

# ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

*Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih*

## The Andragogic Perspectives

4  
2013

Družbene spremembe in vseživljenjsko učenje

Izobraževalne metode in pristopi v času študija ter pridobljene kompetence v očeh študentov

Izobraževalni filmi kot del učnega gradiva za ranljive ciljne skupine

---

# IMPRÉSUM

---

**Založnik/Published by:**

Znanstvena založba, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani/Ljubljana University Press, Faculty of Arts, University of Ljubljana

**Za založbo/For the publisher:**

Branka Kalenič Ramšak, dekanja Filozofske fakultete

**Glavna urednika/Editors in Chief:**

Marko Radovan, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,  
Nives Ličen, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

**Odgovorna urednica/Editor:**

Tanja Šulak, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

**Uredniški odbor/Editorial Board:**

Miša Derganc, Zavod za zaposlovanje RS,  
Jasna Dominko-Baloh, Doba, zavod za izobraževanje,  
Paolo Federighi – Univerza v Firencah, Italija,  
Dušana Findeisen, Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje,  
Marvin Formosa – Univerza na Malti, Malta,  
Maja Furlan, ISPA Univerzitetni inštitut za aplikativno psihologijo  
Lizbona, Portugalska,  
Pavel Hartel – Karlova univerza v Pragi, Češka,  
Milena Ivanuš Grmek, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru,  
Peter Jarvis – Univerza v Surreyju, Velika Britanija,  
Anita Klapan – Univerza na Reki, Hrvaška,  
Ana Krajnc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,  
Sonja Kump, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,  
Maja Mezgec, Slovenski raziskovalni inštitut Trst,  
Ester Možina, Andragoški center Slovenije,  
Tanja Možina, Andragoški center Slovenije,  
Jost Reischmann – Univerza v Bambergu, Nemčija,  
Maša Repež, Gospodarska zbornica Slovenije,  
Bernhardt Schmidt-Herta – Univerza v Tübingenu, Nemčija,  
Darja Zorc Maver, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

**Naslov uredništva/Address of the Editorial Office:**

Tanja Šulak  
Filozofska fakulteta, Revija Andragoška spoznanja,  
Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana  
tel.: 01/241 11 48, faks: 01/425 93 37  
elektronska pošta/e-mail: tanja.sulak@ff.uni-lj.si

**Poslovni račun/Account:** 01100-6030707216,  
sklic 145414/7626.

Revija Andragoška spoznanja izhaja štirikrat na leto./The Andragogic Perspectives Journal is published four times a year. Letna naročnina za individualne naročnike je 50 €, za ustanove in podjetja 70 €, za študente 30 €. DDV 9,5 % je vključen v ceno. Posamezni izvodi revije se lahko kupijo na sedežu uredništva, v knjigarni Filozofske fakultete ter knjigarni MK-Konzorcij v Ljubljani.

**Tisk/The printing house:** Birografika Bori, Ljubljana

**Lektorica/Proof-reader:**

Julija Klančičar

**Revijo subvencionirajo/Review subsidized by:** Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Znanstvena založba Filozofske fakultete.

**Naklada/Number of copies:** 500 izvodov

**Revija Andragoška spoznanja je abstrahirana in indeksirana v:** mednarodni bazi EBSCO Education Research Complete in COBISS – Kooperativni online bibliografski sistem in servisi, Slovenija.

**The Andragogic Perspectives Journal is abstracted and indexed on:** EBSCO's Education Research Complete database and Co-operative Online Bibliographic Systems and Services, Slovenia (COBISS).

---



## ANDRAGOŠKA SPOZNAJJA

*Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih*

# Vsebina

<i>Marko Radovan</i>	UVODNIK	
	METODE V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	5
<b>Znanost razkriva</b>		
<i>Maja Mezgec</i>	RAZVIJANJE PISMENOSTI V MATERNEM JEZIKU, KO MATERNI JEZIK NI URADNI JEZIK: VPLIV BRALNIH IN PISNIH PRAKS	10
<i>Janez Skela</i>	EXPERIENCE IN IMPLEMENTING THE EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO (ELP) WITH SLOVENIAN ADULT LEARNERS	25
<i>Danijela Makovec</i> <i>Jasna Mažgon</i> <i>Marko Radovan</i>	IZOBRAŽEVALNE METODE IN PRISTOPI V ČASU ŠTUDIJA TER PRIDOBLENE KOMPETENCE V OČEH ŠTUDENTOV	47
<i>Petra Javrh</i>	IZOBRAŽEVALNI FILMI KOT DEL UČNEGA GRADIVA ZA RANLJIVE CILJNE SKUPINE	58
<i>Borut Mikulec</i>	DRUŽBENE SPREMEMBE IN VSEŽIVLJENJSKO UČENJE	70
<b>Za boljšo prakso</b>		
<i>Bojan Žnidaršič</i>	NACIONALNA ENERGETSKA POT SLOVENIJA KOT INTERAKTIVNA METODA UČENJA	82
<i>Dušana Findeisen</i>	O POVEZLJIVOSTI ELEMENTOV RAZLIČNIH NAČINOV UČENJA, METOD IN ZNANJA	90

---

	POROČILA, ODMEVI, OCENE	
<i>Sabina Jelenc Krašovec</i>	7. Evropska raziskovalna konferenca ESREA	96
	POGOVARJALI SMO SE	
<i>Ida Srebotnik Petra Javrh</i>	Največ dela bo pri odnosu med politiko, teorijo in prakso	98
	KNJIŽNE NOVOSTI	102
	AVTORJEM NA POT	105

