnih strategij in „koristi“, ki jih ima bralec od branja.

**Grosman, M. (2006). Razsežnosti branja. Za boljšo bralno pismenost. Ljubljana: Karantanija in Bralna značka.**

Knjiga vsebuje poglavja o branju in opisu procesa branja. Tu in tam ima več nasvetov za književni pouk, ki ne bi odtujeval bralcev. Nova študija je poglavje o bralni znački in o pristočnem branju za zabavo: Bralna značka izziv za mlade bralce. Knjiga vsebuje tudi posebno poglavje o branju v medkulturnem položaju, se pravi branju v tujem jeziku ali branju prevodov in o branju prevodov iz angleščine.

13 Razvoj matematičnih zmožnosti pri odraslih

dr. Mieke Van Groenestijn

CILJI TEME

- 1 **seznanitev z vlogo matematične pismenosti v sodobnem svetu**
- 2 **vpogled v oblikovanje skupnega evropskega okvira matematične pismenosti**
- 3 **predstavitev štirih ključnih vidikov matematičnega vedenja**
- 4 **predstavitev štirih temeljnih pogojev, ki morajo biti izpolnjeni za učinkovito usposabljanje za matematično pismenost**
- 5 **umestitev učiteljeve prakse v širši sistemski vidik matematične pismenosti v evropskem prostoru**

13.1 Pomen matematične pismenosti



Z leti se je definicija pismenosti večkrat spremenila in prilagodila razvojnemu premiku informacijske družbe, v kateri je tehnologija postala čedalje pomembnejša za življenje vsakega posameznika. Še danes ni splošne definicije pismenosti, se pa strokovnjaki strinjajo, da pismenost zajema branje, pisanje in razumevanje števil.

Razumevanje števil je bilo najprej razumljeno kot del splošne pismenosti, tako da so tovrstno večšino strokovnjaki pogosto opisovali kot matematično pismenost. Pred približno dvema desetletjema, v začetku devetdesetih, je koncept »matematične pismenosti«, poznavanje števil, postal pomembnejši po vsem svetu, še posebno zaradi izsledkov Mednarodne raziskave pismenosti odraslih (IALS).

Ti izsledki so pokazali, da se približno tretjina odraslih v zahodnih državah ni najbolje odrezala pri branju in kvantitativni pismenosti. Strokovnjaki so sklepali, da številni odrasli morda niso sposobni slediti stalnim tehnološkim razvojnim spremembam. Tudi zaradi tega se je pojavila potreba po učenju, ki traja vse življenje. Od takrat se je namenjala več pozornosti temu, kakšno matematično znanje in spretnosti potrebujejo odrasli, da bodo lahko živeli kot, recimo temu, »številčno« pismeni.

Kmalu se je pokazalo, da šolska matematika ni neposredno uporabna v resničnem življenju in razlike med učenjem matematike v šoli in njevo uporabo v resničnem življenju so postale zelo očitne. Tudi način, kako se odrasli učijo uporabne matematike, se razlikuje od učenja v šolah. Da bi upoštevali te razlike in pregnali bojazen, ki jo odrasli pogosto čutijo pred šolsko matematiko, so v angleško govorečih državah za izobraževanje odraslih skovali besedo »numeracy«, še posebno v Avstraliji in Združenih državah Amerike. Prevodi v druge jezike, tudi v slovenščino, so nekoliko nerodni. Tako so se uveljavili različni prevodi: »matematična pismenost«, »funkcionalna matematika« in »matematika za vsakodnevno življenje«.

V nadaljevanju bodo predstavljeni sistemska prizadevanja za vzpostavitev skupnega prostora evropske matematične pismenosti, značilnosti matematičnega vedenja in predlogi, kako matematično pismenost poučevati.

13.2 Matematična pismenost v evropskem prostoru

Matematična pismenost je pomembna temeljna zmožnost v Evropskem referenčnem okviru temeljnih zmožnosti za vseživljenjsko učenje, razume pa se jo tudi kot eno od trajnostnih komponent za merjenje razvoja posameznikov in ekonomskega ter tehnološkega položaja držav v primerjalnih mednarodnih študijah.

A vprašamo se lahko, kaj konkretno pomeni matematična pismenost in kako se izraža v posameznikovem vedenju. Matematično pismeni posameznik predvsem obvladuje položaj ali rešuje probleme v realnih okoliščinah (vsakodnevno življenje, družbeno in nadalje izobraževanje), obvladuje informacije o matematičnih idejah (količina in število, dimenzije in oblika, vzorec in odnosi, podatki in naključje, sprememba), predstavitev informacij bere na več načinov (kot predmete, slike, številke in simbole), to pa zahteva aktiviranje različnega znanja (Groenestijn, v Javrh, 2011).

Da bi se zagotovila primerjalna podlaga med evropskimi državami, nastajajo temelji za oblikovanje evropskega okvira matematične pismenosti (ENF). ENF je povezan z okvirom za zagotavljanje skupne kakovosti, kot je bil razvit za poklicno izobraževanje in usposabljanje v Evropi, zato podrobno zajema najnižje dele sistema EQF za matematično pismenosti (raven 1 in 2), s tem pa utrjuje povezave med poklicnimi kvalifikacijami, ki so povezane z matematiko.

13.3 Kaj je matematična pismenost?

Vedenje, ki zaznamuje matematično pismenost, se lahko opazuje v vsakem položaju, v katerem imajo odrasli opravka s številkami. Ni vedno nujno, da opravljajo 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 vsakodnevnih matematičnih dejavnosti, se vsak dan na neki način ukvarjajo s številkami. Lahko bi rekli, da so nam »številke zlezle pod kožo.«

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 takšno matematično pismenost, zajema štiri temeljne komponente:

- 1 **znanje in spretnosti na štirih področjih: številke; razmerja in sklepanje o razmerjih; merjenje, oblika in prostor, geometrija; obdelovanje podatkov;**
- 2 **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;**
- 3 **samozavest pri obvladovanju in reševanju matematičnih problemov v položajih v resničnem življenju, v kombinaciji s premislekom o lastnih dejanjih;**
- 4 **odprt um in pripravljenost sprejeti nove matematične informacije.**

Štiri temeljne komponente
matematičnega vedenja

- | | |
|----|---|
| 1. | znanje in spretnosti |
| 2. | matematično razumevanje vsakdanjega življenja |
| 3. | samozavest |
| 4. | odprtost |

 povzeto in prilagojeno po Groenestijn, v Javrh, 2011.

Zadnja, četrta komponenta matematičnega vedenja nakazuje na pomembno lastnost matematične pismenosti – gre za dinamičen koncept, čigar vsebina se neprenehoma razvija. Ta vsebina je seveda odvisna od novih tehnoloških in družbenih razvojnih premikov. To zahteva od odraslih prilagodljivost in nenehno obnavljanje ter prilagajanje njihovega matematičnega znanja, spretnosti, prepričanj in drž. Strokovnjaki radi strnejo to misel v sklep, da bodo uspešni tisti posamezniki in države, ki se hitro prilagajajo, redko pritožujejo in so sprejemljivi za spremembe.

13.4 Štirje pogoji matematične pismenosti v izobraževanju odraslih

Učitelji so vajeni poučevanja, to pa lahko v izobraževanju odraslih pomeni didaktično past. Odrasli se vračajo v šolo s povsem svojimi nameni. Naučiti se hočejo samo tisto, kar potrebujejo. Odrasli udeleženci izobraževanja so lahko strokovnjaki v svojem poklicnem življe-

nju, 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. Vedeti morajo, kako odrasle spodbuditi, da se bodo naučili »matematike za vsakodnevno življenje« in znati pospeševati pridobljeno znanje. Učitelji in učeči se so torej partnerji v učni situaciji.

Prvi pogoj, ki mora biti izpolnjen za učinkovito poučevanje matematične pismenosti, 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: razprave z udeleženci, učne dejavnosti morajo dobiti pomen, učenje z uporabo okoliščin iz življenja.

Drugi pogoj je ta, da mora biti učenje pomembno. Posamezni položaji, v katerih se znajdejo odrasli, so izhodišča 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. Za poučevanje naj se uporablja avtentično gradivo iz vsakdanjega in poklicnega življenja udeležencev.

Tretji pogoj je ta, da se odrasli seznani z ustreznimi orodji za enostavne izračune. Brez obvladanja preprostega kalkulatorja kratko malo ne gre. 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. Potrebno je obvladovanje osnovnih pripomočkov za učinkovitejše računanje.

Četrty pogoj je ta, da učitelji skušajo razširiti obzorja udeležencev s tem, da jim ponudijo splošnejše okoliščine, na primer takšne, ki zadevajo družbene položaje: zdravje, blaginjo, šport, splošno načrtovanje proračuna, okolje, izobraževanje. Zaradi teh veščin postanejo kompetentnejši državljani. Odrasli se naučijo komunicirati matematično, osmislijo nove informacije, sprejmejo odločitve.

O štirih komponentah vedenja, ki zaznamuje matematično pismenost, je smiselno posebej razpravljati z udeleženci. Tako dobijo učne dejavnosti širši pomen. 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, da bodo matematično pismeni.

13.5 Načelo šestih korakov poučevanja matematične pismenosti

O tem, kako razvijati temeljno zmožnost matematične pismenosti, je več priporočil. Štiri pogoje izobraževanja odraslih lahko izpolnimo, če upoštevamo model šestih korakov, ki je bil konceptualno zasnovan v enem od prejšnjih projektov Evropske unije med letoma 2004 in 2007. Prvi korak je oblikovanje matematične situacije, ki mora izhajati iz vsakdanjega življenja. Ta prvi korak poučevanja je lahko denimo simulacija prodajnega položaja, v katerem učitelj organizira prodajo.

V drugem koraku se identificirajo težave učečih se, to pomeni, da učitelj zaznava, kateri segmenti prodaje so za udeležence najtežji in kateri najlažji. Z natančnim opazovanjem učečih se lahko pozoren učitelj v programih za izobraževanje odraslih pride do dokaj natančne predstave o tem, kam se posameznik umešča na različnih parametrih. Sledi tretji korak, v katerem učitelj predlaga rešitve problema; v skladu z načeli projektnega dela je priporočljivo, da se rešitve problema poiščejo skupaj z udeleženci programov. V tej fazi je najpomembnejša učiteljeva naloga, da stopi v interakcijo z udeleženci in skuša odkriti, kaj udeleženci vedo, kaj znajo narediti, česar ne vedo ali kaj počnejo narobe. Sledi interakcijska rešitev problema. V petem koraku skušajo udeleženci pojasniti, zakaj so njihovi odgovori ali rešitve pravilni ali pa ne, torej nekakšna samorefleksija obstoječega stanja. V zadnji fazi celotna skupina razpravlja o tem, kaj so se naučili (Groenestijn, v Javrh, 2011).



Načelo šestih korakov poučevanja matematične pismenosti

1. oblikovanje matematične situacije
2. identifikacija problemov
3. načrtovanje postopkov reševanja
4. rešitev problema
5. preverjanje rezultatov
6. pregled procesa



povzeto in prilagojeno po Groenestijn, v Javrh, 2011.

Tako kot drugi modeli je tudi ta le ena izmed mogočih poti, kako se lotiti poučevanja matematične pismenosti pri odraslih. Bolj kot navodilo je model uporaben zato, ker nazorno prikaže jasne segmente procesa od oblikovanja učne situacije do pregleda procesa.

13.6 Vse večji pomen učiteljske prakse

Sistemske rešitve in predlogi ustvarjanja skupnega prostora za razumevanje matematične pismenosti, ki so bili navedeni na začetku, so seveda le poskusi, da se opredeli pot do učinkovite matematične pismenosti v sodobni Evropi. Čeprav se temu vidiku odraslih iz ranlji-

vih skupin teoretično pripisuje večji pomen, kot se je v preteklosti, v praksi matematično opismenjevanje še vedno precej zaostaja za običajnim opismenjevanjem.

Po drugi strani sistemske rešitve seveda zahtevajo konkretne vsebine in primere dobre prakse; učitelji morajo udeležence programov prepričati o pozitivnem vplivu matematične pismenosti na njihovo osebno in družbeno življenje. Ta samoumevnost ni tako očitna iz zornega kota marsikaterega udeleženca v programih za izobraževanje odraslih. Udeleženci v programih morajo spoznati, da se izobraževanje v šoli ne sme zanašati samo na to, kar so se naučili v preteklosti, ampak mora učence pripraviti tudi na nove razvojne premike in izzive v prihodnosti. Oblikovalci politik in izobraževalci pa morajo zagotoviti izboljšanje kakovosti izobraževanja v šoli, s poudarkom na vseživljenjskem učenju in razvojnih premikih v prihodnosti.

Tako so sistemske rešitve na ravni Evropske unije brez prepotrebne prakse v izobraževalnih programih hrome, po drugi strani pa ostaja praksa, ki ni ozaveščena in je ne usmerjajo institucije, ki presegajo lokalne in nacionalne okvire, slepa in zmedena.



POVZETEK

- 1 Definicija pismenosti je sama po sebi spremenljiva, matematična pismenost v širši pismenosti pa je bila do nedavnega precej zapostavljena.
- 2 V zadnjem času je potekalo precej projektov na področju matematičnega opismenjevanja z namenom, da se ustvari primerljiv evropski okvir matematične pismenosti, ki bi spodbujal učinkovitejša evropska ukrepa na področju matematične pismenosti.

- 3 Ko govorimo o matematičnem vedenju, imamo v mislih štiri konkretne vsebine: matematično znanje in spretnosti, razumevanje vsakdanjih okoliščin, samozavest, ki iz tega izhaja, in seveda sprejemljivost za nove matematične vsebine spreminjajoče se družbe.
- 4 Učinkovito poučevanje matematične pismenosti mora izpolnjevati štiri temeljne pogoje: udeleženci morajo sami spoznati, kako se najlažje učijo. Udeleženci morajo spoznati, da mora biti učenje pomembno in da je uporaba vsaj temeljnih pripomočkov neizogibna. Zadnji, četrti pogoj je „posplošitev“ pridobljenega znanja.
- 5 Eden od mogočih pristopov, kako izpolniti vse štiri pogoje, je načelo šestih korakov, ki jasno predstavi faze v poučevanju matematične pismenosti.
- 6 Sistemske rešitve na ravni evropske unije so prazne, če niso podkrepljene s konkretno prakso učiteljev. Praksa, ki ni ozaveščena in usmerjena, pa ostaja zmedena in slepa.



PRAKTIČNI VIDIKI IN NAMIGI ZA RAZMISLEK

- 1 Kako pogosto ste se v praksi srečali z odraslimi, ki niso bili zmožni slediti tehnološkemu razvoju zaradi pomanjkanja matematične pismenosti? Kako ste to prepoznali?
- 2 Čim natančneje opišite, kako in kdaj pri odraslih ugotavljate, da imajo težave z matematično pismenostjo.

Ali ste opazili, da bi jih bilo zaradi teh težav kdaj sram? Kako odgovor na to vprašanje vpliva na vaše delo z ranljivimi?

- 3 Katere od štirih komponent matematične pismenosti odrasli iz ranljivih skupin glede na vaša opažanja najpogosteje nimajo? Ali znate pojasniti zakaj?
- 4 Koliko je metoda šestih korakov poučevanja matematične pismenosti uporabna? Kakšne posledice odgovor pušča za vašo prakso?
- 5 Ste bili kdaj v poklicni praksi presenečeni nad izvirnim matematičnim razmišljanjem manj izobraženih udeležencev v programu, s katerim so reševali konkretne, vsakdanje tehnične probleme? So pri tem uporabljali osnovne matematične operacije?
- 6 Z udeleženci razpravljajte o tem, zakaj se manj izobraženi ljudje šolske matematike pogosto bojijo. Skušajte podrobno analizirati matematične naloge z udeleženci tako, da pridete do odgovora, »zakaj« so se jim določene naloge zdele težke. Skupaj ugotovite, v čem je težavnost naloge.
- 7 Z udeleženci analizirajte vsakdanje potrebe po uporabi matematike. Udeležence vprašajte, kako vodijo svoj družinski proračun, kakšne navade imajo v zvezi z načrtovanjem porabe, vlaganji in kako to izračunajo. Ali uporabljajo osnovne matematične operacije? Pogovarjajte se o načinih izračunavanja potrebne količine ploščic za prenovo kopalnice, kako so izračunali, koliko hrane morajo kupiti za družinski piknik, kako ocenijo, ali je obleka na razprodaji draga ali ne ...



Priporočena literatura



Van Groenestijn, M. (2002). A Gateway to Numeracy. A Study of Numeracy in Adult Basic Education. Utrecht, Netherlands: CD Press.

Van Groenestijn je v knjigi opisala različne študije, ki so pojasnile načine in pogoje, v katerih se odrasli učijo in predelujejo informacije v praksi. Način, na katerega odrasli predelujejo nove informacije v situacijah v resničnem življenju, se pogosto zelo razlikuje od pedagoških praks. V knjigi so opisani pristopi, ki pomagajo učiteljem, da prepoznajo avtentično reševanje matematičnih problemov v vsakdanjem učenju pri odraslih, ga skupaj z odraslimi ozavešajo in posplošijo, da postane uporabno za reševanje novih problemov in za nadaljnje učenje.



Van Groenestijn, M. & Lindenskov, L. (urednici) (2007). Mathematics in Action – Commonalities across Differences. Handbook for Teachers in Adult Education. Woerden: ALL Foundation.

Priročnik za učitelje je nastal v okviru projekta MiA – Mathematics in Action, ki ga je denarno omogočil program Grundtvig, v njem je sodelovala tudi Slovenija. V uvodu k priročniku urednici predstavljata korake za uspešen razvoj matematične pismenosti pri odraslih. V nadaljevanju pa so opisane izkušnje pri operacionalizaciji teh korakov v praksi v partnerskih državah. Priročnik v slovenskem jeziku je dostopen na spletni strani: <http://www.statvoks.no/mia/handbook/MiA%20handbook%20in%20slovenian%20dec07.pdf>.

14

Bralne posebnosti digitalne pismenosti

dr. Meta Grosman



CILJI TEME

- 1 **seznanitev z družbenimi spremembami, ki spreminjajo strategije sporazumevanja**
- 2 **primerjava tradicionalne linearne pismenosti z novo digitalno pismenostjo**
- 3 **pregled novih pomenskih možnosti, ki jih omogočajo spletni mediji**
- 4 **analiza vpliva novih medijev na spremembe v sporazumevanju**
- 5 **razmišljanja o novih vprašanjih, ki bodo pomembna v prihodnjem raziskovanju digitalne pismenosti**

14.1 Sprememba družbe – sprememba pismenosti



Družbene spremembe in tehnološki razvoj spreminjajo tudi razumevanje človekovih sporazumevalnih možnosti. Pri tem ima pomembno vlogo razvoj informacijske tehnologije in to upošteva tudi Evropski referenčni okvir temeljnih zmožnosti. V Evropski referenčni okvir je ta zmožnost umeščena kot digitalna pismenost, ki vključuje varno in kritično uporabo tehnologij informacijske družbe pri sporazumevanju, delu in v prostem času. Digitalno pismenost podpira temeljno znanje v informacijsko-komunikacijski tehnologiji (IKT): uporaba računalnikov za iskanje, ocenjevanje, shranjevanje, proizvodnjo, predstavitev in izmenjavo informacij ter za sporazumevanje in sodelovanje v skupnih omrežjih po internetu.

Posameznik, ki je digitalno pismen, razume poznavanje narave, vloge in priložnosti informacijsko-komunikacijske tehnologije v vsakdanjem življenju, tako v zasebnem in socialnem življenju kot na delu. To seveda zajema glavne računalniške aplikacije (obdelovanje besedil, razpredelnic, zbirke podatkov, shranjevanje, upravljanje podatkov in razumevanje nevarnosti spleta). Hkrati pa mora posameznik tudi razumeti, kako lahko informacijsko-komunikacijska tehnologija podpira ustvarjalnost in inovativnost, ter se zavedati vprašanj glede veljavnosti in zanesljivosti informacij, ki so na voljo v spletnem prostoru.

Strokovnjaki za branje se še vedno večinoma ukvarjajo s proučevanjem tradicionalnega, tako imenovanega linearnega branja. Zato se številnim med njimi porajajo vprašanja, kako branje elektronskih besedil vpliva na tradicionalno razumevanje branja. Poglavitni namen tega prispevka je torej vprašanje odnosa med tradicionalno in digitalno pismenostjo: ali lahko digitalna pismenost ogroža in nadomesti tradicionalno pismenost?

14.2 Od »beročih« možganov k »digitalnim«

Čeprav je digitalna pismenost pomembna in prepoznana v evropskem prostoru kot ena izmed pomembnejših, se obravnava in omenja predvsem s stališča potreb informacijsko-komunikacijske tehnologije, nje ne omembe pa ne vsebujejo nobene opredelitve ali opisa digitalne pismenosti kot posebne oblike bralne pismenosti, ki je potrebna za branje elektronsko oblikovanih besedil.

Dosedanje kritične obravnave (digitalnega) branja elektronskih besedil večkrat govorijo o negativnih spremembah, ki jih prinaša elektronsko sporazumevanje, še zlasti prepogosta uporaba svetovnega spleta. Te razčlembe elektronskega branja so večinoma izpod peres strokovnjakov za tradicionalne »poglobljene« oblike linearnega branja, zato ne preseneča njihova po večini negativna usmerjenost.

V svojih razmišljanjih opozarjajo predvsem na zmanjšan obseg bralčeve pozornosti, ki se z branjem digitalnih besedil razvije pri bralcih, in na razne posledice tako okleščene pozornosti. Številne raziskave delovanja možganskih povezav s pomočjo magnetnoresonančnega slikanja opozarjajo, 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.

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 klikanja manjša delež vizualnega spomina pri branju, pri daljših besedilih pa manjša preglednost in oteži tvorjenje mentalnih reprezentacij besedil v bralčevi glavi. Šele zadnja omenjena faza se šteje za tisto stopnjo razumevanja besedila, ko postane prebrana vsebina za bralca uporabna kot vsakdanje znanje. Vprašanja o razlikah med obema načinoma branja so zanimiva, saj lahko pričakujemo vse več elektronskega sporazumevanja in raznih oblik hibridnih knjig, ki bodo vsebovale tudi

tako imenovana večkodna sporočila in jih bo treba brati na elektronskih bralnikih. Tako lahko govorimo o počasnem, a vztrajnem prehodu od tradicionalnega pristopa k branju k digitalnemu pristopu branja.

14.3 A ali @: kakšne so razlike?

Ključna razlika med tradicionalno in digitalno oblikovanimi besedili je posledica drugačne oblikovanosti besedila, ki jo prinaša uporaba slikovnega gradiva v elektronskem sporazumevanju. Raziskovalci namreč ugotavljajo, da tradicionalna linearna besedila, ki so sestavljena zgolj iz besed, temeljijo na časovni logiki in na zaporedju predstavljanih 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.

Sicer pa značilnosti digitalnega branja še zdaleč ne poznamo zadovoljivo, ker je večina eksperimentalnih raziskav branja usmerjena k raziskovanju linearnega branja in nam še vedno manjkajo potrebne eksperimentalne raziskave o digitalnem branju.

Prehod od natisnjene strani v knjigi k elektronskemu besedilu na zaslonu računalnika ali elektronskega bralnika omogoča lahko in neomejeno uporabo slikovnega gradiva skupaj z besednimi bloki. Preprosta uporaba slikovnega gradiva na zaslonu pa proizvaja 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. Zelo poenostavljeno ponazarja temeljno razliko med digitalno in tradicionalno pismenostjo naslednji prikaz.



Ključna razlika med digitalno in tradicionalno pismenostjo



Digitalna pismenost

temelji na prostorski logiki prikaza



Tradicionalna pismenost

temelji na časovni logiki, iz katere bralec razbira vzročno/posledična razmerja



prilagojeno in povzeto po Grosman, v Javrh, 2011.

Slikovno predstavljanje temelji na nekoliko drugačni prostorski logiki. Pri vizualnih predstavitev so pomembnejši predstavljeni predmeti in njihova umestitev v prostor oziroma na stran, sliko ali na računalniški zaslon. Ko je na primer neki predmet umeščen v sredino, to pomeni, da je njegov pomen osrednji, s tem pa postanejo drugi predmeti obstranski. Če je drug predmet postavljen na vrh, so drugi predmeti umeščeni pod njim in so nižji. Različne umestitve imajo različne pomen: 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 (lahko bi rekli celo gledalca) zahteva 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, zato nas ne bi smelo presenetiti, da včasih takšnega bralca strokovnjaki imenujejo že kar »zaslonar« (angl. screener). Že samo združevanje besednih sestavin, ki se pojavljajo kot besedni bloki, podnapisi itn. s slikovnimi sestavinami, odpira vrsto vprašanj, na katera še nimamo odgovorov, zagotovo pa bodo natančnejšo sliko o tovrstnih procesih podale eksperimentalne raziskave v prihodnosti.

14.4 Vpliv kompozicije in slike na pomen besedila

Skupna uporaba besednih in slikovnih sestavin odpira nova vprašanja o njihovi 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 zmora pisanje, ne zmora pa podoba? Če besede in podobe ponujajo različne možnosti, ali so njihove možnosti predstavljanja zgolj delne?

Razmišljanja o teh vprašanjih je raziskovalce pripeljalo do spoznanja o spremenjeni vlogi jezika, ki ima ob hkratni uporabi slikovnega gradiva lahko le delno vlogo ali celo podrejeno vlogo. Pomembno vlogo v tem procesu imajo nove spletne tehnologije in pripadajoči formati sporazumevanja: bloganje, razpravljanje na forumih, facebook in twitter. Zastavimo si lahko celo nekoliko radikalnejše vprašanje: 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?

Naraščajoči pomen slikovnih sestavin in zanje značilne prostorske logike 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 precejšnje 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.

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, ki jih slovenimo s »povezovalniki«. Ti bralcu omogočajo takojšnje »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.

14.5 Ranljivi v digitalnem vrtincu

Pojav elektronskih besedil in spremenjena bralčeva interakcija s tako oblikovanimi besedili odpirata nova vprašanja: pri tem je očitno, da ne gre za vprašanje, ali je potrebna tradicionalna linearna bralna zmo-

žnost ali nova digitalna pismenost, kot jo zahtevajo elektronska besedila, marveč za to, kako vsem posameznikom, z do sedaj 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.

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 bistvenih 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.

Poleg minimalne zmožnosti branja in pisanja opredeljujemo pismenosti še kot »določeni način mišljenja o dnevni 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 opisujemo kot metakognicijo.

Zagotovo bi bilo delo izobraževalcev pri odpravljanju primanjkljajev v pismenosti uspešnejše in lažje, če bi bili vsi odrasli ves čas v stiku s kakovostno oblikovanimi vsebinami v množičnih medijih. Pri obravnavi digitalne pismenosti je treba tudi opozoriti, da evropski okvir ne namenja potrebnih izhodišč za opis te pismenosti, če jih presojamo v primerjavi s tradicionalno oziroma linearno bralno pismenostjo. Glede na to, da se digitalna pismenost zaradi svoje večkodne sestavljenosti bistveno razlikuje od tradicionalne, bi bilo smiselno, da se ta distinkcija dosledno upošteva tudi v samem raziskovanju in teoretskih razpravah.



POVZETEK

- 1 Družbene spremembe in tehnološki razvoj radikalno spreminja razumevanje človekovih sporazumevalnih možnosti.
- 2 Pomembno vlogo v spremembah pismenosti imajo nove spletne tehnologije in pripadajoči formati sporazumevanja: bloganje, razpravljanje na forumih, facebook in twitter.
- 3 Večina strokovnjakov se še vedno ukvarja s proučevanjem tradicionalnega linearnega branja, odnos strokovnjakov do digitalnega branja pa je večinoma negativen.

- 4 Ključne značilnosti digitalnega branja v primerjavi s tradicionalnim branjem so močno skrajšan čas bralčeve pozornosti, izguba zmožnosti predelave besedil na ravni globokega razumevanja ter zmanjšana empatija s predstavljenimi pripovednimi osebami.
- 5 Nova prostorska logika, ki jo uvajajo digitalna besedila, pripisuje večji pomen umeščenosti posameznih vsebinskih elementov, in s tem uveljavlja posebno hierarhijo pomenov besedila.
- 6 Vprašanje prihodnosti ni več, ali je potrebna tradicionalna ali digitalna pismenost, ampak kako vsem posameznikom, z ranljivimi posamezniki vred, zagotoviti tako bralno pismenost, ki bo zadostovala za branje vseh vrst besedil in možnost vseživljenjskega učenja.



PRAKTIČNI VIDIKI IN NAMIGI ZA RAZMISLEK

- 1 Pozorno se opazujte, kako doživljate besedila, ko jih berete v elektronski obliki. Ali lahko potrdite domnevo, da takih besedil ni mogoče razumeti enako kot pri tradicionalnem branju? Kakšne so posledice tega odgovora za vašo izobraževalno prakso?
- 2 Ali po vašem mnenju slike in grafični elementi odra-
slim iz ranljivih skupin res olajšajo »branje« v digitalni obliki?

- 3 Se vam zdi, da se bodo v prihodnosti bralci delili na tradicionalne in digitalne? Ali bo po vašem mnenju prišlo do kombiniranja obeh oblik branja in digitalno branje nikoli ne bo dokončno izpodrinilo tradicionalnega branja? Kaj odgovor na to vprašanje pomeni za vaše profesionalno delo?
- 4 Ali po vaših izkušnjah ranljive odrasle res zbegajo kompleksna elektronska sporočila, opremljena s povezovalniki, ki omogočajo povsem osebno bralčevo pot skozi besedilo? Na kakšne vire informacij se opirate pri presojanju o tem, kaj je za izobrazbeno prikrajšane še razumljiva oblika sporočila?
- 5 Premislite, koliko v izvedbeni kurikulum vnesete informacij o tem, kaj je temeljna pismenost? Ali vaši udeleženci razumejo, da je poleg obvladovanja spretnosti branja in pisanja danes pomembno tudi razvijanje določene strategije za rabo obeh dejavnosti?
- 6 Spodbudite razpravo med udeleženci o tem, kdo v njihovi družini je »računalniški ekspert«. Zakaj ima to zmožnost bolje razvito kot drugi družinski člani? Ali je hkrati tudi najbolj digitalno pismen?
- 7 Razpravljajte tudi o tem, kdaj so udeleženci sami prebrali svoje prvo digitalno besedilo. Kaj se jim je zdelo najtežje? Kako so takrat doživeli razlike med tradicionalnim in digitalnim branjem? Ali se danes dobro znajdejo na spletnih straneh? Kako jih »berejo«?



Priporočena literatura

- 
Carr, N. (2011). Plitvine. Kako internet spreminja naš način razmišljanja, branja in pomnjenja. Ljubljana: Cankarjeva založba.
 Pregled najnovejših odkritij v zvezi z delovanjem možganov. Avtor opisuje, kako sodobna tehnologija neposredno vpliva na naše možgane oziroma nevronske povezave, kar se odraža v našem zaznavanju in mišljenju.
- 
Strehovec, J. (2007). Besedilo in novi mediji : od tiskanih besedil k digitalni besedilnosti in digitalnim literaturam. Ljubljana: LUD Literatura.
 Filozof dr. Janez Strehovec je avtor številnih znanstvenih monografij in prispevkov v s področja filozofije umetnosti, estetike, teorije novih medijev in digitalnih literatur. V tem svojem delu avtor opisuje novi krasni svet, v katerem svetovni splet postaja ena poglavitnih referenc posameznikovega informacijskega življenja.
- 
Strehovec, J. (1998): Tehnokultura - kultura tehna. Ljubljana: Študentska založba.
 Knjiga se loteva vprašanj družbene usode umetnosti v času novih medijev in ta vprašanja umešča v širši kontekst. Knjiga temeljito razčlenjuje fenomen tehno-kulture, ki je postala mogoča v trenutku, ko nove tehnologije ob naslonitvi na trendovske znanosti – teorijo umetnega življenja, robotiko in teorijo kaosa – začenjajo proizvajati novo ikonografijo in celo novo »tehno« mitologijo.



CILJI TEME

- 1 spoznati opredelitve in klasifikacije različnih oblik multimedijskih vsebin za izobraževanje
- 2 ugotoviti, kakšne prednosti ponujajo multimedijske vsebine za izobraževanje odraslih
- 3 izpostaviti najučinkovitejši medij za podajanje novega znanja glede na ciljno skupino odraslih učečih se
- 4 seznanitev z dognanji sodobnih raziskav s področja učenja s pomočjo multimedijskih vsebin
- 5 praktična priporočila, kako snovati multimedijske vsebine za potrebe izobraževanja odraslih

15.1 Kaj je multimedijska vsebina?



Multimedija je po mnenju računalniških izvedencev za izobraževanje eden najpogostejših in najbolj priljubljenih izrazov, povezanih z računalnikom. Pojem multimedija lahko pomeni več stvari. Najpogostejši je sodobna sopomenka za vsečno tržno nišo na področju izobraževanja in medijske produkcije v času globalizacije. Uporablja se tudi kot geslo ali slogan za informacijske tehnologije na splošno, nove medije s spletom na čelu, včasih pa je mišljen zbirni pojem za računalniško zasnovane informacijsko-komunikacijske sisteme in izdelke. A ko pomislimo na pojem multimedije, v resnici največkrat mislimo na pomešanost, združljivost in uporabnost različnih medijev hkrati.

Uporaba spleta je seveda multimedijske možnosti temeljito spremenila, a strokovnjaki pojava multimedijskega gradiva ne razumejo kot strukturnega preloma s tradicionalnimi mediji, ampak bolj kot njihov podaljšek in oplemenitev.