# METODE V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Ko razmišljamo o izobraževanju odraslih in vseživljenjskem učenju, dajemo največji poudarek vlogi učečega se in procesom učenja, v katerih ta pridobiva znanje, spretnosti, se spreminja in spreminja svet okoli sebe. Razumevanje procesov učenja odraslih je pomembno zaradi omogočanja boljših razmer za samostojno učenje odraslih, pa tudi z vidika načrtovanja čim bolj učinkovitega poučevanja in uporabe metod izobraževanja. Odrasli se učijo na različne načine, zato je razumljivo, da obstaja cela paleta izobraževalnih oblik in metod izobraževanja, ki so značilne ali še posebej priporočljive za spodbujanje učenja v različnih življenjskih okoliščinah. Pomembna značilnost izobraževanja odraslih, ki bo razvidna tudi iz nekaterih člankov v tej številki Andragoških spoznanj, je tudi ta, da le manjši del izobraževanja poteka v formalnih okoliščinah, večinoma pa se dogaja zunaj izobraževalnih institucij. Od učitelja odraslih se pričakuje, da obvlada različne metode, ki jih lahko učinkovito uporablja v izobraževanju odraslih, in pozna dejavnike, ki jih je treba upoštevati pri njihovi izbiri in uporabi. Kot izobraževalci odraslih se moramo zavedati, da je treba za učinkovit učni proces zagotoviti aktivno sodelovanje udeležencev pri učnih dejavnostih, ki jih načrtujemo, da bi ta cilj dosegli, pa bi morali skrbno načrtovati okoliščine za učenje in pri izbiri izobraževalnih oblik in metod poskrbeti za izkušnje, ki bodo omogočale doseganje zelenih rezultatov. V zadnji letošnji številki Andragoških spoznanj je kar nekaj člankov, ki se ukvarjajo prav s temi vprašanji.

## UVODNIK



Kadar govorimo o didaktičnem delovanju učitelja, moramo razmišljati tudi o dveh pomembnih teoretičnih izhodiščih našega delovanja. Prvi je konstruktivistični pogled na poučevanje in učenje, ki ga je razvil Piaget in po katerem se učenci pojmujejo kot aktivni udeleženci učnega procesa, ki nenehno raziskujejo svet in primerjajo nove izkušnje s trenutnim razumevanjem. V procesu neprekinjenega kroženja med cikli asimilacije in akomodacije se pod vplivom novih izkušenj razvija posameznikovo razumevanje naučenega. V kontekstu izobraževanja to pomeni, da moramo učitelji sprejeti in upoštevati prejšnje izkušnje in znanje učencev in na tem temelju načrtovati svoje poučevanje. To je načelo, ki je v izobraževanju odraslih že dolgo sprejeto. Drugo pomembno teoretično izhodišče pa je »cona proksimalnega razvoja«, pojem, ki ga je utemeljil Vigotski. Proksimalni razvoj se nanaša na razliko med ravno učenja, ki ga lahko učenec doseže pri učenju sam, in (višjo) ravno, ki jo lahko doseže ob pomoči druge osebe (npr. učitelja). Ta pojem je še posebej pomemben v situacijah, ko se učitelj odloča o svoji vlogi in načinu posredovanja v samostojno učenje posameznika ali skupine. Ideje, ki sta jih razvijala Piaget in Vigotski (in so jih nadgradili številni kasnejši avtorji, npr. Yrjö Engeström s teorijo ekspanzivnega učenja, Etienne Bourgeois in Horst Siebert) v zvezi kognitivnim razvojem posameznika, so imele velik vpliv na razmišljanje o metodah poučevanja in organizaciji učnih dejavnosti, v katerih ima učitelj osrednjo vlogo pri razlagi, vodenju diskusij in usmerjanju procesa učenja.

Na podlagi teh in podobnih spoznanj se je v preteklih letih v didaktiki in pedagoški psihologiji uveljavila delitev metod na tiste, ki so bolj osredinjene na učitelja, in tiste, kjer je središče učenja udeleženec. To razlikovanje je bilo v izobraževanju odraslih hitro sprejeto, čeprav se tudi na tem področju pogosto uporabljajo tradicionalne metode poučevanja, ki v ospredje postavljajo učitelja. Po drugi strani pa na učenca osredinjene metode poučevanje upoštevajo potrebe učenca in njegovega učenja ter so najbrž tudi bolj v skladu z idejami učeče se družbe. Izobraževalne metode, ki omogočajo na učenca osredinjeno poučevanje, so bližje temeljnim idejam o izobraževanju, ki so se razvijale znotraj teorij izobraževanja odraslih in v katerih se je kot eno izmed glavnih razlik med izobraževanjem otrok in odraslih poudarjalo prav to, da so otroci bolj odvisni od odraslih kot njihovih učiteljev, medtem ko potrebujejo odrasli več avtonomije in samostojnosti.

Ne nazadnje pa je ob razmišljanju o metodah izobraževanja smiselno opozoriti še na povezanost med izobraževalnimi metodami, pristopi, oblikami itd. učenja, ki jih je učitelj izkusil ali bil z njimi seznanjen v času prejšnjega izobraževanja, in njegovo trenutno prakso. Mnogokrat se izkaže, da naučeni in priporočeni »pedagoško-andragoški pristopi« ne dosegajo pričakovanih rezultatov in mora učitelj poiskati svoje načine – najti svoj slog poučevanja. To pa lahko naredi samo v procesu stalnega strokovnega izobraževanja in samorefleksije.

V prvem prispevku z naslovom »**Razvijanje pismenosti v maternem jeziku, ko materni jezik ni uradni jezik: vpliv bralnih in pisnih praks**« Maja Mezgec razmišlja o razvoju pismenosti v primerih, ko materni jezik ni uradni jezik okolja, temveč manjšinski jezik.