Izraz multimedija se v svetu najpogosteje uporablja, kadar označuje eno od naštetih mogočih kombinacij, ki se raztezajo od preprostih do kompleksnih informacijskih ali učnih dogodkov:

- besedilo in zvok, besedilo,
- zvok in grafične podobe, besedilo,
- zvok in videopodobe,
- video in zvok ali kombinirani prikazi,
- slike, predstavitve, ki se izmenjujejo ali dopolnjujejo, živi položaji, v katerih lahko nastopajo povezovalci, igralci in drugi ob kombinaciji zvoka, slik ali videa.

15.2 Kaj ni multimedijška vsebina?

Pomembno merilo multimedijških vsebin je računalniško krmiljenje. Človeštvo vsebine iz različnih vsebin hkrati namreč zaznava že od nekdaj: gledališke predstave, opere, filmske projekcije in televizijske oddaje, vse to so vsebine, v katerih se kombinira več medijev. A ker prenašanja podatkov ne krmili računalnik, to ni klasificirano kot multimedijška vsebina. Multimedija se je torej pojavila šele z računalniki, ki morajo imeti zmogljivejše grafične kartice in procesor, dober zaslon, hiter in dovolj velik pomnilnik in kakovostno zvočno kartico in zvočnike.

Drugo nujno merilo je načelna interaktivnost vsebin. Bistvo je v tem, da se z multimedijško vsebino skušamo približati zaznavni medčloveški komunikacijski praksi v vsakdanjem življenju. Za to je značilno zaznavanje vsebin v različnih oblikah (multimodalnost), komunikativnost in uporabnost na različnih ravneh (multifunkcionalnost).

15.3 Multimedijške vsebine in izobraževanje odraslih

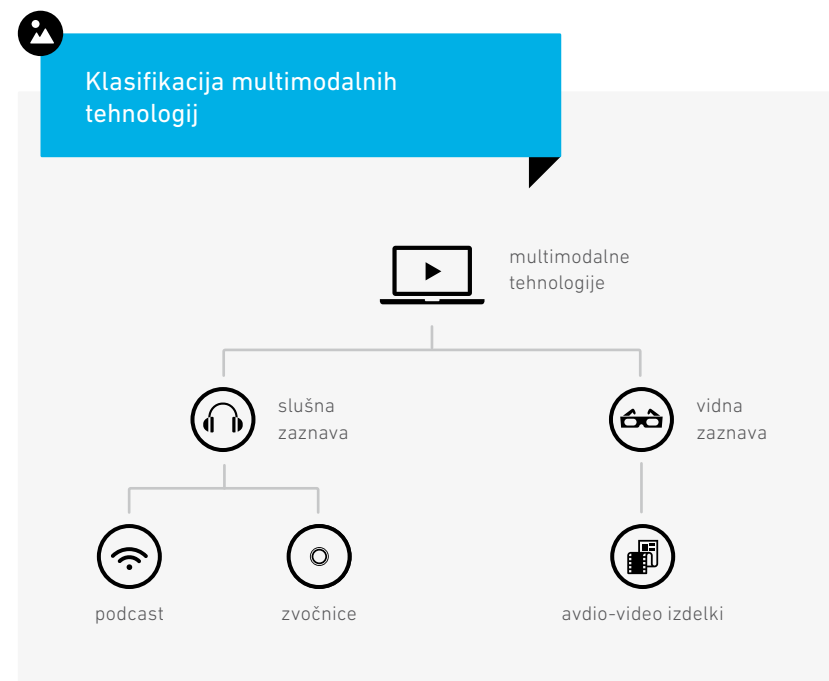
Ker so izobraževalne multimedijške vsebine zelo blizu zaznavanju in učenju v vsakdanjem življenju, so zelo uporabne tudi pri izobraževanju odraslih iz ranljivih skupin. Odločilen za izobraževanje odraslih je izobraževalni multimedijški dogodek. Ta je lahko promocijske, izobraževalne in informativno-svetovalne narave. Sestavni del priprave za uporabo gradiva v multimedijško podprtem okolju bi morala biti natančna priprava, kjer se jasno določijo te prvine: narava dogodka, časovni okvir dogodka, ciljna skupina in način uporabe multimedijških vsebin.

Ob tem je smiselno odgovoriti tudi na vprašanje o namenu in cilju multimedijškega dogodka. Je multimedijški dogodek namenjen za lastno uporabo? Za svetovanje, študijske ali motivacijske namene?

Predavanja in izobraževanje? Promocijo in širitev splošne izobrazbe? Odgovori na ta vprašanja določajo načine, kako sploh oblikovati multimedijške vsebine.

15.4 Klasifikacija novih tehnologij

Pripadniki ranljivih družbenih skupin so praviloma tisti, ki imajo najslabše možnosti za dostop do novih tehnologij, kot so splet in različni mediji z izobraževalno vsebino. Vse druge družbene plasti namreč delujejo v boljših razmerah za razvijanje svojih zmožnosti, predvsem za razvijanje ravni pismenosti. Tako je vloga novih tehnologij paradokсна: po eni strani razširjajo možnosti izobraževanja prav za ranljive skupine, po drugi strani vpeljujejo novo delitev na privilegirane in ranljive družbene skupine.



15.3 Tehnologije, ki temeljijo na slušni zaznavi

Nove tehnologije lahko razdelimo glede na potrebe učečih se. Pomembna skupina novih tehnologij so tako imenovane »multimodalne« nove tehnologije, ki so sestavljene iz različnih vsebin. V temelju se multimodalne komunikacije delijo na avdio in avdiovizualne vsebine. Vsaka od teh tehnologij zadovoljuje potrebe odraslih v izobraževalnem procesu drugače. Čeprav se takšni didaktični pripomočki v izobraževanju odraslih uporabljajo že približno dvajset let, se jih med nove tehnologije uvršča predvsem zaradi novih možnosti distribucije po spletu in novih nosilcih (DVD, CD, USB).

Hiter razvoj, prikladnost in razmeroma preprosta spletna distribucija slušnih aplikacij, kot je denimo zvočnica, so hitro popularizirale tovrstne didaktične pripomočke. Takšne avdiovsebine v obliki spletnega radia (znano tudi kot podcast) so zelo uporabne za samostojno učenje ali skupno poslušanje v razredu, po katerem se lahko razvije dinamična razprava o poslušani temi. Avdio vsebine omogočajo tudi snemanje lastnega branja in izgovarjanja, kar dodatno spodbuja bralno pismenost, raziskave pa tudi kažejo, da odrasli hitreje bralno napredujejo, če poslušajo sebe, kako berejo.

15.4 Tehnologije, ki temeljijo na vizualni zaznavi

Druga velika podskupina »multimodalnih« komunikacij so avdiovizualne vsebine, kjer poznamo različne podžanre. Ko govorimo o avdiovizualnih vsebinah, imamo v mislih največkrat prav CD-rom, DVD in interaktivne spletne strani, v praksi pa se je kot izjemno učinkovito izkazalo tako imenovano digitalno pripovedovanje zgodb (angl. »storytelling«). Podajanje novega znanja s pripovedovanjem zgodb ima v zgodovini človeštva posebno mesto, saj smo rojeni za to, da

se učimo s pripovedovanjem zgodb. Digitalno pripovedovanje zgodb kot sodobna, izobraževalna oblika pripovedi, kombinira različne medijske formate: digitalno fotografijo, video, avdio, naslovne tipografije in informacije v besedilo, vse skupaj pa je podkrepljeno z osebnim pripovedovanjem.

Ni dvoma, da imajo multimedijški pristopi s poudarkom na avdiovizualnem podajanju informacij večji učinek na učenje posameznikov iz ranljivih družbenih skupin, saj predpostavljamo, da pripadniki ranljivih skupin svet razumejo bolj vizualno in manj besedilno. Za razumevanje besedilnih vsebin je potrebno že pridobljeno znanje, ki ga lahko z uporabo avdio slušnih pripomočkov ustrezno zaobidemo. Hkrati pa se s tem povečajo distribucijske možnosti za doseg želene ciljne skupine – ranljive skupine. So pa za ustrezno uravnoteženost besedila in videa potrebna tudi razumljiva navodila v pisni obliki ali inštrukcije učitelja, ki učečega se odraslega vodi skozi tako zasnovane videovsebine.

15.5 Merila izbire multimedijških vsebin

Osnovne usmeritve o uvrščanju medijev in z njimi povezanih tehnologij v program za izobraževanje odraslih je treba opredeliti že s strateškim načrtom in zasnovo programa, sam razvoj programa pa zahteva jasno opredelitev meril, na katerih bodo temeljile odločitve. Praviloma se merila presoje ne smejo omejevati le na posamične vidike uporabe določenega medija za določen namen, pač pa morajo zajeti širše vidike in upoštevati pedagoško-didaktično komponento programa pa tudi organizacijske, kadrovske, tehnične in finančne zmožnosti.

Merila presoje morajo biti takšna, da lahko z njimi identificiramo bistvene razlike med lastnostmi posameznih medijev in tehnologij glede na uporabnost v izobraževanju. Eden od takšnih modelov za ocenjevanje uporabnosti izobraževalnih medijev je model SECTIONS, ki je uveljavljen tudi v praksi. Ta model predvideva naslednja merila za izbiro medija:



Merila izbire multimedijskih vsebin – model SECTIONS

Oznaka	Angleško poimenovanje	Slovensko poimenovanje	Opis
S	Students	učeči se	Značilnost študentov oziroma udeležencev in ustreznost medijev in tehnologije glede na njihove značilnosti, tudi z vidika dostopnosti tehnologij.
E	Ease of use	preprosta uporabnost	Preprostost uporabe in zanesljivost. Kako preprosta je uporaba tehnologije, ki podpira določen medij za učitelje in učence?
C	Cost	stroški	Kakšna je struktura stroškov za določeno tehnologijo in kakšni so stroški na udeleženca?
T	Teaching and Learning	poučevanje in učenje	Kakšni izobraževalni pristopi so potrebni pri uporabi nekega medija ali tehnologije?
I	Interaction	interaktivnost	Kakšno interakcijo omogoča določena tehnologija?
O	Organizational Issues	organiziranost	Kakšne organizacijske zahteve in omejitve postavlja uporaba nekega medija ali tehnologije?
N	Novelty	novosti	Koliko časa se nova tehnologija že uporablja (denimo DVD, video ali interaktivne igrice)
S	Speed	hitrost	Kako hitro je mogoče izobraževalne programe prilagoditi uporabi določene tehnologije?



Prilagojeno in povzeto po Bregar, L., Zagmajster, M., Radovan, M. (2010). Osnove e-izobraževanja. Priročnik. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

15.6 Prednosti in omejitve posameznih medijev

Danes razumemo s pojmom multimedija predvsem integracijo videa, zvoka, grafike in zapisanih podatkov ob podpori tehnologije računalnika. Poglejmo zdaj temeljne medijske gradnike multimedijskih vsebin in poudarimo njihove prednosti ter omejitve.

Zapisano besedilo

Zapisano besedilo je nedvomno najbolj razširjen medij, ki je odigral veliko vlogo pri razvoju človeške civilizacije nasploh, najpomembnejšo vlogo pa ima tudi v izobraževanju. Besedilo je preprosto dosegljivo, neodvisno od uporabljene tehnologije, priprava izobraževalnih vsebin v obliki besedila pa je razmeroma poceni. Velika prednost besedil v tiskani obliki je preprosta prenosljivost in preglednost. Poglavitna pomanjkljivost pisane besede je zastarelost in statičnost, ki onemogoča interakcijo. Tiskana besedila so pogostokrat vizualno neprivlačna, avtor besedil obliki in strukturi ne nameni dovolj časa ali pa avtorji sploh ne poznajo temeljnih psihološko-oblikovalskih načel oblikovanja besedil. Največja pomanjkljivost pa je to, da prav uporabo zapisanih besedil onemogoča nezadostna stopnja pismenosti prebivalstva ali določenih ranljivih skupin prebivalstva.

Grafični prikazi

Da bi premostili omejitve (le) zapisane besede, postaja zadnja leta vse bolj priljubljena in razširjena dodatna grafika. Z grafiko mislimo na različne grafikone, ki suhoparno besedilo vizualno predstavijo in tako poenostavljajo razumevanje novih informacij (predvsem številčnih). Razlogi za to so večplastni, največji delež k popularnosti grafičnih predstavitev v izobraževanju pa dodajajo mnogoteri ponudniki različnih aplikacij za izdelavo grafičnih prikazov. Pomemben dejavnik popularnosti je tudi vse hitrejši in bolj površinski pristop do novih vsebin, kjer se pričakuje, da bodo nove informacije in znanje oblikovane in podane uporabniku prijazno. Zaradi večje nazornosti imajo preprosti simbolizirani grafični prikazi tudi večjo prednost pred digitalnimi fotografijami.

Digitalne fotografije

Slabost fotografij v primerjavi s posebej pripravljenimi grafičnimi prikazi je predvsem v tem, da so fotografije pogosto obremenjene z odvečnimi podrobnostmi in kaj hitro tudi postanejo zastarele. Res pa je tudi, da lahko s posrečeno izbrano fotografijo v multimedijem gradivu dosežemo opazen pedagoški učinek, predvsem več nazornosti in življenja učencev.

Zvok

Zvočni prispevki prispevajo k boljšemu pomnjenju in pomagajo pri razumevanju konceptov in zahtevnejših učnih procesov. Človeški glas, ki je praviloma v središču zvočnih posnetkov, je tudi najnaravnejše sredstvo komuniciranja v izobraževanju. Čeprav je komunikacija pri zvočnicah le enosmerna, omogoča uporabniku nadzorovano uporabo (prekinitev, večkratno poslušanje, preskakovanje poglavij itn.). Zvok kot medij je skorajda nepogrešljiv pri nekaterih skupinah izobraževalnih programov, učenje pa naredi dostopnejše tistim skupinam prebivalstva, ki imajo zaradi različnih razlogov težave z branjem (slepi, slabovidni, osebe z nizko stopnjo pismenosti).

Prednosti je seveda več. Najprej lahko omenimo ekonomsko in distribucijsko prednost zvočnih pripomočkov. Stroški za izdelavo zvočnih vsebin so razmeroma nizki, prožen format (wav ali mp3) pa omogoča široko distribucijo vsebin s pomočjo trdih nosilcev (CD-rom, USB) ali po spletnem mestu. Druga prednost zvočnih izdelkov je prevladujoče učenje po slušnem zaznavnem kanalu. Posamezniki se zaradi te »naravnosti« lahko naučijo, kako se določena beseda izgovarja, in lahko razberejo pomen iz zvoka na posnetku. Kot tretja prednost se pogosto pojavlja učinkovitost zvočnih pripomočkov za posameznike z različnimi vizualnimi, duševnimi in učnimi težavami. Vsebinsko so načini snovanja zvočnih produktov za izobraževanje odraslih zelo različni: od najpogostejšega branja leposlovja, učnih navodil z vajami, kako se naučiti tujega jezika, do različnih podzavestnih učnih metod (na primer za odvajanje od kajenja).

CD- in DVD-nosilci

Različni nosilci, kot sta na primer CD in DVD, so danes široko dostopni in razširjeni. Tudi nova spletna orodja, kot so skype in podcasti, širijo možnosti za izobraževanje odraslih, saj se vzpostavlja dvosmerna komunikacija, orodja, ki omogočajo transformacijo zvoka v besedilo, pa lahko osebam, ki imajo kakršne koli težave s pisanjem, bistveno olajšajo sodelovanje v izobraževanju.

Video

Dobro pripravljene videovsebine za izobraževanje odraslih lahko bistveno izboljšajo razumevanje kompleksnih ali manj znanih pojmov ali pojavov, vendar dopuščajo samo enosmerno komunikacijo. Za distribucijo videovsebine po spletu je vsekakor potrebna dobra internetna povezava, nosilci, kot sta CD in DVD, pa to težavo odpravljajo, nove težave pa povzročajo pri dosegu ciljne skupine. Še najbolj se to kaže pri doseganju ranljivih skupin, saj te skupine najbolj potrebujejo videovsebine za splošno izobraževanje, vendar je težko najti učinkovite kanale – odgovorne institucije, ki bi prenesle CD ali DVD z videovsebino pripadnikom ranljivih skupin in jih ustrezno animirale za njihovo uporabo.

Multimedijske vsebine

Uporaba različnih medijev na način, ki ni v skladu z učnimi cilji, je lahko za udeleženca kaj hitro neprijetna izkušnja. Na drugi strani pa lahko ustrezna izbira in povezovanje medijev obogatita učno izkušnjo in omilita pomanjkljivost posameznega medija. Glede na priljubljenost multimedijevskih pripomočkov za izobraževanje odraslih bi zlahka sklepali, da je tak pristop vedno ustrezen. Vendar ni vedno tako.

Poglavitni pomislek strokovnjakov je, ali snovalci izobraževalnega izdelka imajo potrebno interdisciplinarno znanje o tem, kako posamezni medijski gradniki vplivajo na učenje odraslega in kakšno je sovplivanje teh gradnikov v multimedijem konceptu. Poglavitni namen uporabe multimedijevskih pristopov je, da takšni pristopi hkrati nagovarjajo različna čutila. Zato je treba biti selektiven in pazljiv pri izbiri vizualizacije vsebine. Drugače namesto učinkovitega učenja kaj hitro nastane kaotično večzaznavno doživetje, ki nima veliko opraviti z usmerjenim učenjem.

15.7 Kako snovati multimedijske vsebine za potrebe izobraževanja?

Zgodovinske izkušnje povezovanja izobraževanja in novih tehnologij niso ugodne. Vsakršno predvidevanje o tem, kako bodo novi medijski in tehnološki pristopi poenostavili učenje novega znanja in omogočili učinkovitejše učenje, se je izjalovilo. Da bi to usodo spremenili, je treba bolj izhajati iz raziskovalno podprtih dognanj in manj iz osebnih presoj izobraževalcev. Ugotovitve, do katerih so v preteklosti prišli raziskovalci s področja učenja in novih tehnologij, lahko strnemo v pet načel.

1. Načelo večpredstavnosti

Načelo večpredstavnosti govori o tem, da je v izobraževanju odraslih bolje podajati razlage s pomočjo besed in slik (video, fotografije ali grafični prikaz) kot pa samo v obliki besedila. To načelo je utrdilo več raziskav, iz katerih je razvidno, da vizualizacija vsebine iz besedila pozitivno vpliva na pomnjenje in posledično na uporabo pridobljenega znanja v vsakdanjem življenju.

2. Načelo povezljivosti

Drugo načelo priporoča, da se v multimedijem gradivu besedilna informacija in vizualna informacija vedno pojavljata povezano (hkratno). Če denimo najprej vizualno prikažemo določeno razlago, pozneje pa sledi še besedna razlaga istega pojava, bo učenje manj učinkovito, kot če se vizualni in besedilni del prekrivata in se hkratno pojavita v multimedijem gradivu ali videooddajah.

3. Načelo ločene pozornosti

Tretje priporočilo za snovalce multimedijskega gradiva govori o tem, da je besede vedno in pod vsakim pogojem bolje podati slušno kot pisno. Strokovnjaki se strinjajo, da ni veliko raziskav, kjer bi se učeči se

lažje učili in obnovili znanje, če so novo znanje v videoformatu dobili v obliki zapisanega besedila v videu. Govorno podajanje znanje (naracija) je tudi eden najnaravnejših načinov dojetja novih informacij, ki je v zgodovini človeštva vedno imelo pomembno vlogo.

4. Načelo individualnih razlik

Načelo individualnih razlik pravi, da so učinki multimedijskega gradiva za izobraževanje bolj vplivni pri manj izobraženih odraslih in pri tistih, ki pri testih prostorske predstavljalivosti dosežejo večje število točk. Raziskave kažejo, da višja izobrazba korelira s prevajanjem besednih informacij v vizualne informacije in obrnjen. Ta pretvorba informacij je pri manj izobraženih manj izražena, kar se seveda kaže pri učenju. Za multimedijske učinke so dovzetnejši tudi tisti, ki dosežejo pri testih prostorske predstavljalivosti visoke dosežke (Gardner bi jih poimenoval »prostorsko inteligentni«), manj pa so za te učinke dovzetni tisti, ki prostorske predstavljalivosti nimajo tako razvite. Pri izobraževanju odraslih z nižjo izobrazbo je torej učinek prej navedenih treh načel bistveno večji.

5. Načelo koherence

Načelo koherence pravi, da je uporaba tujih besed pri multimedijem gradivu za izobraževanje neučinkovita. Dodatni trud, ki ga odrasli v izobraževalnem sistemu potrebujejo za dekodiranje tujih, manj uporabljenih in novih besed, je dodatni kognitivni trud; to pomeni, da se udeleženci v izobraževalnem procesu ne morejo osredotočiti na druge dražljaje.

Strokovnjaki so ugotovili, da multimedijско učenje ni naključno povezovanje dražljajev iz okolja, temveč poteka po zelo jasno določenih dražljajih. Najprej gre za selekcijo dražljajev, potem organizacijo izbranih dražljajev in na koncu še integracijo dražljajev v obstoječi nabor znanja. Vseh pet priporočenih načel snovanja multimedijских vsebin podpira proces učinkovitega učenja od selekcije do integracije novega znanja.



🔄 povzeto in prilagojeno po Kuran, 2010 (interno gradivo), ACS.

15.8 Uporaba: kdaj in kaj?

Vidimo, da je uporaba slušnih, vizualnih ali besedilnih izobraževalnih vsebin zelo odvisna od ciljnih skupin, s katerimi imamo opravka. Tako so tiskovine v obliki pisanja uporabnejše za tiste ciljne skupine, za katere domnevamo, da imajo dovolj bralnega znanja za razumevanje besedil. Slušne vsebine bi bile na prvi pogled prav tako uporabne za recimo ranljive skupine, vendar pa onemogočajo interaktivnost in tako učečega se odraslega postavljajo v pasivni položaj. Tudi interaktivni pristop, kot je recimo razprava v skupini, je večinoma lahko ustrezen. V ciljni skupini, kjer prevladujejo bolj vase zaprti, introvertirani odrasli, pa ta pristop vsiljuje javno sporočanje, kar odrasle še bolj odvrača od sodelovanja. V izobraževanju odraslih imamo opravka s kompleksnim položajem, v katerem se prekrivajo različni vidiki učenja, ki včasih narekujejo diametralno nasprotno pristope. Načrta ali preprostih navodil za izbiro podajanja vsebine torej ni: upoštevati je treba osebnostne lastnosti posameznikov, ki so udeleženi v izobraževanju odraslih, pa tudi socialno ozadje, iz katerega udeleženci prihajajo. Tako bi bilo nesmiselno poučevati odrasle iz ruralnega območja brez spletne povezave in osebnega računalnika z uporabo visokotehnoloških interaktivnih spletnih aplikacij in mobilnih telefonov.

POVZETEK

- 1 Po mnenju strokovnjakov je pojem multimedije eden izmed najpogostejše uporabljenih pojmov v sodobnem izobraževanju (odraslih).
- 2 Multimedijske vsebine so vsebine, ki izpolnjujejo tri temeljna merila: vsebujejo več različnih medijev, vsebina je pogosto računalniško krmiljena in interaktivna.
- 3 Multimedijske vsebine lahko razdelimo v več skupin, vsaka od njih ima svoje prednosti in omejitve. Med najučinkovitejše medije spada govorna beseda, ki je najnaravnejša in grafika, ki podaja informacijo vizualno.
- 4 Dognanja raziskav s področja multimedijskega učenja lahko strnemo v pet temeljnih načel snovanja multimedijskih vsebin: načelo večpredstavnosti, načelo povezljivosti, načelo ločene pozornosti, načelo individualnih razlik in načelo koherence.
- 5 Pri izobraževanju odraslih iz ranljivih skupin je treba nameniti pozornost razlikam med udeleženci: od osebnostnih lastnosti do socialnega okolja, v katerem živijo, in multimedijske vsebine prilagoditi izobraževalnim pogojem.



PRAKTIČNI VIDIKI IN NAMIGI ZA RAZMISLEK

- 1 Kakšne možnosti za izdelavo multimedijских vsebin imate? Ali imate možnosti, da bi v vaši instituciji že obstoječe vsebine multimedijsko nadgradili?
- 2 Kateri mediji so po vašem osebnem prepričanju najprimernejši za poučevanje odraslih iz ranljivih skupin? Kakšne so vaše izkušnje s takšnim poučevanjem ranljivih odraslih?
- 3 Katere multimedijске dogodke ste najpogosteje izvajali za ranljive skupine? Iz česa je bil tak dogodek sestavljen?
- 4 Ali ste pri svojem izobraževalnem delu kot pripomoček že kdaj uporabljali zvočnico? Kako ste pripravili okoliščine za poslušanje zvočnice? Ali ste morebiti zvočnice (na primer učenje tujih jezikov) že kdaj uporabili za svoje učenje?
- 5 Kako pogosto v izobraževanju uporabljate zgodbo oziroma pripoved? Kako zgodbo sami najbolje podajate (v obliki ustnega sporočanja, videozgodb, igre vlog)? Kako zgodbe najraje sporočajo vaši izobrazbeno prikrasani udeleženci? S čim imajo največje zadrege?
- 6 Osvežite spomin na katero od svojih manj zaželenih izkušenj z uporabo multimedijškega pristopa. Je imela ta izkušnja posledice na vašo pripravljenost izvajati multimedijске dogodke?

- 8 Ali lahko čim natančneje opišete, kakšen odnos do izobraževanja s pomočjo multimedijских pripomočkov imajo udeleženci v programih? Pozitiven ali negativen?
- 9 Zamislite si, da imate na voljo vse multimedijске pripomočke. Kako bi zasnovali svojo sanjsko multimedijsko vsebino za poučevanje odraslih iz ranljivih skupin?
- 7 Za udeležence pripravite dva različna multimedijška dogodka: predvajajte jim avdioposnetke in priskrbite razlago; predvajajte jim izobraževalno oddajo, namenjeno prav tej ciljni skupini. Spodbudite razpravo o tem, kaj jim je bilo bolj všeč, kje so se lažje vživeli. Bodite pozorni na to, ali bodo lahko ubesedili svoja doživetja ali boste lahko le zaznavali, da se jih je vsebina čustveno dotaknila. Kakšne posledice imajo ta opažanja za vašo prakso?



Priporočena literatura

- 1 Bregar, L., Zagmajster, M., Radovan, M. (2010). **Osnove e-izobraževanja. Priročnik.** Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
Priročnik jasno, pregledno in sistematično povzema poglobljene trende v digitalni pismenosti in e-izobraževanju tako teoretsko kot praktično. Učitelji bodo v priročniku našli praktične napotke o tem, kako razumeti e-izobraževanje, kako zasnovati program e-izobraževanja in kako zagotavljati kakovostno poučevanje informacijsko-komunikacijske tehnologije. Priporočljivo za pouč-

vanje v programu RPO in delu drugih programov, kjer se vsebina navezuje na razvoj temeljne zmožnosti digitalna pismenost.



Sternberg, R. J. (1999). Cognitive Psychology. Orlando: Rinehart and Winston.

Bogat nabor svežih laboratorijskih raziskav s področja sodobne kognitivne psihologije. V izobraževanju se kognitivna psihologija pogosto skrči na biološke pristope k učenju; Sternberg v tem delu pokaže vso kompleksnost sodobnih kognitivnih pristopov k učenju in pomen njihovega razumevanja za izobraževanje.



Illeris, Knud (2007): How We Learn. New York: Routledge.

Temeljit pregled sodobnih teorij in raziskav o tem, kako se učijo in izobražujejo odrasli v sodobnem svetu. V knjigi boste poleg kritičnega pregleda klasičnih teorij o učenju našli številne napotke o tem, kako narediti izobraževanje bolj učinkovito v praksi.

Vloga socialnega dela pri preprečevanju opuščanja šolanja

dr. Milko Poštrak



CILJI TEME

- 1 spoznati pomen poznavanja življenjskega sveta mladostnika za razumevanje opuščanja šolanja
- 2 predstavitev dejavnikov odraščanja
- 3 predstavitev načinov odzivanja mladostnikov na njihove stiske
- 4 opredelitev dogovornega načina dela z mladostniki

16.1 Življenjski svet mladostnikov



Življenjski svet mladostnika je svet pomenov in razlag stvarnosti, ki si jih je mladostnik ustvaril o sebi in drugih. Strategije vedenja in ravnanja razvije glede na svoje predstave o realnosti. Te predstave si ustvari ali skonstruira z razlago simboliziranih vsebin, ki mu jih podajajo drugi. Takšno razumevanje življenjskega koncepta sveta ima implikacije tudi za razumevanje današnjih mladostnikov: ne osredotočamo se več na idealno predstavo mladostnikov (kakšni bi naj bili), ampak na realno podobno mladostnika (kakšni so tu in zdaj). Ne osredotočamo se torej na predstave o tem, kakšen naj bi bil popoln ali vsaj čim ustreznejši mladostnik, temveč na to, kako lahko konkretni mladostnik tu in zdaj, v takem življenjskem svetu, kakršen je, bolje živi.

Paradigmatski premiki v družboslovju v zadnjem stoletju so se izražali tudi pri nas, tako da danes lahko govorimo o vzpostavitvi interdisciplinarnega polja, v okviru katerega je mladostnika mogoče razumeti iz zornega kota različnih znanstvenih disciplin. Pomembno je, da so ti različni interdisciplinarni pristopi med sabo kompatibilni in omogočajo interdisciplinarno sodelovanje med sociologi, socialnimi psihologi, psihologi, pedagogi, socialnimi delavci, antropologi in drugimi strokovnjaki.

Ko poskušamo opredeliti življenjski svet mladih, si pomagamo z različnimi koncepti. To so dejavniki, ki tako ali drugače, ogrožajoče ali varovalno, učinkujejo v življenjskem svetu odraščajočega mladostnika. Po navadi se opredelitve dejavnikov zgoščajo okoli naslednjih petih točk: spol, družina, šola, vrstniki, vrednote.

Naše skupne razlage pojavov sta sociologa Berger in Luckmann poimenovala »družbena konstrukcija realnosti«. Iz tega so nekateri slovenski sociologi, na primer Gregor Tomc, izpeljali koncept osebne konstrukcije realnosti.

G. H. Mead je pojmoval osebo kot medsebojno učinkovanje družbenih vsebin, vednosti, posredovanih od drugih, naloženih v segmentu

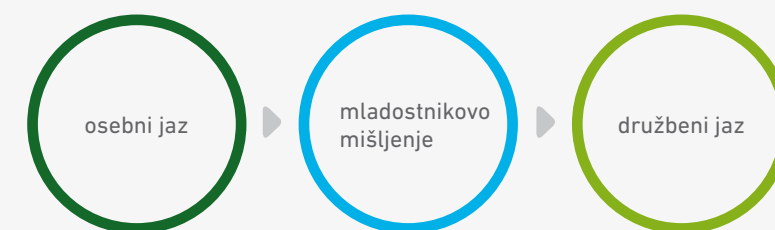
osebe, imenovanem družbeni jaz, in segmenta, imenovanega delujoči ali osebni jaz. Osebni jaz, ki je tudi nosilec samozavedanja, vednosti o sebi, opredeljuje sebe, druge in svet okoli sebe v ustvarjalnem dvogovoru ali notranjem dialogu z lastnim družbenim jazom. Ta notranji dialog osebnega in družbenega jaza imenujemo mišljenje. Mislim, torej (moj osebni ali delujoči jaz) brskam po svojih zalogah znanja (v svojem družbenem jazu), ki sem jih v interakciji z drugimi ponotranjil v svojem dosedanjem življenju. V otroštvu in mladosti so bili procesi ponotranjenja še intenzivnejši in jih po navadi imenujemo socializacija. Po Meadu v prvi fazi socializacije, imenovani igra, ko se pri osebi 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« prek notranjega dialoga med osebnim in družbenim jazom. Takrat se ustvari temelji za samoaktivnost. To se zgodi v prvih letih otroštva. Vendar se šele v puberteti osebni ali delujoči jaz razvije toliko in v obsegu, da se lahko vse bolj kompetentno odloča o sebi, drugih in svetu. Vzporedno je oseba medtem v svoj družbeni jaz 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 nekomu predlagamo, naj »misli s svojo glavo«, ne povemo nič bistveno drugega kot to, da je njegov osebni jaz kritično analiziral in reflektiral vsebine, ki jih je imel ponotranjene v družbenem jazu.

V družbenem jazu, na katerega se oseba, torej njen osebni jaz, opira in vodi stalni notranji dialog, imenovan mišljenje, odsevajo prej omenjeni vidiki, ki smo jih imenovali dejavniki odraščanja: spol, družina, šola in druge ustanove, vrstniki in vrednote. Deklica ali deček, fant ali dekle, ženska ali moški tako deloma ravnajo v skladu s svojo predstavo o tem, kaj se v dani skupnosti, v dani kulturi, spodobi določenemu

spolu. Svoje strategije ravnanja oprejo na predstavo o tem, kako bi naj v danih primerih ravnali fantje ali dekleta, ženske ali moški. Ob tem na njihov način ravnanja vpliva izkušnja v matični družini, zatem izkušnja v šoli in v drugih ustanovah. Zelo pomembna je tudi interakcija med osebo in vrstniki. Navsezadnje pa je pomembno tudi, katere vrednote je neka oseba v svojem življenju ponotranjila in jih sprejela za svoje.



Osebna konstrukcija mladostnikove realnosti



prilagojeno in povzeto po Poštrak, v Javrh, 2011.