V članku se osredotoča predvsem na primer Slovencev v Italiji in postavlja hipotezo, da so pripadniki manjšine, posebej tisti, ki so dokončali šolo z manjšinskim učnim jezikom, usvojili določen jezikovni standard in stopnjo funkcionalne pismenosti v obeh jezikih, manjšinskem in večinskem. Poudarja pa tudi, da omejene možnosti rabe slovenščine v javnosti in skromna raba slovenščine na delovnem mestu močno omejujejo rabo in razvoj funkcionalne pismenosti v slovenskem jeziku v prid večinskemu italijanskemu jeziku.

Janez Skela v članku »**Izkušnje z uporabo Evropskega jezikovnega listovnika (EJL) pri odraslih učencih v Sloveniji**« predstavlja načela in cilje Evropskega jezikovnega listovnika (EJL), ki s svojo zasnovano spodbuja vseživljenjsko učenje tujih jezikov in krepi medkulturne izkušnje na vseh stopnjah učenja. Avtor opisuje nastanek EJL in njegov odnos do Skupnega evropskega jezikovnega okvira, v nadaljevanju pa dve osnovni funkciji EJL, njegovo zgradbo in vpliv, ki ga je EJL doslej imel na učenje in poučevanje tujih jezikov v Evropi in drugod. Prispevek sklene z obravnavo glavnih značilnosti slovenskega modela EJL za odrasle.

Izobraževalni pristopi in načini dela učiteljev s študenti v visokošolskem izobraževanju so predstavljeni v prispevku »**Izobraževalne metode in pristopi v času študija in pridobljene kompetence v očeh študentov**« Danijele Makovec in sodelavcev. V njem so avtorji želeli ugotoviti, kako študenti 1. in 3. letnika študija pedagogike iz Beograda ter pedagogike in andragogike iz Ljubljane ocenjujejo kakovost študija in kakšno je njihovo mnenje o njegovih posameznih vidikih. V raziskavi so jih zanimala mnenja študentov o vsebini in strukturi študija, oblikah in metodah izobraževanja in študijskih gradivih ter kako ocenjujejo svojo usposo-

bljenost za opravljanje bodočega poklica. Rezultati so pokazali, da so študenti obeh univerz prepoznali študijsko prakso oz. vaje kot ključne za razvoj strokovnih kompetenc. Med izobraževalnimi metodami, ki najbolj pripomorejo k razvoju strokovnih kompetenc, pa so ljubljanski študenti višje ocenili predavanja, samostojni študij in hospitacije, srbski pa pomen raziskovalnega dela.

Čisto drugo ciljno skupino učech se obravnava Petra Javrh v prispevku »**Izobraževalni filmi kot del učnega gradiva za ranljive ciljne skupine**«, v katerem nekatere teoretične poglede na učna gradiva za odrasle, predvsem tiste v obliki video ali zvočnega zapisa, primerja z izkušnjami iz prakse slovenskih izobraževalcev ranljivih skupin odraslih s takimi didaktičnimi gradivi.

Širši razmislek o pomenu učenja odraslih in družbenih spremembah nam v branje ponuja Borut Mikulec. V besedilu, ki ga je naslovil »**Družbene spremembe in vseživljenjsko učenje**« analizira spremembe, ki jih prinašajo procesi globalizacije, kapitalizem, individualizem in pozna moderna. Na podlagi teh sprememb pojasnjuje premik v politiki izobraževanja odraslih, za katerega je odgovorna država in je v funkciji demokratizacije družb, v politiko vseživljenjskega učenja kot pripravo odraslih za potrebe trga dela, kjer so odrasli sami odgovorni za svoj razvoj in življenjske izbire. Ob tako razumljeni politiki vseživljenjskega učenja se sprašuje, ali je mogoča emancipacija odraslih onkraj zahtev trga po lastnem opolnomočenju.

V strokovnem prispevku »**Nacionalna energetska pot Slovenija kot interaktivna metoda učenja**« Bojan Žnidaršič predstavlja inovacijo neformalnega izobraževanja odraslih na področju učinkovite rabe energije in obnovljivih virov energije. To

je Nacionalna energetska pot Slovenija, ki z različnimi viri informacij sledi sodobnim spoznanjem o učenju odraslih, kar omogoča postopno in individualizirano konstruiranje znanja in na podlagi tega informirano odločanje. Avtor meni, da je tovrstno izobraževanje odlična priložnost za združevanje nekomercialnega in brezplačnega svetovanja ter izkušenj lastnikov ali upravljavcev energetske učinkovitih objektov.

Predstavitev različnih oblik in metod izobraževanja odraslih zaključuje prispevek Dušane Findeisen z naslovom »**O povezljivosti elementov različnih načinov učenja, metod in znanja**«. Avtorica uvodoma predstavi, kako različni teoretiki izobraževanja odraslih obravnavajo metode, nato pa preučuje vrednost in povezljivost posameznih elementov »učenja s poskusi in napakami« in »nedirektivnega učenja«. Tako kot so metode eklektične, razmišlja avtorica, so lahko eklektični tudi načini učenja. Avtorica ilustrira svojo hipotetično trditev z analizo »antimetode« francoskega režiserja Mauricea Pialata in jo primerja z metodami, kjer sta cilj in pot do cilja vnaprej postavljena. Avtorica opozarja na to, da je tudi učenje veččin povezano z učenjem o tem, »kako biti«, in nazadnje tudi, da metoda ne more služiti vsiljevanju znanja in resnice, saj se tako rušijo okoliščine, ki omogočajo pridobivanje ali ustvarjanje znanja.