16.2 Različni odzivi mladostnikov

V povezavi s pravkar navedeno Meadovo konstitucijo osebe si lahko pomagamo s konceptom Znanieckega in Thomasa, ki – v zvezi z ustvarjalnostjo – govorita o treh analitskih tipih osebnosti. Poudarjamo, da so to res analitski tipi, torej konstrukti, in ne resnične osebe. To so filister, boem in ustvarjalni posameznik.

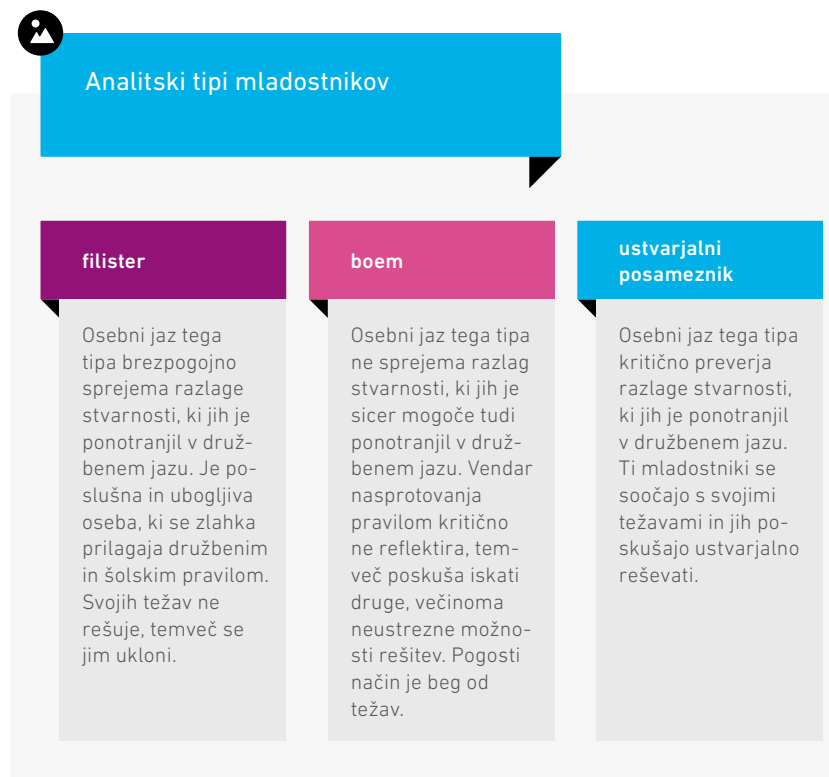
Značilnosti filistra bi imel v našem primeru mladostnik, pri katerem je bolj v ospredju družbeni jaz. Pravila igre življenja razume kot nespremenljive smernice in jih kot take tudi upošteva. Filister bi se torej lahko bolje znašel v bolj restriktivnem šolskem okolju. Mladostniki s tovrstnimi značilnostmi se konformno prilagajajo stvarnosti. Med mladimi, ki imajo težave v šoli in s šolo in zaradi tega mogoče celo opustijo šolanje, bomo verjetno našli manj tistih, ki bi jih lahko opredelili kot filistrske.

Pri boemu pa je notranji dialog med osebnim in družbenim jazom bolj kaotičen: oseba ne pozna pravil, a četudi jih pozna, jih ne upošteva in spoštuje. Pogosto se zgodi, da učitelji in mentorji takšne tipe mladostnikov v pogovornem jeziku opredelijo kot »umetniške« tipe, vendar tovrstni mladostniki ne ustvarjajo nič novega, temveč po eni strani zgolj sledijo modnim trendom, po drugi pa je lahko njihovo ravnanje predvsem nasprotovanje pravilom brez pravega smisla.

Za zadnjo analitsko kategorijo, ustvarjalne posameznike, je značilno, da je vzpostavljeno svojevrstno ravnotežje med osebnim in družbenim jazom. Ustvarjala osebe je kritična, to pomeni, da njen osebni jaz pravil, navad in drugih zalog znanja, ki jih je ponotranjil v svojem družbenem jazu, ne sprejema brezpogojno in brez spraševanja ali pomislekov o njihovi smiselnosti. Take mladostnike po navadi učitelji in mentorji opisujejo kot razmišljajoče, včasih tudi kot uporniške. Še posebno, če se uprejo nesmiselnim pravilom ali samovolji učiteljev, staršev in drugih odraslih. Dobri učitelji in mentorji bodo s takimi mladostniki, če jih bodo razumeli, spoštovali in z njimi razvili ustrezen odnos, tudi najuspešneje delali. Takšni mladostniki poznajo pravila, vendar jih – če je to potrebno, če so torej nesmiselna ali neustrezna – tudi spreminjajo.

Iz tega zornega kota bi lahko torej rekli, da so v zvezi z opuščanjem šolanja najbolj ogroženi boemski tipi mladostnikov, ki se jim ne uspe ustrezno odzvati na pritiske iz okolja. Pogosto razvijejo način ravnanja, ki ga lahko opišemo tudi kot beg od resničnosti. Ta strategija pomeni začasen izstop iz vsakdanjika v iluzorno skupnost, kar jim pomaga, da nekako prebijajo ali zapolnijo čas. Med ranljivejše spadajo

seveda tudi ustvarjalni posamezniki, še posebno, če nastane konflikt med njimi in rigoroznimi, filistrskimi vidiki šolskega sistema, posameznih učiteljev ali vodstva v njem.



prilagojeno in povzeto po Poštrak, v Javrh, 2011.

16.3 Odnos strokovnjakov do mladostnikov

Predvideva se, da so strokovnjaki, vzgojitelji v vrtcih in drugih ustanovah pa tudi učitelji in svetovalni delavci v šolah, pedagogi v dijaških domovih, socialni delavci, ki delajo z mladimi itn., ustrezno usposobljeni, saj je na voljo obilica strokovnega gradiva, ki omogoča strokovno preverjeno in utemeljeno delo z mladostniki. Zato je nekoliko presenetljivo, da raziskave ugotavljajo, da številni strokovnjaki teh te-

meljnih načel ne upoštevajo in ne uresničujejo v praksi. To podkrepijo še izjave učiteljev in svetovalnih delavcev, ki so v očeh raziskovalcev precej nenaklonjene učencem in polne vrednostnih sodb.

Zato mladostniki, ki so bili v preteklosti deležni takšnega nenaklonjenega odnosa, upravičeno ne želijo imeti nobenega stika s tovrstnimi »strokovnjaki«. Nekateri avtorji za takšne primere uporabljajo pojem »neprostovoljni uporabnik«, to pa ni povsem primerno, saj odgovornost za reševanje težav mladostnika pripisuje samo mladostniku. Pojem neprostovoljni uporabnik je zato po mnenju nekaterih strokovnjakov napačno zastavljen; pod vprašaj je treba postaviti celotno konstelacijo strokovnjak – mladostnik.

V okviru socialnega dela namenjamo veliko pozornosti odnosu med strokovnjakom in uporabnikom, v tem primeru mladostnikom. Gabi Čačinovič Vogrinčič je razvila celosten koncept, v okviru katerega začnejo »udeleženci v reševanju problema ali udeleženci v rešitvi« sodelovati v »izvirnem delovnem projektu«, v katerem socialni delavec z mladostnikom razvije 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 udeležnosti, znanja za ravnanje in ravnanja s sedanjostjo ali koncept sonavzočnosti.

16.4 Dogovorni način dela z mladostniki

Bistvo svetovalnega dela je torej svetovalni odnos. Namen svetovalnega odnosa je omogočiti primerno ozračje, v katerem bo potekalo ustvarjalno soočenje in sodelovanje vseh udeleženi v iskanju rešitve. Tako se ustvarijo okoliščine za dogovor z vsakim posameznim mladostnikom, še preden ta opusti šolanje. Odgovornost v takšnem »dogovornem« odnosu je obojestranska, ni pa enaka.

Mladostnik je odgovoren drugače od strokovnjaka. Odgovoren je do samega sebe, za svoje življenje. Odgovornost strokovnjakov, staršev in drugih vpletenih pa je ta, da jim omogočimo, da so odgovorni do samih sebe. Mladostniki so eksperti iz svojih vsakdanjih izkušenj. Oni najbolje vedo, kako se počutijo in kaj razmišljajo. Zato jim je treba prisluhniti in jih slišati; izkušnje mladostnikov in njihova »osebna konstrukcija realnosti« je temeljna informacija svetovalcem pri pripravi strategij in pristopov pomoči. Na tej podlagi bi socialni delavci in drugi strokovnjaki skupaj z mladimi načrtovali ustrezne načine dela, ustrezne postopke, ki bi vodili do želenih zastavljenih ciljev in izhodov.

Naša domneva je, da smo vsi ljudje, tudi mladostniki, potencialno sposobni obvladovanja svojega vsakdanjega življenja. Osebe v stiski, mladostniki v težavah pa večkrat izgubijo stik s svojimi ustvarjalnimi potenciali. Temeljni cilj učitelja in mentorja je torej, da usmeri mladostnika tako, da znova naveže stik s svojimi potenciali. Pri tem si lahko pomaga z različnimi alternativnimi pristopi, denimo pristopi in tehnikami iz umetnosti, kot so slikarstvo, glasba, gledališče in ples, to lahko poimenujemo tudi »socialno-kulturno delo«, ki se pogosto uporablja v programu PUM (Poštrak, v Javrh, 2011).

Za »dogovorni pristop« dela z mladimi je značilno, da z mladostnikom vzpostavimo osebni stik in z njim vodimo pogovor. Vloge vseh udeleženi so jasne, razvidne in sprejete. Strokovnjak je spoštljiv in odgovoren zaveznik otroka ali mladostnika. Odgovornost je obojestranska, vendar seveda različna. Svetovalni delavec je odgovoren drugače in za druge vsebine, kot mladostnik. Svetovalni delavec je odgovoren za strokovne vsebine, mladostnik za svoje življenje. Ukrepi so dogovorjeni in razvidni. Avtoriteta strokovnjaka je oprta na njegove 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 aktivni udeleženci.

Omenjeni koncept odgovornega dogovornega pristopa ustreza sodobni doktrini socialnega dela. Ujema se z vsemi sestavinami delov-

nega odnosa v okviru socialnega dela. Vendar mora biti dosleden. Nedoslednost pri uresničevanju omenjenih prijemov povzroča nešteto težav in nejasnosti.

16.5 Vzpostavitev formalne socialne mreže ustanov

Sodobna doktrina socialnega dela omogoča plodno sodelovanje med različnimi službami in ustanovami, ki se ukvarjajo z mladimi, ki so opustili šolanje: učitelji, svetovalne službe v šolah, centri za socialno delo in druge ustanove. Med temi lahko posebej izpostavimo institucije in skupine, ki so osredotočene na mlade ranljive: program PUM, društva, ki delajo z mladimi (MISSS, CPM, Mladinski svet Slovenije), in Urad RS za mladino.

Če na kratko obnovimo, v šolskem kontekstu ima pomembno vlogo razrednik, ki je večkrat nosilec projekta pomoči, saj ima vpogled v vse vidike mladostnikovega šolskega uspeha ali neuspeha. Svetovalni delavec vstopi v proces kot koordinator projekta pomoči, ko se začnejo iskati rešitve in zamisli s pomočjo vseh vpletenih. Ali, če se izrazimo bolj novodobno: začne se iskanje »sinergijskih« učinkov delovnega odnosa soustvarjanja v šoli.

Praksa pri nas kaže, da se počasi plete formalna socialna mreža ustanov, ki varujejo mlade pred socialno izključenostjo. Mreža, ki se bo povezovala in prepletala tudi z neformalnimi socialnimi mrežami mladostnikov, ki jo pletejo člani mladostnikove družine, prijatelji in vrstniki. Tako se poveča možnost, da »ujamemo« ranljive mladostnike, ki so nagnjeni k opustitvi šolanja, še pred »padcem«, torej pred izstopom iz šolskega procesa ali vsaj začnemo intenzivno in učinkovito strokovno delo neposredno po izstopu.



POVZETEK

- 1 Z življenjskim svetom mladostnika mislimo na svet pomenov, ki si ga je ustvaril dani mladostnik. V tem svetu se znajde, razvije ustrezne in neustrezne strategije ravnanja. Te strategije pa razvije na podlagi svojih prejšnjih predstav o realnosti, ki si jih je ustvaril v interakcijah z drugimi.
- 2 Poznati in razumeti moramo dejavnike odraščanja, ki vplivajo na načine ravnanja, ki jih razvije mladostnik. Če ti dejavniki učinkujejo na mladostnika ogrožajoče, bo mladostnik prej razvil neustrezne oblike ravnanja.
- 3 Naloga nas, strokovnjakov, je, da mladostnikom, ki razvijejo neustrezne načine ravnanja, pomagamo razviti ustrezne oblike.
- 4 V sodobni doktrini socialnega dela je v ospredju spoštljiv odnos med strokovnjakom in mladostnikom, s katerim soustvarjata rešitve za bolj kakovostno življenje mladostnika.
- 5 Sodobna doktrina socialnega dela zagovarja tako imenovani dogovorni način dela z mladostniki, ki je tudi prevladujoča oblika dela v programu PUM.



PRAKTIČNI VIDIKI IN NAMIGI ZA RAZMISLEK

- 1 Koliko je »dogovorni način dela« v praksi izvedljiv? Kje pričakujete največje težave in zaplete? Poskušajte čim natančneje utemeljiti morebitne zadržke do tega pristopa.
- 2 Menite, da so strokovni delavci, ki delajo z mladimi, načeloma dovolj ozaveščeni o procesih v družbi, ki potiskajo mlade v obrobni položaj? Ali tudi v svoji praksi zaznate podoben neprimeren odnos strokovnih delavcev do problematičnega vedenja mladih, kot navajajo raziskave? Kaj je vzrok nestrokovnega vedenja?
- 3 Kaj po vaših izkušnjah najpogosteje opredeljuje, določa dober odnos med strokovnjaki in mladostniki v težavah? Kaj je najodločilnejše, da se tak odnos sploh razvije?
- 4 Ali ste v svoji praksi kdaj doživeli zelo kritičen ali celo odklonilen odziv mladostnika, ki ste mu želeli pomagati? Kakšni občutki so vas ob tem prežemali? Kako so takšne izkušnje vplivale na vaše nadaljnje delo z mladostniki iz ranljivih skupin? Se je vaša želja po pomoči okrepila ali oslabila?
- 5 Za skupine mlajših odraslih: spodbudite razpravo med udeleženci o tem, kako oni vidijo »dogovorno«, predvsem pa »odgovorno« sodelovalno delo med učiteljem ali mentorjem in udeleženci. Kje so največje razlike med videnjem udeleženca in videnjem učitelja ali mentorja?
- 6 Za skupine starejših odraslih: Odraslim udeležencem v programih preprosto predstavite problematiko osipništva mladih. Skušajte jih spodbuditi k razpravi o tem, kako bi oni sami rešili problem osipništva pri svojih otrocih. Ob tem bodite pozorni na stereotipe v njihovih predlogih za odpravo problema. Premislite, kako se boste odzvali, če bodo izpostavili nemoč v vlogi staršev.



Priporočena literatura

- Čačinovič Vogrinčič Gabi in dr. (2009). **Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika**. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
Ta priročnik na enem mestu najbolj celostno, jedrnato in pregledno predstavlja temeljna načela sodobne doktrine socialnega dela in svetovalnega dela nasploh. Podaja dragocen pregled vrste načel, konceptov in metod, s katerimi si lahko pomagajo ne le svetovalni delavci, temveč – s smiselno uporabo in prilagoditvijo – tudi vsak učitelj ali mentor.
- Magajna Lidija in dr. (2008). **Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila**. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
Zbornik, ki že z naslovom jasno pove, da povzema vrsto dragocenih spoznanj o težavah mladostnikov v šoli in o možnostih njihovega učinkovitega reševanja.
- Šelih, A. (ur.) (2000). **Prestopniško in odklonsko vedenje mladih – vzroki, pojavi, odzivanje**. Ljubljana: Bonex založba.
Avtorji in avtorice v svojih prispevkih v tem zborniku osvetlijo različne vidike življenjskega sveta mladostnikov, od dejavnikov odraščanja prek načinov dela z mladostniki do predstavitve sodobnih konceptov, ki opredeljujejo neustrezno ravnanje mladostnikov kot njihov klic na pomoč, kot sporočilo, da se v njihovem življenju dogaja nekaj neustreznega, kar jih ogroža. Dober vpogled v vidike, ki opredeljujejo življenje mladostnikov.
- Ule, M., Renner, T., Mencin Čeplak, M., Tivadar, B. (2000). **Socialna ranljivost mladih**. Šentilj: Založba Aristej.
Avtorice predstavijo vrsto sodobnih spoznanj in družboslovnih konceptov, s pomočjo katerih lahko proučujemo, spoznavamo in razumemo življenje mladostnikov. Temeljito so predstavljeni dejavniki odraščanja, koncept socialne ranljivosti in načini prehoda mladostnikov skozi obdobje mladosti.

17 Projektno učenje v programih za ranljive odrasle

Natalija Žalec, spec.



CILJI TEME

- 1 opredelitev »delujoče skupnosti« v programih za ranljive odrasle
- 2 seznanitev s kriteriji, ki opredeljujejo skupnost kot »delujočo skupnost«
- 3 pregled podobnosti in posebnosti programov za ranljive odrasle
- 4 opredelitev projektnega učenja in kriterijev, ki določajo projektno učenje
- 5 vpliv razlik med divergentnim in konvergentnim mišljenjem v povezavi s programi ranljive skupine

17.1 Zakonitosti projektnega učenja



Učenje novih vsebin v programih za izobraževanje odraslih iz ranljivih skupin ima svoje zakonitosti. V nadaljevanju bodo predstavljene nekatere zakonitosti na zgledu programa Projektno učenje za mlajše odrasle ter programov Usposabljanje za življenjsko uspešnost. Prva posebnost omenjenih programov je ta, da udeleženci sodelujejo v vseh fazah učenja: pri izbiri teme, načrtovanju, izpeljavi, spremljanju in vrednotenju učenja. V ospredju bo razmišljanje o značilnostih projektnega učenja iz zornega kota učečih se in mentorjev v programu, ob teoretskem razmisleku pa bodo podani tudi konkretni zgledi iz prakse.

17.2 Udeleženci programov kot »delujoča skupnost«

Odrasli se učijo bolje, če jim omogočimo samonadzor, soodločanje pri izbiri vsebin, metod in seveda evalvaciji kurikula. A to zahteva od njih tudi del odgovornosti in dejavno vlogo. V nekaterih programih UŽU (na primer UŽU-MI) in sploh v programu PUM so udeleženci v programu mlajši odrasli. Na splošno velja, da so odrasli bolj izkušeni, odgovornejši in bolj usposobljeni. Ali so torej mlajši odrasli sploh odrasli v tem pomenu? Si želijo soodločati? So sposobni samonadzora?

Za skupino udeležencev v programih za odrasle iz ranljivih skupin pogosto pravimo, da je »delujoča skupnost« oziroma »skupnost prakse«. Da neko skupino opišemo kot skupnost prakse, mora izpolniti tri kriterije: prvi kriterij je, da imajo ti udeleženci neki skupni interes, področje, ki jih zanima. Drugi pogoj je, da člani hočejo sodelovati med seboj, to pomeni, da skupaj razmišljajo, skupaj iščejo, si menjujejo izkušnje, podatke, se med seboj dogovarjajo, oblikujejo pravila in si pomagajo ter tako ustvarjajo ozračje, v katerem se učijo drug od drugega. Tretji in zadnji pogoj je ta, da udeleženci razvijejo podobne cilje in metode dela ter razvijejo skupno prakso.

Snovalci programov so upoštevali, da posameznikov brez nekega rudimentarnega znanja tako rekoč ni in da sta interakcija med ljudmi in spodbujanje njihove dejavne udeležbe sredstvo za njihov razvoj, posledično pa tudi za razvoj skupnosti. Vlogo povezav med posamezniki poudarja tudi sodobna konekcionistična paradigma učenja, ki sicer tehnologiji in posameznikovemu kognitivnemu potencialu pripisuje določeno vlogo, vendar pa namenja bistveno več pozornosti prav socialni dinamiki, ki se ustvari v procesu učenja.



povzeto in prilagojeno po Žalec, v Javrh, 2011.

17.3 Podobnosti in razlike med programi za ranljive odrasle

Tako programi iz skupine UŽU kot program Projektno učenje za mlajše odrasle se ukvarjajo z odraslimi iz ranljivih skupin. To je pomembna podobnost, čeprav obstajajo tudi pomembne razlike. V programu PUM traja projekt navadno od enega do nekaj mesecev. Največkrat skupina izpelje en projekt v pol leta. Projekti v programih UŽU so krajši in trajajo navadno do 12 ur. Program PUM je tudi v celoti daljši – traja eno leto – udeleženci pa ga lahko začnejo obiskovati tudi med izvedbo. Programi UŽU so bistveno krajši in trajajo od 50 do 300 ur (program UŽU-MDM).

Prva podobnost med programi UŽU in programom PUM so učni projekti. Učni projekti v vseh programih za ranljive odrasle imajo ključne vsebine, razlikujejo pa se v strukturi. Projekti v programih UŽU so v primerjavi s programom PUM razmeroma dobro strukturirani: imajo vnaprej jasnejšo strukturo – elemente, ki jih določajo, na primer: trajanje, potencialne vsebine, standardi znanja in drugo. Obe vrsti programov seveda nastajata v dogovorih z udeleženci, nemalokrat pa se iz učnega projekta porodi podjetniška ideja, ki zaživi neodvisno od prvotno zamišljenega kurikula. Primer tega je izdelava mozaičnih miz na Koroškem, ki je izšla iz enega takšnih projektov. Spet drugič so udeleženci PUM-a v Mariboru projekt zasnovali kot odgovor na konkretne družbene potrebe. Ustanovilo se je novo društvo, ki se ukvarja z odvisniki, vendar niso imeli zagonskega kapitala. Tako je mariborski PUM za novo nastalo društvo izpeljal dobrodelno dražbo umetnin in predmetov slavnih oseb, izkupiček pa so namenili novemu društvu. Vloga mentorjev je bila v tem primeru predvsem svetovalna in povezovalna.

Druga podobnost projektov med programi UŽU in programom PUM je ta, da sama izpeljava učnega projekta ni nepreklicno podrejena načrtu, ampak se sproti prilagaja okoliščinam in spremenljivkam, ki niso bili predvidene v načrtu. Učni načrt je torej bolj kot dejanski recept treba razumeti kot zemljevid, ki pomaga pri orientaciji v procesu.

17.4 Projektno učenje proti tradicionalnemu pouku

Razlike med tradicionalnim učenjem in učenjem v projektih, ki potekajo v programih UŽU in PUM, so posledica samega pojmovanja znanja. Vemo, da lahko znanje opredelimo na različne načine. Pri tradicionalnem pouku je znanje opredeljeno kot urejen sistem spoznanj, posplošitev, bolj teoretsko in eksplicitno, analitično, opisno in pasivno – nekaj, kar učenec »absorbira«, pri projektnem učenju pa je razumljeno kot parcialno, uporabno in implicitno; dejavno, ki je usmerjeno v akcijo. V projektnem učenju, ki je sestavni del obravnavanih programov za odrasle, nastaja znanje s posameznikovo neposredno izkušnjo – akcijo. Odločilni trenutek, v katerem znanje nastane, je premislek (refleksija) učečega se o izkušnji. V tej akciji je učenje podrejeno dejanskim izobraževalnim potrebam posameznika in ne poteka pri vseh učencih enako. Učenje v akciji lahko pomeni razreševanje kompleksnih – življenjskih pa tudi skupnostnih problemov. V skladu s tem bi lahko zapisali, kot je nekoč že zapisal Paolo Freire, da znanja ne moremo obravnavati ločeno od njegovega nosilca ter, da ga ta usmerja predvsem v spreminjanje resničnosti in sodelovanje pri reševanju skupnostnih problemov.

V psihologiji izobraževanja poznamo še en uporaben model, kako razlikovati tradicionalno in projektno poučevanje. V tradicionalnih okoljih se poudarja predvsem konvergentno mišljenje, to pomeni, da je učenje usmerjeno v iskanje ene pravilne rešitve. Do te pravilne rešitve pridejo učenci po natančno določenih korakih ali z algoritmom. Ocenjevanje tovrstnega napredka je bolj ali manj skrženo na številsko ocenjevanje. Norma kakovosti torej ostaja – ne glede na morebitne osebne preboje in spremembe – ocena.

V programih PUM in UŽU sicer ni ocenjevanja z doseganjem arbitrarno opredeljenih ravni (npr. kot številčne ocene), je pa skrb za napredovanje udeležencev osrednja naloga učiteljev in mentorjev. Tudi tukaj so koraki spremljanja opredeljeni, vendar ohlapneje: izhodiščnemu vprašanju »Kaj že znam?« sledi vprašanje »Kaj se moram naučiti?«,

če hočem izpolniti svojo nalogo. V tem procesu 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. Ocenjevanje pri projektnem učenju je del evalvacije opravljenega učenja in dela. Temeljnemu vprašanju, kako dobro sem opravil svojo nalogo (skladno s postavljenimi standardi), vedno sledijo tudi vprašanja, kako sem rešil problem in kako suveren sem bil pri tem ter kaj bi se hotel/moral v tej zvezi še naučiti.

Sklenemo lahko, da se za razliko od tradicionalnega okolja učeči se v programih PUM in UŽU učijo o učenju v celostnem pomenu in tako postajajo vse bolj samostojni pri kakršnem koli učenju, posledično pa tudi pri reševanju problemov v življenju.

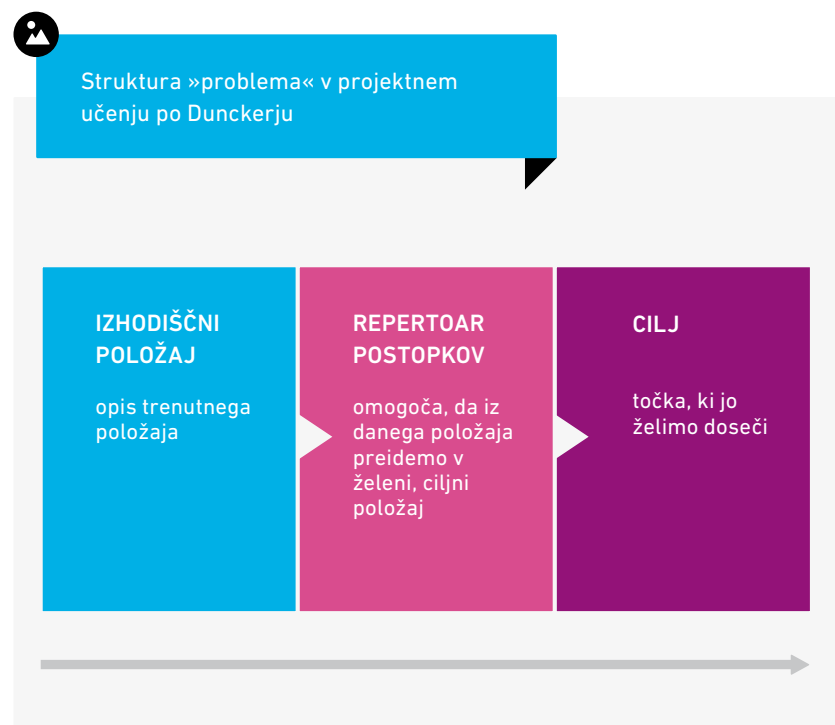
17.5 Značilnosti projektnega učenja v UŽU in PUM

Katere so torej lastnosti projektnega učenja? Tematsko-problemski (interdisciplinarni) pristop, 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 izkušnjskem učenju ter poudarek na učenju kot procesu.

Učenje v učnih projektih je vedno zasnovano na nekem konkretnem problemu. Za lažje razumevanje problema ga lahko razdelimo na več faz: dani položaj, cilj, ki ga želimo doseči (npr. stanje, položaj itn.) in repertoar postopkov, ki nam bodo omogočili, da iz danega položaja preidemo v želeni – ciljni položaj. Problemske strukture so lahko boljše ali slabše opredeljene. Dobro opredeljene problemske strukture imajo vsi problemi, ki zahtevajo konvergentno mišljenje. Primer enačbe je denimo izhodiščni položaj, neznanka x označuje ciljni položaj, pravila

algebre pa repertoar postopkov, ki nas privede do cilja. Življenje pa zahteva tudi divergentno mišljenje, ni ene in edine pravilne poti, problemske strukture pa so bistveno slabše opredeljene.

Da bi bila vsebina programov za ranljive skupine skladna z vsakdanjim življenjem, je tudi večina problemov v programu PUM in UŽU programih ohlapneje opredeljena. Del iskanja rešitve je tudi opredelitev faz problema: določitev izhodiščnega položaja, možnih poti do cilja in končnega cilja, ki ga želimo doseči. Tako je mogoče v enem projektu razrešiti več različnih problemov ali podoben problem rešiti na različne načine. V iskanje rešitve posamezniki niso vpeti samo intelektualno in kognitivno, temveč tudi čustveno in socialno, saj je za nekatere rešitve potrebno sodelovanje in povezovanje z različnimi interesnimi skupinami. Takšna kompleksnost pri udeležencih spodbuja metako-



 povzeto in prilagojeno po Žalec, v Javrh, 2011.

gnitivne procese, kot so definiranje problema ali cilja z lastnimi besedami, razvijanje načrta dela, razvrstitev virov in podobno. Spodbuja tudi njihovo motivacijo, dobre delovne navade in odgovornost. Vse to skupaj šele sestavlja posameznikovo kompetentnost za reševanje različnih problemov.

17.6 Oblikovanje in postavljanje ciljev

Oblikovanje in postavljanje ciljev v učnih projektih poteka v grobem na dveh ravneh. Prvo raven lahko poimenujemo izvedbeni cilji, drugo pa izobraževalni cilji. Izvedbeni cilji so naloge, ki jih je treba opraviti, da bo konkretni projekt izpeljan. K takšnim ciljem vodijo projektne dejavnosti ali akcije, v sklopu katerih poteka tudi sam učni proces. Poudariti je treba, da so izvedbeni cilji soglasno sprejeti in so cilji vseh udeležencev učnega projekta. Po soglasnem sprejetju izvedbenih ciljev se po navadi razdelijo vloge med udeleženci, šele tedaj, v nadaljevanju, se začne vzpostavljati druga raven ciljnega načrtovanja, to je določitev izobraževalnih ciljev.

Namen izvedbenih ciljev je neke vrste nadzor. Ti cilji posameznikom omogočajo, da na koncu dneva presodijo delo, ki so ga opravili po kriteriju standardov, kakor jih predvidevajo programi UŽU in PUM. Učenje tako postane smiselno, utemeljeno in življenjsko. Po drugi strani so izobraževalni cilji namenjeni prepoznavanju ovir in prvi korak k preseganju teh ovir. Ker je teh potencialnih izobraževalnih ciljev več, kot jih je mogoče uresničiti, vsak udeleženec v programih, kjer se izvaja projektno učenje, doseže le nekatere izmed potencialnih izobraževalnih ciljev.

Pri oblikovanju ciljev, tako izvedbenih kot izobraževalnih, je pomembno tudi to, da je doseganje ciljev mogoče preveriti. Ob oblikovanju cilja je treba razmisliti predvsem o vprašanju »Kako bomo vedeli, da je določeni cilj dosežen?«. Vedno se tudi zgodi, da se posameznik nauči nečesa, česar sicer ni načrtoval ne udeleženec ne mentor v programu.

17.7 Pogled v prihodnost

V zadnjih dvajsetih letih, kolikor se Andragoški center že ukvarja s problemi opismenjevanja in problemi mlajših odraslih brez temeljnega poklica ali s problemi deprivilegiranih skupin, se je spremenilo veliko. Te spremembe na področju oblikovanja različnih programov, predvsem neformalnih, so potekale spontano; kot odgovor na aktualne potrebe različnih skupin odraslih.

Čeprav je bil prvotni namen programov za ranljive skupine drugačen, se je izkazalo, da je v mreži izvajalcev vzniknilo neko novo andragoško znanje, ki presega ranljive skupine – to znanje je uporabno za poučevanje vseh odraslih. Zato bi bilo smiselno, da bi se v prihodnje nekatera načela projektnega dela, ki temeljijo na divergentnem učenju odraslih, posplošila, teoretsko obdelala in prenesla v drugačna učna okolja. Nekatero prvine bi bilo mogoče uporabiti tudi v šolah in osnovni šoli za odrasle, a bi bilo za uspešno implementacijo v širši izobraževalni sistem potrebno povezovanje šole, dijakov in staršev in seveda mentorjev in učiteljev v programih UŽU in PUM.



POVZETEK

- 1 Raziskovalci ugotavljajo, da se odrasli učijo bolje, če jim učitelji in mentorji omogočijo samonadzor, sodelovanje pri izbiri vsebin, metod in evalvaciji kurikula.
- 2 Za skupino udeležencev v programih za odrasle pogosto pravimo, da je „delujoča skupnost“. Delujoča skupnost izpolnjuje tri temeljne kriterije: skupni interes, željo po medsebojnem sodelovanju in skupno prakso za doseg skupnih ciljev.
- 3 Učni projekti so prisotni v različnih programih za izobraževanje ranljivih odraslih. Čeprav so si podobni v temeljnih načelih, se razlikujejo v stopnji strukturiranosti.
- 4 Pomembne so razlike med tradicionalnim in projektnim učenjem. Pri tradicionalnem pouku je znanje opredeljeno kot urejen sistem spoznanj, v projektnem učenju pa je znanje usmerjeno pretežno v akcijo ter razreševanje kompleksnih družbenih problemov.
- 5 Prvotni namen programov za ranljive skupine je bil sicer drugačen, a se je izkazalo, da je v mreži izvajalcev vzniknilo novo andragoško znanje, ki presega ranljive skupine – to znanje je uporabno za poučevanje vseh odraslih.