V tokratnem intervjuju se je Petra Javrh pogovarjala z **Ido Srebotnik**, novo predsednico Andragoškega društva Slovenije in dobitnico državnega priznanja za posebne dosežke v izobraževanju odraslih za leto 2013. V pogovoru je razkrila svoje osebne poglede na pomen izobraževanja odraslih v sedanjem trenutku in se ozrla v zgodovino začetkov tega področja v Sloveniji.

*Sabina Jelenc Krašovec poroča o udeležbi na 7. evropski konferenci ESREA z naslovom »**Changing configurations of adult education in transitional times**«, ki je bila med 4. in 7. septembrom 2013 v Berlinu. Na konferenci je tekla beseda o vlogi in razvoju izobraževanja odraslih na nacionalni in evropski ravni v tranzicijskih časih.*

*Tokratno številko zapiramo s predstavitvijo knjige »**Funkcionalna pismenost v manjšinskem jeziku: primer slovenske manjšine v Italiji**« avtorice Maje Mezgec, ki je nastala na temelju empirične raziskave in poglobljenega študija znanstvene literature ter tudi izkustvenega poznavanja dvojezičnega prostora.*

*Marko Radovan*

*Marko Radovan*



**ZNANOST RAZKRIVA**

# RAZVIJANJE PISMENOSTI V MATERNEM JEZIKU, KO MATERNI JEZIK NI URADNI JEZIK: VPLIV BRALNIH IN PISNIH PRAKS

## POVZETEK

*Prispevek se ukvarja z razvojem pismenosti v materinščini v primerih, ko materni jezik ni uradni jezik okolja, temveč manjšinski jezik. Analiza se osredotoča predvsem na primer Slovencev v Italiji. Postavlja se hipoteza, da so pripadniki manjšine, posebej tisti, ki so dokončali šolo z manjšinskim učnim jezikom, usvojili določen jezikovni standard in stopnjo funkcionalne pismenosti v obeh jezikih, manjšinskem in večinskem. Vendar omejene možnosti rabe slovenščine v javnosti in skromna raba slovenščine na delovnem mestu močno omejujejo rabo in razvoj funkcionalne pismenosti v slovenskem jeziku v prid večinskemu italijanskemu jeziku.*

**Ključne besede:** pismenost, manjšinski jezik, dvojezičnost

## DEVELOPING LITERACY IN ONE'S FIRST LANGUAGE, WHEN THE FIRST LANGUAGE IS NOT THE OFFICIAL LANGUAGE: THE IMPACT OF LITERACY IN READING PRACTICES – ABSTRACT

*This study investigates the consequences of first-language literacy acquisition in environments in which a person's first language does not also function as the official language, specifically focusing on the Slovene linguistic and cultural minority in Italy. The main assumption is that minority members, especially those who have completed the studies in a school with minority medium language, have gained a good level of functional literacy in both the minority and the majority language. Nevertheless, limited opportunities of using the first language in public and in the workplace strongly inhibit the use and development of functional literacy skills in Slovenian and offer more opportunities to develop the language skills in Italian.*

**Keywords:** literacy, minority language, biliteracy

UDK: 37.014.22: 81'246.2

DOI: <http://dx.doi.org/10.4312/as.19.4.10-24>

## RAZVIJANJE PISMENOSTI V MANJŠINSKIH JEZIKIH

Pripevek se ukvarja z razvojem pismenosti v materinščini v primerih, ko materni jezik ni uradni jezik okolja, temveč manjšinski jezik. Analiza se osredotoča predvsem na primer Slovencev v Italiji. V uvodnem delu so podana sodobna teoretična izhodišča, ki bralcu nakažejo razsežnost raziskovalnega problema. Sledi predstavitev izsledkov empirične raziskave, namenjene preučevanju dejavnikov, ki

spodbujajo razvoj pismenosti v manjšinskem jeziku.

Pri pregledu znanstvene literature o razvoju pismenosti v manjšinskem jeziku velja poudariti dvoje dejstev. Prvič, da so se raziskovalci posvečali tudi preučevanju pismenosti takih manjšinskih jezikov, ki nimajo pisnega izročila ali so ga razvili pred nedavnim in se šele uveljavlja. Drugič, da je glavnina raziskav preučevala priseljenske skupnosti in ne primerov avtohtonih jezikovnih manjšin. Dalje menim, da se dinamike razlikujejo glede

na to, ali gre za nacionalne manjšinske jezike ali pa za regionalne jezike.<sup>1</sup> Pri obravnavi pismenosti v slovenskem jeziku med Slovenci v Italiji velja omeniti, da na preučevano stvarnost bistveno vpliva to, da je slovenščina suveren državni jezik sosednje države, da se slovenski jezik samostojno razvija v matični domovini in da so pisana besedila v slovenščini nesporno dejstvo z dolgo tradicijo.

Upoštevač stališče Briana Streeta, pismenost ni univerzalen, ampak relativen pojem, ker je kulturno in družbeno pogojen. Street (1989) dalje razvija tudi pojem lokalnih pismenosti, ki jih zaznamujejo pisne prakse etničnih skupnosti. Te krajevne pisne prakse imajo za pripadnike etnične skupnosti, njihovo kulturo in skupnost velik pomen. A če odstopajo od nacionalnih pisnih praks in pripadajo družbeno šibkejši skupnosti, so lahko v konfliktu z nacionalnimi ali mednarodnimi pisnimi praksami (npr. v državnem jeziku ali v splošno uveljavljenem angleškem jeziku). Upoštevanje družbenega in kulturnega konteksta, v katerem se razvijajo lokalne pismenosti, mora torej vključevati tudi povezavo s pripadnostjo etnični skupnosti. Lokalne pismenosti niso samostojen družbeni pojav: oblike, v katerih se pojavljajo, in njihove funkcije, so izraz socializacijskega procesa in družbenih praks (Heath, 1983).

Utečene pisne prakse v manjšinskem jeziku pozitivno vplivajo na ohranjanje manjšinskega jezika, saj krepijo njegovo uporabo. Manjšinski jezik ima večje možnosti za preživetje, če se uporablja tudi v birokraciji, če se pojavlja v tiskanih medijih, na napisih ipd. Če se manjšinski jezik ohranja le v ustni obliki in raba pisne različice ni razvita med posamezniki in v skupnosti, jeziku grozi izginotje. Pisna oblika pozitivno učinkuje na vrednotenje jezika, kulturnega zaklada, manjšinske identitete in na intelektualno empatijo (Baker,

1996). V večjezičnem okolju se ob tem postavlja kočljivo vprašanje, ki je lahko v jezikovno mešanih okoljih tudi sporno, o usvajanju pismenosti v lokalnem jeziku ali v uradnem jeziku oz. o izbiri med pismenostjo v manjšinskem in pismenostjo v večinskem jeziku (Kaplan, 1992: 289). Vprašanje je z vidika jezikovnega ohranjanja šibkejših jezikov bistvenega pomena, izbira pa se udejanja prek namenskih jezikovnih politik.

V vsakodnevni praksi potrebujejo pripadniki manjšinskih jezikov razvoj pisnih kompetenc tako v manjšinskem kot v večinskem jeziku. Vprašanje, v katerem jeziku naj otroci začnejo brati in pisati, je v jezikovno raznolikih okoljih stalnica. Pojavljajo se tri možne izbire: usvajanje pismenosti v materinščini, usvajanje pismenosti v večinskem jeziku in usvajanje pismenosti v obeh jezikih (biliteracy) (Macias, 1992: 220). Mnogi teoretiki zagovarjajo prednost usvajanja pismenosti v materinščini, kar potrjujejo (Baker in Prys-Jones, 1998, Cummins, 1989, Skutnab-Kangass, 2004) tudi ugotovitve številnih raziskav, ki dokazujejo, da se pri začetnikih (otročih ali nepismenih odraslih) pismenost najlažje in najučinkoviteje razvije v maternem jeziku. Tudi mednarodne organizacije, kot so Unesco, Svet Evrope, Evropska unija in OSCE, v svojih dokumentih in priporočilih zagovarjajo otrokovo pravico do učenja branja in pisanja v materinščini. Otroci, ki pismenost usvajajo v drugem jeziku, se spopadajo z dodatno težavo, ki jo ob usvajanju kognitivnih zmožnosti, povezanih s prepoznavanjem pisnega koda, predstavlja drugi jezik, ki jim je tuj oz. s katerim so vsekakor manj socializirani. Iz empiričnih analiz namreč izhaja spoznanje, da je za uspešno usvajanje branja in pisanja potrebno osnovno obvladovanje slovničnih in diskurzivnih kompetenc v danem jeziku (Verhoeven, 1994c). Pomemben dejavnik pa je tudi stopnja podobnosti oz. različnosti jezikovnih in pisnih sistemov (pisave).

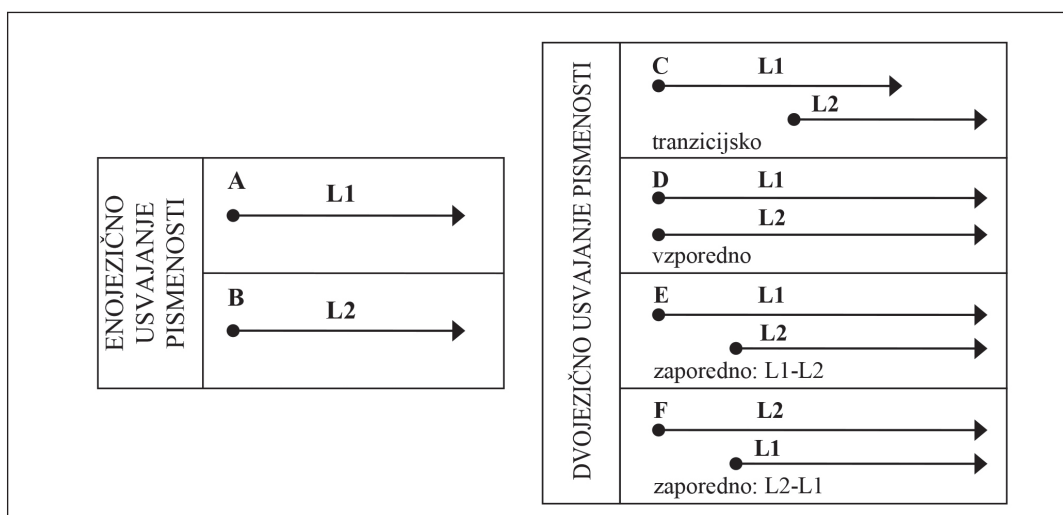
V primerjavi z govorjenim jezikom poteka usvajanje pisnega jezika pretežno v šolskem okolju, zato odigrava jezikovna in šolska politika na državni in krajevni ravni ključno vlogo, ker določa rabo enega ali več učnih jezikov in usvajanje pismenosti v enem ali več jezikih. Po namenu oz. cilju lahko šolske jezikovne politike delimo v tri tipologije: politike jezikovne segregacije, asimilacije in ohranjanja (Spolsky, 1977, in Paulston, 1978, cit. po Verhoeven, 1994a: 204). Z vidika razvijanja pismenosti teži segregacijski tip k razvijanju pismenosti izključno v manjšinskem jeziku, asimilacijski pa obratno, izključno v večinskem jeziku. Zadnja tipologija teži k vzporednemu razvijanju pisnih kompetenc v obeh jezikih. Empirične raziskave in dejstva dokazujejo, da šolanje dvojezičnih otrok v večinskem jeziku vodi v enojezično družbo (Skutnabb-Kangas, 2004).