PRAKTIČNI VIDIKI IN NAMIGI ZA RAZMISLEK

- 1 Premislite o tem, kakšne so bile vaše dosedanje strategije učenja v različnih življenjskih obdobjih in kako so se te strategije spreminjale.
- 2 Ali projektno učenje za vas kot učitelja v čemer koli pomeni težavo? Kako se odzovete takrat, kadar z udeleženci nikakor ne morete najti projekta, ki bi zadovoljil vse vpletene? Na kaj se oprete, da bi rešili problem?
- 3 Ali pri načrtovanju izvedbe projektov predvideni kurikulum programa vidite bolj kot »zemljevid« ali bolj kot »recept« z nujnimi sestavinami? Kaj je za vas lažje? Pri tem odgovoru bodite čim iskrenejši.
- 4 Kako pri svojih udeležencih spremljate napredek? Kaj je najzanesljivejše znamenje napredka? Kako so v tem procesu porazdeljene vloge med vami in udeleženci?
- 5 S strokovnim kolegom razpravljajte o tem, kaj storiti, če nastane resen zastoj v izvajanju izbranega projekta pri večini sodelujočih.
- 6 Udeležencem predstavite situacijo, v kateri se ustavi izvajanje projekta zaradi različnih razlogov. Potem skupaj z udeleženci v programu razpravljajte o tem, kako bi lahko ovire odpravili. Ob tem motivirajte vse udeležence, da se vživijo v vlogo, da so osebno odgovorni za izpeljavo celotnega projekta. Bodite posebno pozorni na to, kako se bodo na vašo pobudo odzvali – bodo iskali rešitve ali se bodo odgovornosti branili. Poskusite prav vsakega udeleženca pridobiti, da bo povedal svoje mnenje. Prikažite, zakaj je dejavno sodelovanje vseh pri projektni metodi tako pomembno.



Priporočena literatura

- Žalec, N. (2011): **Značilnosti učenja v programih Projektno učenje za mlade in Usposabljanje za življenjsko uspešnost. V Javrh, P. Obrazi pismenosti. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.**
V prispevku avtorica predstavi projektno učenje, ki poteka v programih PUM in Usposabljanje za življenjsko uspešnost (UŽU). Osnova za načrtovanje projektnega učenja v teh programih je, da je učenje uspešno, če so udeleženci dejavni pri vseh fazah učenja (izbira teme, načrtovanje, spremljanje, vrednotenje učenja). Projektno učenje je predstavljeno z vidika udeležencev, učiteljev in mentorjev ter okolja, kjer učenje poteka. Podani so tudi konkretni primeri iz prakse programov PUM in UŽU.
- Rutar Ilc, Z. (2003). **Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.**
Knjiga bralcu omogoča, da si na teoretski ravni pa tudi ob konkretnih primerih razloži temeljne pojme, ki sestavljajo vsak kurikulum izobraževanja: učenje, znanje in ocenjevanje.
- <http://www.pum-r.si/index.php/projekti/mladost-za-ogledalom.html>
Na spletni strani LU Radovljica je predstavljen konkreten primer učnega projekta, ki ga je izpeljala skupna udeležencev in mentorjev v programu PUM v sodelovanju z nacionalno televizijo in drugimi subjekti v okolju.
- <http://www.edutopia.org/project-learning-introduction>
Edutopia je kompleksna spletna stran ameriških izobraževalcev s podnaslovom Kaj deluje v javnem izobraževanju? Namenjena je učiteljem in drugim izobraževalcem. Osvetljuje in opisuje različne vidike učenja, tako da ob konkretnem primeru, na primer videa, pojasni načela različnih pristopov.

18 Model izobraževanja ranljivih skupin

dr. Petra Javrh

CILJI TEME

- 1 prikazati slovenski izobraževalni model za ranljive odrasle
- 2 seznaniti se s pojmom aktualna potreba in vstopna motivacija v programih
- 3 spoznati pomembnost in funkcijo spodbudne izobraževalne izkušnje udeležencev programov
- 4 umestitev in utemeljitev vloge temeljnih zmožnosti v slovenskem modelu

18.1 Slovenski pristop



Z javnoveljavnimi programi za odrasle (UŽU, RPO, PUM) želimo med drugim izboljšati temeljne zmožnosti. Te so razumljene kot pomembno področje človeškega kapitala, kot njegova nujno potrebna sestavina in tudi kot pogoj za njegov razvoj.

Govorimo lahko o slovenskem pristopu ali načinu opolnomočenja skozi razvoj temeljnih zmožnosti, ki se opira na kritično andragogiko, hkrati pa tudi na specifično domačo tradicijo in izhaja iz izsledkov raziskave o pismenosti iz leta 1998. V zadnjih dveh desetletjih se je postopno oblikoval izvirni pristop v programih za izobrazbeno pripravljenost odrasle. Izoblikoval se je izvirni izobraževalni model. Čeprav pismenost kot taka v programih pogosto ni zelo izrazito poudarjena, je treba upoštevati, da je tudi izobraževanje za pismenost eden od temeljnih kamnov slovenskega modela.

Evalvacija 2009–2010 je pokazala, da programi opazno izboljšujejo temeljne zmožnosti odraslih v najširšem pomenu besede, poleg tega lahko pri udeležencih opazujemo še druge učinke. Dosežene trajnostne komponente se bodo po končanem izobraževalnem programu pri udeležencih najpogosteje pokazale kot sprememba v pogledu na učenje in izobraževanje ali obvladovanje novih veščin, potrebnih za uspešno učenje, kot izboljšanje splošne poučenosti, kot zavedanje o pomenu nenehnega učenja in v izboljšanju zmožnosti razvijanja boljših medosebnih odnosov. V zvezi s tem govorimo o opolnomočenju odraslih za osebni razvoj in dejavno udeležbo v družbi. Med vsemi se iz učiteljevega zornega kota zagotovo kot najpomembnejša kaže sprememba izobraževalne izkušnje, ob njej pa spremembe prepričanj in ravnanja udeležencev v zvezi z učenjem/izobraževanjem.

Za opolnomočenje posameznikov iz ranljivih skupin je najpomembnejša dobra temeljna pismenost. A videti in razumeti jo je treba v soodvisnosti s posameznikovim življenjem, njegovimi hotenji in potrebami. Najsplošneje gledano je cilj programov iz zornega kota posameznika: preoblikovanje najpomembnejših življenjskih stališč ob po-

moči izboljšanih temeljnih zmožnosti za večjo življenjsko uspešnost, razumevanje lastnega položaja v spremenjenih okoliščinah, vrednotenje in aktiviranje spretnosti in znanja, ki jih ima, ter razvijanje veščin za dejavno udeležbo v razvoju. Razumevanje tega koncepta je odločilnega pomena za kakovostno izpeljevanje programov.

18.2 Izobraževalni model za ranljive odrasle

Model je zasnovan na nekaj temeljnih prvinah, ki so med seboj tesno povezane. Programi so utemeljeno različni zato, ker z vidika programske zasnove ponujajo različne ciljno usmerjene učne vsebine. Slovenski model programov za ranljive skupine je v tem inovativen v Evropi. Najpomembnejši gradniki modela so:

- **izbrana ciljna skupina,**
- **vstopna motivacija s pomočjo aktualne/naslovljene potrebe,**
- **(prenovljen) program,**
- **dosežena sprememba izobraževalne izkušnje udeležениh,**
- **učne vsebine, usmerjene na zadovoljitev aktualne potrebe,**
- **izboljšanje samopodobe,**
- **poglobitev obstoječih ali vznik novih izobraževalnih potreb,**
- **drugi učinki in izhodi (sprememba stališč, večja splošna poučenost, socialne veščine itn.).**

Poleg dobre priprave učitelja pred izvedbo je najpomembnejša t. i. vstopna motivacija, odločilna za vključitev ustreznih pripadnikov ranljive skupine v program. Ta še posebno nagovarja izbrano aktualno posameznikovo potrebo. Sledita udeležba in delo v programu, ki odraslemu praviloma prineseta pomembno spremembo – ugodnejšo izobraževalno izkušnjo, ta pa hkrati omogoča zadovoljitev naslovljene potrebe. Ob tem udeleženec pridobiva številna druga znanja, ki so uporabna v vsakdanjem življenju, izboljšuje pa se tudi splošna raven

njegove pismenosti. Posameznikova spoznanja in opolnomočenje prispevajo k razširitvi ali k drugim, novim izobraževalnim potrebam, to razumemo kot zanesljiv kazalnik uspešnosti programa. Model se modificira glede učinkovanja in doseganja ciljev v skladu z različnimi tipi programov (glej skico na strani 252 do 253).

18.3 Začaran krog

Ko skušamo v izobraževanje pritegniti ranljive odrasle, še posebno tiste z najnižjimi stopnjami izobrazbe ali celo brez nje, so precejšnja težava negativne posameznikove izkušnje v izobraževanju. Te močno utrujejo prepričanje in, lahko bi rekli, predsodke posameznikov, »da niso 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.

Zelo pogosto so ujeti v začaran krog: že zgodaj v mladosti opustijo šolanje, tudi od drugih možnih virov znanja se vse bolj odvrtaajo, s tem pa se osnove za razvijanje temeljnega znanja in spretnosti med seboj ne povezujejo. Posamezniki ostanejo brez temeljnega znanja in postopno ne obvladajo več osnovnega kanona splošne poučenosti, utrjeni so v neuspešni izobraževalni izkušnji, primanjkljaji se kopičijo in povzročajo postopno, a vse očitnejšo izključenost, odrezanost od mnogih novih možnosti, ki jih načeloma omogoča družba. Pospešeno se oblikujejo z izkušnjami podkrepljena prepričanja o osebni neuspešnosti in »nedosegljivosti« ciljev, to pa spodbuja neudeležbo v kakršnih koli organiziranih oblikah izobraževanja – zorijo v odrasle, ki postajajo vse bolj prepričani, da niti izobraževanje niti učenje nista zanje nikakršna rešitev. Ko se priložnostno srečajo z izobraževalnimi vsebinami in učnimi položaji, jih zaradi teh prepričanj prej odklanjajo kot ne.

 Delovanje modela glede na tip programov



Stanje lepo ponazarjajo izsledki študij o tem, kakšne televizijske oddaje najraje gledajo manj izobraženi odrasli. Neodvisne evropske raziskave so pokazale, da prav ta ciljna skupina v količini gledanja televizije prednjači pred drugimi, bolj izobraženimi skupinami odraslih¹. Pričakovali bi, da bodo izobražbeni primanjkljaj nadomeščali z učenjem po medijih, vendar ni tako. Ko med gledanjem naletijo na izobraževalne oddaje, zamenjajo televizijski kanal in izberejo drugo oddajo, na primer talk showe ali športni program².

Opisani začarani krog sproža dva usodna problema: utrjenost v prepričanjih, da načrtno učenje in izobraževanje za življenje izobrazbeno prikrajšanih ni rešitev, poraja se torej neke vrste odpor in distanca do vsega, kar je povezano z izobraževanjem. Drugi, še večji problem pa je nevidnost, obrobnost, odsotnost teh odraslih iz javnega življenja, kar precej otežuje pravi dostop izobraževalcev do njih. Iz teh okoliščin izhajata dve pomembni prvini slovenskega modela: posebna skrb za animacijo in vključitev v program, motiviranje potencialnih udeležencev glede na aktualno potrebo ter osredotočenost na spremembo izobraževalne izkušnje.

18.4 Prepoznavanje aktualne potrebe

S tem da so programi deklarativno usmerjeni v razreševanje aktualne potrebe udeležencev, je zagotovljena prepotrebna vstopna motivacija. Gre za spoznanje, da so odrasli bistveno voljniji vstopiti v izobraževalni program kljub številnim zadržkom, kadar jim udeležba obeta zadovoljitev določene konkretne življenjske potrebe, na primer: izboljšanje položaja na delovnem mestu, novo znanje za samostojno dopolnilno dejavnost na kmetiji, socialne veščine za sodelovanje v novih socialnih omrežjih itn. V vsakem od programov je z opredelitvijo

¹ McSkeane 2003: Evaluation report, Read Write now 3, Dublin: NALA Evaliatin, Nala, str. 15.

² Za Slovenijo je zgovoren podatek, da skoraj 30 % celotne populacije gleda televizijo od 2 do 5 ur na dan, 3 % populacije pa celo več kot 5 ur na dan.

ciljne skupine in izobraževalnega cilja natančneje predvidena aktualna potreba tistih, ki naj bi se udeležili programa. Seveda pa je to domnevna aktualna potreba, resnične potrebe odraslih so vedno tudi osebno obarvane in odvisne od trenutnega življenjskega položaja.

Prenovljeni programi so v jedru osredinjeni na znanja, veščine, zmožnosti, ki so nujno potrebni, da bi udeleženci zadovoljili izpostavljenno aktualno potrebo. Vsebinsko so v programu s to potrebo vedno povezane informacije o vseh temeljnih zmožnostih, danes nujne za življenjsko uspešnost.

18.5 Skrb in odgovornost za doseganje spodbudne izobraževalne izkušnje

Sprememba izobraževalne izkušnje odraslih se na podlagi prakse kaže kot ena od temeljnih poti iz začaranega kroga, hkrati pa je pogoj za doseganje predvidenih učinkov programov. 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 udeležencev. Nastati mora temeljna sprememba v izobraževalni izkušnji: ta mora biti prijetna, dinamična, vzbujati mora upanje, navdušenje, osebni angažma, ki posameznika dolgoročneje izpolnjuje. Odrasli udeleženci programov (evalvacija 2009–2010) so večkrat z začudenjem poročali, da niso vedeli, »da je učenje lahko zabavno«, da »pouk lahko poteka tudi kot debata«, da je udeležba v izobraževalnem programu lahko »doživetje osebne potrditve« itn.

S pridobitvijo ugodnih učnih izkušenj v programu nastane t. i. vodilna sprememba v odnosu do učenja in udeležbe v izobraževanju. Gre za spremembo stališč, ki je motivirana od znotraj, zaradi posameznikove ugodne izkušnje, novega razumevanja, novih želja in izzivov, ne zgolj zaradi golega preživetja (prim. Javrh, 2011).

Različni učinki pozitivne spremembe se kažejo na različnih ravneh. Prvi znak, da se je sprememba res zgodila, pa je vznik nove izobraže-

valne potrebe ali razširitev obstoječe. Odrasli spoznajo vrednost novega znanja, ocenijo pomen druženja v skupini součencev in začutijo večjo potrebo po znanju, saj so si postavili nove cilje. Po dokončanem programu se je drugih programov, seminarjev, tečajev ali krožkov v ustanovi ali zunaj nje povprečno udeležila skoraj polovica udeležencev³, to kaže, da se je motivacija za izobraževanje v resnici povečala. 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 bo njihovo znanje zastaralo. Skoraj vsi učitelji in mentorji, ki so doslej izpeljevali programe, so menili, da so udeleženci v programu osebno spoznali in tudi izkustveno doživljali, da je učenje lahko prijetna izkušnja, dobro prilegajoča se posameznikovim potrebam.

18.6 Ozaveščanje o pomenu in načrtna krepitev najšibkeje razvitih temeljnih zmožnosti

Posamezni program se skladno z aktualnimi potrebami osredotoča na eno ali dve, največ tri temeljne zmožnosti, druge naj bi se razvijale »spotoma«. S tem ti programi sežejo mnogo dlje od vstopne potrebe – udeležence v resnici izobražujejo, saj jih seznajajo s ključnimi zmožnostmi, ki so danes nujno potrebne za uspešnost v družbi. Tu se iniciira nov cikel učenja – sprožajo se novi vpogledi, začenja se opolnomočenje in porajajo se nove potrebe po učenju/izobraževanju.

V Sloveniji sta se uveljavila nekoliko drugačen prijem in pojmovanje temeljnih zmožnosti, kot so zapisane v evropskih političnih pobudah. Izbor in modificiranje temeljnih zmožnosti izhajata iz dvajsetletnih iz-

³ V druge programe, seminarje, tečaje ali krožke se je vključilo: 40 % udeležencev programa MI, tretjina staršev iz programa BIPS, 58 % udeležencev MDM, 49 % udeležencev IP. Po dokončanju programa se je polovica udeležencev v PUM vpisala v šolo, 60 % od teh je trdilo, da je na to odločitev »močno« ali »zelo močno« vplival prav program (res pa je, da je tudi četrtnina vprašanih menila, da »sploh ni vplival«), (vir: Evalvacija 2009 - 2010).

kušanj slovenskih strokovnjakov pri izvajanju programov. Izbranih in v model umeščenih je osem ključnih zmožnosti, ki so poimenovane za odtenek drugače kot tiste, ki veljajo v evropski opredelitvi⁴: jedrna pismenost (to je v evropski opredelitvi »sporazumevanje v maternem jeziku«), sporazumevanje v tujih jezikih, matematična kompetenca, digitalna pismenost, učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, samoiniciativnost in podjetnost, splošna poučenost/znanje (kjer so poleg splošnega znanja združeni »kulturna zavest in izražanje« ter »naravoslovje« in »tehnika« iz evropske opredelitve).