Glede usvajanja pismenosti v manjšinskem jeziku je Verhoeven (1994a: 200) oblikoval model faz, ki jih je treba upoštevati pri načrtovanju uspešne in kakovostne jezikovne politike. Najprej je potrebna identifikacija pi-

snih potreb, nato izobraževalnih ciljev, sledi izoblikovanje učnih modelov. V naslednji fazi gre za udejanjanje učenega modela usvajanja pismenosti, ki se konča s preverjanjem dosežkov glede na zastavljene cilje.

Verhoeven (1994a) v svoji analizi ločuje tri pristope razvoja pisnih kompetenc v manjšinskem in večinskem jeziku, ki slonijo na konceptih vzporednega ali zaporednega usvajanja. Navedeni pristopi vključujejo šest aplikativnih modelov, ki tvorijo dve makrokategoriji. V prvo spadata dva enojezična modela usvajanja pisanja: v enem (A) se učenci naučijo pismenosti samo v manjšinskem jeziku, v drugem (B) pa samo v večinskem.

V drugi makrokategoriji se pismenost razvija v obeh jezikih. V prvem primeru (C) gre za tranzicijski model, pri katerem se učenci pismenosti na začetku učijo v materinščini, potem pa postopoma preidejo izključno na večinski jezik. V drugem primeru (D) gre za vzporedno usvajanje pismenosti v obeh jezikih. V preostalih dveh pa za zaporedno usvajanje pisnih kompetenc, najprej v materinščini



Slika 1: Model razvoja pisnih kompetenc v manjšinskem in večinskem jeziku (Verhoeven, 1994a: 203)

(model E) in nato v večinskem jeziku, ali obratno, najprej v večinskem jeziku in nato v materinščini (model F).

V šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji potekata opismenjevanje v manjšinskem (slovenščini) in večinskem jeziku (italijanščini) vzporedno oz. simultano (model D).<sup>2</sup>

Potreba pripadnikov manjšine po pisni komunikaciji v manjšinskem jeziku pa je odvisna od vrste dejavnikov, kot so pisne prakse, ki so jih razvili, pisna tradicija v danem jeziku in značilnosti manjšinske skupnosti, npr. njena številčnost, struktura, raba manjšinskega jezika v javnosti in medijih, šolstvu ter religiji, pa tudi individualne potrebe posameznikov, kot so gojenje stikov s sorodniki in z matico ter etnična identifikacija. Upoštevač diglosične situacije, ki so značilne za večjezične skupnosti, je razumljivo, da posamezniki, ki so pismeni v dveh ali več jezikih, uporabljajo pismenost v raznih jezikih za različne namene. Primarno je večinski jezik namenjen interakciji s širšim okoljem (intergroup), medtem ko se manjšinski jezik uporablja večinoma v komunikaciji znotraj etnične skupnosti in prevzema funkcijo »ingroup« koda (Verhoeven, 1994a), kar velja tudi za primer Slovencev v Italiji (Kaučič Baša, 1998).

Pri usvajanju pismenosti v dveh jezikih pa se upravičeno postavlja vprašanje medjezikovnega transfera pisnih kompetenc. Jezikovne kompetence, usvojene v prvem jeziku, lahko postanejo medjezikovne, če so na dovolj visoki stopnji, kar pomeni, da pride do jezikovnega transfera, ki bistveno pospeši razvoj pisnih kompetenc v drugem jeziku (Lanauze in Snow, 1989; Cummins, 1984; Skutnabb-Kangas 1977; Cumming, 1994; Bossers, 1991). Do omenjenega transfera pa lahko pride tako iz manjšinskega v večinski jezik kot tudi v obratni smeri, iz večinskega

v manjšinski jezik. Iz Cumminsovega (1984) modela dvojnega iceberga (Common underlying proficiency model) izhaja, da so višje jezikovne kompetence medjezikovne oz. skupne, če jih posameznik aplicira na oba jezika. Teoretično formulacijo modela ponazarja avtor z ledeno goro, ki ima na površju dvoje vrhov: to je prispodoba produkcije v dveh jezikih, ki sta navzven videti kot proizvod dveh ločenih sistemov, pod vodno gladino (nevidno) pa se vrhova združita v eno samo ledeno maso. To so medjezikovne in kognitivne kompetence, ki sledijo načelu vzajemne odvisnosti, so interaktivne in se lahko prenašajo. Višje kognitivne kompetence so torej skupne obema jezikoma. Mednje spadajo tudi pisne kompetence, zato se ne razvijajo v vsakem jeziku popolnoma samostojno. Tem bolj ko so jezikovne kompetence razvite v prvem jeziku, tem lažje bo posameznik razvijal iste jezikovne kompetence v drugem jeziku.

## DVOJEZIČNE DRUŽINE IN DVOJEZIČNI GOVORCI

Dvojezičnost je tako individualni kot družbeni fenomen in termin dvojezičnost uporabljamo tako za posameznika kot za skupnost. Pojav dvojezičnosti so strokovnjaki preučili na obeh ravneh: družbeni in individualni. V realnih okoliščinah se obe ravni med sabo prepletata in dopolnjujeta, tako da težko preučujemo razvoj dvojezičnosti posameznika, ne da bi upoštevali jezikovne značilnosti okolja, ki ga obdaja. V nadaljevanju bom usmerila pozornost v družbeno naravo pojava in upoštevala tri ravni: posameznika, družinski krog in širšo skupnost. Dvojezična skupnost se razlikuje od enojezične po soprisotnosti različnih jezikovnih kodov. Posameznika pa na splošno opredelimo za večjezičnega, če pozna in uporablja več jezikov. Na različno pojavljanje dvojezičnosti vpliva vrsta dejavnikov, kot so:

stopnja dvojezičnosti, število govorcev, stik med jezicoma, razširjenost jezika v prostoru, družbeni status (Bernjak, 1990).

Glede na dejstvo, da lahko večjezični govorci jezikovne kompetence pridobijo na različne načine oz. v različnih časovnih presledkih, obstajajo različne definicije in kategorizacije večjezičnosti in večjezičnih govorcev. Nekateri dvojezični govorci so izpostavljeni obema jezikovnima kodoma že od rojstva, drugi doma uporabljajo en sam jezik in se drugega naučijo iz okolja. Obeh jezikov se lahko naučijo simultano ali pa zaporedno (enega jezika se naučijo pred drugim).

*Dvojezičnost je tako individualni kot družbeni fenomen.*

Družine lahko uvrstimo med dvojezične ali večjezične glede na različne prvine. Vsaka družina je poseben primer glede na jezikovni izvor staršev, jezikovne vezi in sporazumevalni slog med družinskimi člani, pa tudi govorne navade med družino in okoljem.<sup>3</sup> Vendar večjezična družina še ne jamči večjezičnosti vseh njenih članov, saj niso vedno vsi družinski člani večjezični. In tudi otroci, ki dorastejo v večjezičnem okolju ali v večjezičnih družinah, se ne razvijejo naravno in spontano v večjezične govorce. Dvojezične družine lahko imajo enojezične otroke. Večjezični starši lahko v družini uporabljajo svoj materni jezik (svoje materne jezike) ali pa en sam (navadno večinski) jezik. Obstajajo pa tudi nasprotni primeri, ko imajo enojezične družine dvojezične otroke. V tem primeru so se otroci naučili drugega jezika zunaj družinskega okolja oz. mimo vezi in pogovornega jezika s starši. Obstajajo tudi različne stopnje večjezičnosti. O večjezičnosti težko govorimo z absolutnimi, izključujočimi se izrazi (ali si večjezičen ali nisi) kot o statičnem pojmu. Večjezičnost je lažje pojmovati kot kontinuum ali vrednostno lestvico, ki jo

na enem koncu omejuje enojezičnost, na drugem pa popolnoma uravnotežena večjezičnost. Stopnjo dvojezičnosti pojmuje kot razmik med jezikovnimi kompetencami posameznika v različnih jezikih. Čim manjši je razmik, tem bolj se približujemo pojmu uravnotežene večjezičnosti. Otrok, ki se razvije v večjezičnega govorca, se ne razvije nujno v popolnoma uravnoteženega dvojezičnega govorca. Redki so posamezniki, ki obvladajo več jezikov na isti stopnji. Posameznikove jezikovne kompetence za določena področja so razvitejše v enem ali v drugem jeziku, ki pa ni nujno materni jezik. Pri dvojezičnih govoricah zasledimo torej kvalitativno in kvantitativno razliko v rabi jezikovnih kodov. Večjezični govorci pogosto bolje obvlada en jezik, t. i. dominantni jezik. To je dominantni jezik posameznika, ki ne sovпада nujno z dominantnim jezikom okolja. Dominantni jezik posameznika in okolja lahko sovpadata ali pa ne. Navadno je to jezik, ki se najbolj uporablja v vsakdanjem življenju. Fishman (1991) meni, da je ta pojav logična posledica tega, da je distribucija jezikov in njihovih funkcij v družbi neenakomerna. Dvojezičnost moramo vsekakor pojmovati tudi kot dinamičen pojav, saj se posameznikove jezikovne kompetence lahko spreminjajo v času: lahko se razvijejo ali okrnijo, če jih posameznik ne uporablja.

## **DVOJEZIČNA DRUŽBA IN PRIMER SLOVENCEV V ITALIJI**

Iz študij o ohranjanju manjšinskih jezikov jezikoslovci ugotavljajo, da ohranjanje števila govorcev manjšinskega jezika ni zagotovljeno samo po sebi. Brez posebnih ukrepov se manjšinski jeziki ohranjajo le v izoliranih ruralnih skupnostih, manjšine v urbani družbi pa ohranjajo jezik tako, da to načrtujejo; če tega ne delajo, puščajo, da teče proces zamenjave jezika in identitete, ki se v takih

razmerah vedno sproži, samodejno naprej. Ohranjajo se manjšine, ki v splošni načrt za razvoj skupnosti vključujejo tudi načrtovanje jezika (Fishman, 1991), in sicer načrtovanje statusa jezika, razvijanje korpusa in učenje jezika (Cooper, 1989: 45).

Jezikovno skupnost pri rabi njenega jezika omejujejo pravne norme. Uporaba manjšinskega jezika v javnosti je najboljši kazalnik stopnje zaščite neke jezikovne manjšine, obenem pa je tudi osnovni način, s katerim se ohranjata dostojanstvo in samospoštovanje pripadnika manjšine.