Za razvijanje konkretnega procesa učenja v programih pa sta tako opredelitev modela temeljnih zmožnosti kot sam izbor osnovnih in prečnih temeljnih zmožnosti presplošna. Zato je pri izpeljevanju izobraževalnih programov nujno izhajati iz spoznanj, da je za razvoj temeljne zmožnosti bistveno tudi predmetno znanje, da učenja ni mogoče osredotočiti 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 (Drofenik, v Javrh, 2011). V tem okviru je mogoče še globlje razumeti pomen vstopne ali aktualne potrebe ter vsebinske osredinjenosti programa okrog nje.

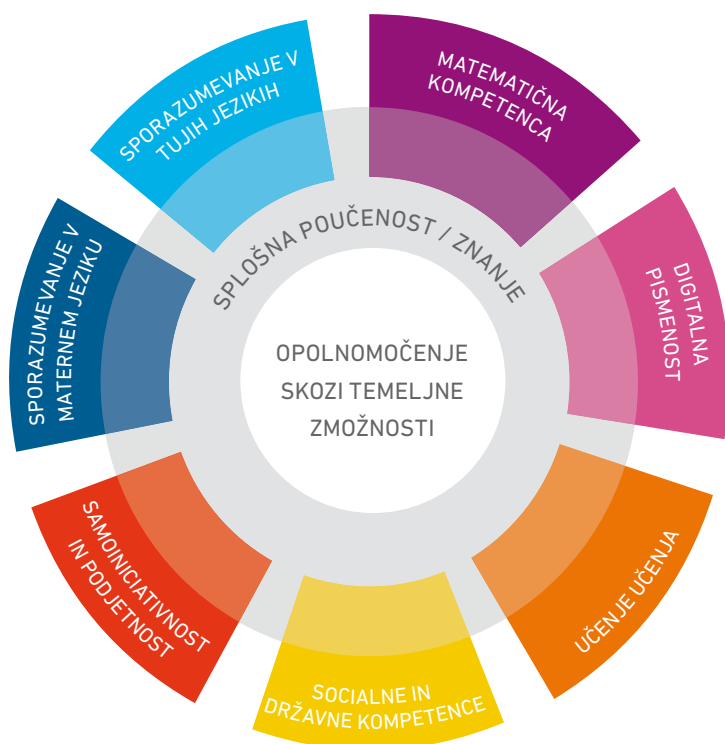
Poleg tega, da se morajo praktiki pri svojem delu neposredno tudi sami odločati o tem, katere zmožnosti razvijati pri odraslih, kako v izobraževalnih programih krepiti posamezne sestavine (spoznavno, čustveno, akcijsko), kako upoštevati izkušnje in krepiti refleksijo odraslih, je model prenovljenih programov predvidel nekaj konkretnih vodil, da jim to delo olajša.

Ker posamezni program naslavlja izhodiščno potrebo, so za njeno izpolnitev potrebni izrazitejši poudarki v nekaterih temeljnih zmožnostih, preostale pa so manj poudarjene. Tako so v vsakem programu temeljne zmožnosti glede na njihov pomen oziroma pozornost, ki jim jo namenja, razvrščene v tri skupine.

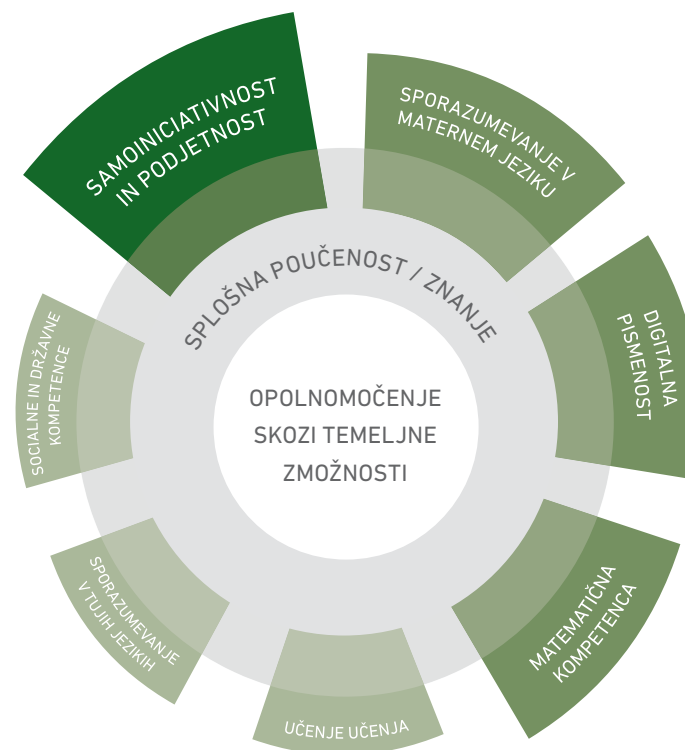
⁴ Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje (2007). Luxembourg: Urad za uradne publikacije Evropskih skupnosti.



Matrica modela programa



Najbolj poudarjene temeljne zmožnosti v programu so tiste, ki kar najbolj vsebujejo nujno potrebne veščine, znanje in spretnosti ter razumevanje, ki so potrebni, da bi posameznik zadovoljil svojo aktualno potrebo (zaradi katere se je udeležil programa). Praviloma je bolj poudarjena ena ali dve, le izjemoma več. Vključene temeljne zmožnosti se v programu krepijo, a ne posebno. Pomen manj poudarjenih zmožnosti pa odrasli spoznava in ozavešča posredno, ob obravnavi posameznih vsebin (udeleženci radi uporabljajo izraz »bolj sproti«).

Razmerje med najbolj in najmanj
poudarjenimi temeljnimi zmožnostmi v
programu Izzivi podeželja

18.7 Izboljšanje jedrne pismenosti

Izhodiščna stopnja razvitosti jedrne pismenosti (branje, pisanje, računanje z uporabo temeljnih matematičnih operacij) je pri posameznikih zelo različna. Prav tej raznolikosti se že pri načrtovanju izvedbe posebno pozorno prilagajajo tudi prijem in vsebinski poudarki programa.

Posebno programi UŽU so usmerjeni tako, da izboljšajo tudi jedrno pismenost, čeprav to na videz ni izrazito poudarjen cilj. Te spretnosti se lahko deloma, kot kažejo podatki evalvacije 2009–2010, razvijajo ob zadovoljevanju »izhodiščne potrebe«. Prav zaradi te potrebe udeleženci tudi berejo, čeprav te dejavnosti pred udeležbo ne marajo in je ne obvladajo dobro; pripovedujejo in sporočajo svoja stališča, čeprav so se prej težko izražali; izračunavajo konkretne podatke, čeprav nikoli dotlej niso tako uporabljali šolske matematike in računskih operacij. Vse to počnejo zato, ker želijo zadostiti svoji potrebi. Spretnosti branja, pisanja in računanja se s tem postavijo na pravo mesto – so le orodje, sredstvo za zadovoljitev potrebe.

18.8 Načrtna krepitev pozitivne samopodobe in razvoj življenjske vizije udeležениh

Ob pripravi programa je nujen temeljit učiteljev razmislek, zakaj obstajajo in se razvijajo različne »zavračajoče« kulture izobrazbeno prikrajšanih, na primer kultura obrobnosti, kultura nedoseganja pričakovanih ciljev itn. Raziskave kažejo, da izključene najpogosteje ogrožajo demoralizacija, nezaupanje v sistem in nevarnost stalne izključenosti, ki se hranijo z različnimi oblikami revščine.

Izkušnje kažejo, da pozitivna izobraževalna izkušnja omogoča preoblikovanje in izoblikovanje trdnjše samopodobe in posameznikovih novih načrtov za prihodnost, v katerih udeležba v izobraževanju ni več nekaj nemogočega. Pogoste so podobne izjave udeležениh: »nisem vedel, da še zmorem«, »nisem vedel, da je tako lahko«. Pri nekaterih udeležencih je s tem povezan tudi pojav odgovornosti do okolja in družbe, prepoznavanje in solidarnost z ranljivo skupino, ki ji pripadajo, in morda celo izoblikovanje drznejše vizije novo odkritega poslanstva. Evalvacija 2009–2010 je pokazala, da so udeleženci po dosedanjih izpeljavah programov bolje poznali svoje pravice in jih tudi znali bolje uveljaviti. Med pozitivnimi učinki, ki ugodno vplivajo na samopodobo, so še: precej povečana splošna poučenost, iskanje

novih možnosti za življenjsko uspešnost, zavedanje lastnih zmožnosti, udeležba v drugih programih in drugačen vsakdanjik udeležencev.

Udeleženci sami so menili, da je udeležba v programu povzročila take spremembe v njihovem življenju, da so jih opazili tudi družina, okolica, delovno okolje, posledica tega pa je bila izboljšana samopodoba. Izidi nacionalne evalvacije 2009–2010 s tem nalagajo veliko strokovno odgovornost vsem nam: tudi najšibkejši posameznik bi moral s pomočjo programa končno dobiti tako izkušnjo, da lahko črpa iz svojih ustvarjalnih zmožnosti ter da je njegov prispevek družbi pomemben in zaželen.



POVZETEK

- 1 V zadnjih dveh desetletjih se je postopno izoblikoval izvirni slovenski pristop v programih za izobrazbeno prikrajšane odrasle.
- 2 Za opolnomočenje posameznikov iz ranljivih skupin je najpomembnejša dobra temeljna pismenost, videti in razumeti pa jo je treba v soodvisnosti s posameznikovim življenjem, njegovimi hotenji in potrebami.
- 3 Cilj programov je iz posameznikovega zornega kota: "preoblikovanje ključnih življenjskih stališč ob pomoči izboljšanih temeljnih zmožnosti za večjo življenjsko uspešnost, razumevanje lastnega položaja v sprememljenih okoliščinah, vrednotenje in aktiviranje spretnosti in znanja, ki jih ima posameznik, ter razvijanje veščin za dejavno udeležbo v razvoju. Razumevanje tega koncepta je za kakovostno izvajanje programov temeljnega pomena."

- 4 Vstopna motivacija, odločilna za udeležbo ustreznih pripadnikov ranljive skupine v programu, še posebno nagovarja izbrano aktualno potrebo odraslega. Vsebinsko so v posameznem prenovljenem programu na to potrebo vedno vezane informacije o vseh temeljnih zmožnostih, danes nujne za življenjsko uspešnost.
- 5 Sprememba izobraževalne izkušnje odraslih se na podlagi prakse kaže kot ena od temeljnih poti iz začaranega kroga, hkrati pa je pogoj za doseganje predvidenih učinkov programov.
- 6 Izbranih in v model umeščenih je osem temeljnih zmožnosti. Izbor teh in modificiranje izhajata iz dvajsetletnih izkušenj slovenskih strokovnjakov pri izpeljevanju programov. Ker posamezni program naslavlja izhodiščno potrebo, so za njeno izpolnitev potrebni izrazitejši poudarki v nekaterih temeljnih zmožnostih, preostale pa so manj poudarjene.



PRAKTIČNI VIDIKI IN NAMIGI ZA RAZMISLEK

- 1 Kako bi sami opredelili temeljno pismenost? Primerjajte svojo opredelitev z opisom v poglavju Temeljne zmožnosti v Evropskem referenčnem okviru.
- 2 Razmislite, ali sta izraza »aktualna potreba« in »vstopna motivacija« ustrezna glede na vaše izkušnje o tem, kako se udeleženci v resnici udeležujejo programov. V čem ne ustrezata?
- 3 Poskusite obnoviti zgodovino svojega izobraževanja s stališča presoje, katero obdobje vam je prineslo največ težje in najmanj spodbudne izobraževalne izkušnje. Koliko je bilo doslej teh obdobj? Ali vsa sodijo v čas formalnega izobraževanja?
- 4 Osvežite spomin na udeleženca, pri katerem ste doslej opazili največjo preoblikovanje ključnih življenjskih stališč. So k temu res pripomogle izboljšane temeljne zmožnosti? Pojasnite.
- 5 Vzemite si čas in skupini udeležencev ustrezno predstavite zamisel programov za ranljive. Z udeleženci načnite kritični pogovor o tem, kaj sami menijo o tej zamisli. Vprašajte jih, ali imajo kakšen drugačen predlog, kako bi enake učinke lahko dosegli drugače.
- 6 Vzemite si čas in animirajte svoje delovno okolje za predstavitev slovenskega modela izobraževanja ranljivih skupin. Pripravite kratko predavanje, v katerem boste pojasnili, zakaj je to eno od prednostnih strateških področij izobraževanja. Predstavite svojo vizijo.



Priporočena literatura



<http://www.acs.si/index.cgi?m=51&id=241>

Na tej spletni strani so objavljeni izsledki evalvacijskih študij programov za ranljive. Bralec se bo lahko podrobno seznanil s splošnimi ugotovitvami o dosednji praksi izvajanja javnoveljavnih programov Usposabljanje za življenjsko uspešnost – UŽU, Računalniška pismenost odraslih in Projektno učenje za mlajše odrasle – PUM. Tu bo našel tudi povezave do podrobnejših empiričnih podatkov za posamezno tematiko.



Javrh, P. (2011). Spoznanja iz prakse izobraževanja za pismenost. V: Javrh, P. (ur.), *Obrazi pismenosti, Spoznanja o razvoju pismenosti odraslih.*, Ljubljana: Andrigoški center Slovenije, str. 241–265.

V izbranem prispevku iz monografije so natančneje in obširneje opisani temeljni koncepti in pojmi slovenskega modela. Natančneje so predstavljeni izsledki evalvacije 2009–2010, na podlagi katerih so bili prenovljeni programi za ranljive skupine.



Ličen, N., Bogataj, N., Hočevar Ciuha, S., Javrh, P. (2011). *Koncept trajnostnega razvoja in neformalno izobraževanje odraslih.* 1. izd. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Prispevki v monografiji zadevajo vprašanje opolnomočenja ranljivih skupin, izzive nove izobraževalne prakse v spremenjenih družbenih in ekonomskih razmerah, poglede na trajnost v izobraževanju in druge aktualne teme. Avtorice se osredotočajo na neformalno izobraževanje odraslih.



Muršak, J., Javrh, P., Kalin, J. (2011). *Poklicni razvoj učiteljev, Razprave FF.* 1. izd. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Znanstvena monografija prikazuje trenutne pasti in izzive učiteljskega poklica. Pokaže tudi, kako pomembno je, da učitelj artikulira in razvija svojo poklicanost. Za delo z ranljivimi skupinami je poznavanje tega področja profesionalnega razvoja za osebne potrebe zelo pomembno.

Iz recenzije

Razvoj pismenosti je povezan s kakovostnim izobraževanjem in tudi socialnim življenjem. Z nižjimi stopnjami pismenosti se namreč pogostejše soočajo predvsem skupine državljanov, ki so na obrobju družbe, ki jezika ne uporabljajo (kot branje in pisanje) v vsakdanjem življenju pri delu in drugih opravilih. Posebej so izpostavljene problemu upadanja pisnih zmožnosti skupine mlajših odraslih, ki so zapustili šolanje. Poleg strokovnih razlag temeljnih pojmov in konceptov sodobnega izobraževanja odraslih priročnik bogati angažirana kritičnost za izobraževanje t. i. ranljivih skupin, ki naj pripomore k njihovi vključenosti v družbene sisteme. Izobraževanje mora biti dejavnost, ki preprečuje ali zmanjšuje socialno izključenost.

Priročnik 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

Priročnik za učitelje je primeren pripomoček za razumevanje pojma »ključne kompetence«, ki je potreben za njegovo odgovorno obravnavo.

Spodbuja odgovorno pripravo programov za razvijanje zmožnosti in prav tako ravnanje izvajalcev teh programov. Širši javnosti ponuja premislek tudi o tem, kaj posameznik in družba pridobita z razvitostjo ključnih zmožnosti in kaj izgubljata, če jih odrasli ne morejo razvijati ali uporabiti.

Široko in poglobljeno poznavanje problematike razvijanja pismenosti skupaj z najnovejšimi znanstvenimi dognanji spodbuja pripravo in izpeljavo izobraževalnih oblik, ki tudi odrasle z manj izobrazbe nagovarjajo k razvijanju ključnih zmožnosti.

dr. Silva Novljan



REPUBLIKA SLOVENIJA
**MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST, KULTURO IN ŠPORT**



Naložba v vašo prihodnost
OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA
Evropski socialni sklad