Priložnost za javno rabo jezika je v funkciji pravnega položaja jezika in kulturnih (govornovedenjskih) norm. Izbira jezikovnega koda je odvisna od jezikovnih lastnosti govorcev (med katere prištevamo tudi govorne navade in jezikovno zmožnost sporočevalca in naslovnika) in kulturnih/pravnih norm glede rabe jezika. Upoštevati je treba torej makro (kulturne in pravne norme) in mikro dejavnike (jezikovne lastnosti govorcev) (Kaučič Baša, 1998). Glede položaja Slovencev v Italiji moramo tako poudariti dvoje dejstev: v šolah z italijanskim učnim jezikom se slovenščina kot predmet ne poučuje. Znanje slovenskega jezika med italijansko skupnostjo je bolj izjema kot pravilo. Zato poteka komuniciranje med večinsko in manjšinsko skupnostjo ter med posamezniki obeh skupnosti v večinskem jeziku. Slovenščina se na večini avtohtonega slovenskega ozemlja ni uveljavila kot uradni jezik.<sup>4</sup>

Med slovensko manjšino v Italiji je jezik ključni identifikacijski dejavnik pripadnosti slovenski skupnosti ter najprodornejši in najznačilnejši izraz različnosti. Zaradi pomena, ki ga ima jezik za ohranjanje manjšinske skupnosti, je njegovo ohranja-

nje osrednje vprašanje manjšinske družbene prakse (Fishman, 1991). Postavlja se torej vprašanje javnega priznanja jezika, njegove legitimacije, družbene razsežnosti in uporabnosti. Empirični podatki, zbrani v raziskavi Kaučič Baše, nazorno pričajo, da se lahko ohranjanje slovenskega jezika na Tržaškem pripisuje izključno rabi jezika v družini in znotraj manjšini namenjenih ustanov in organizacij, osnovni vzrok za opuščanje jezika pa je pomanjkanje priložnosti za njegovo rabo zunaj manjšinskih in manjšini namenjenih organizacij. Zunaj zasebne sfere lahko Slovenci v Italiji uporabljajo slovenski jezik predvsem v organizacijah, namenjenih življenju manjšine. Javna in institucionalna komunikacija poteka pretežno v večinskem jeziku. Del dijakov šol s slovenskim učnim jezikom nadaljuje univerzitetno izobraževanje na tržaški univerzi (kjer je učni jezik italijanski), večji del pa se zaposli v italijansko govorečem okolju, kjer se informacije oblikujejo, posredujejo in razmnožujejo v italijanskem jeziku, tako v pisni kot v ustni obliki.

Šolanje v manjšinskem jeziku ima pomembno vlogo pri ohranjanju in medgeneracijskem prenosu jezika. Strokovnjaki pa zagovarjajo stališče, da šolanje v manjšinskem jeziku samo na sebi ni dovolj močan dejavnik, da bi kljuboval omejeni razširjenosti in rabi manjšinskega jezika v širši družbi in jo kompenziral (Cummins, 1993). Velja navesti tudi ugotovitev, da šolanje v manjšinskem jeziku ne zavira posameznikovega usvajanja večinskega jezika. Usvajanje manjšinskega jezika je v premem sorazmerju z izpostavljenostjo manjšinskemu jeziku. Enaka težnja velja tudi pri izobraževanju: usvajanje manjšinskega jezika je v premem sorazmerju z izobraževanjem v

manjšinskem jeziku, medtem ko izobraževanje v manjšinskem jeziku ne vpliva na usvajanje večinskega jezika (Cummins, 1993).

## METODOLOGIJA

### Oprelitev raziskovalnega problema

Pri obravnavi funkcionalne pismenosti v manjšinskem jeziku gre za posebno študijo primera funkcionalne pismenosti v jeziku z omejeno rabo in drugačnim statusom, ki je v vsakdanjem življenju govorcev pretežno vezan na domače in šolsko okolje. Na podlagi pilotne raziskave ter analize strokovne in znanstvene literature sem razvila ustrezen metodološki model in meritveni instrumentarij, ki upošteva posebnosti preučevanega primera. Na podlagi navedenih izhodišč sem si v raziskavi zastavila naslednje cilje:

- ugotoviti stopnjo funkcionalne pismenosti v slovenščini;
- definirati razmerje med stopnjo funkcionalne pismenosti v slovenskem in italijanskem jeziku;
- preučiti, kateri ključni dejavniki pozitivno vplivajo na razvoj funkcionalne pismenosti v manjšinskem jeziku;
- preučiti razmerje med stopnjo izpostavljenosti slovenskemu jeziku in razvojem pisnih kompetenc v slovenskem jeziku.

V Sloveniji je izhodiščna referenca za mejo funkcionalne pismenosti posameznikov štiritletna srednja šola,<sup>5</sup> ni pa še bilo raziskano, katera je spodnja meja za funkcionalno pismenost v slovenskem jeziku za posameznike, ki jih obdaja večinski jezik, in kateri so dejavniki, ki učinkujejo na pridobitev, ohranjanje in stopnjevanje funkcionalne pismenosti pri omejeni uporabi jezika. Ločiti je torej treba funkcionalno pismenost v slovenskem jeziku od tiste v italijanskem jeziku, ker je cilj raz-

iskave analiza zmožnosti pisne uporabe slovenščine v raznih življenjskih in družbenih okoliščinah, ki so izraz socialnih, državljan-skih in gospodarskih vlog.

### Raziskovalna vprašanja

Artikulacija temeljne raziskovalne hipoteze sloni na vrsti med seboj povezanih znanstvenih vprašanj. Preverjam hipotezo, ali so zaradi omejenih možnosti uporabe slovenščine v javnosti (zunaj zasebne in družinske sfere) med Slovenci v Italiji nekatere zvrsti slovenščine in nekatere sporazumevalne zmožnosti nerazvite ali šibko razvite. Zanima me, ali so odstopanja vidna tudi pri razvijanju kompetenc funkcionalne pismenosti, zlasti v življenjskih situacijah zunaj družinskega okolja, za katere se predpostavlja, da je stopnja razvoja kompetence funkcionalne pismenosti v slovenskem jeziku nižja od stopnje razvoja kompetence funkcionalne pismenosti v italijanskem jeziku. Dalje preverjam, ali se zaradi omenjenih dejavnikov v daljšem časovnem presledku po končanem šolanju stopnja funkcionalne pismenosti v slovenskem jeziku zmanjša oz. okrni in, obenem, ali se zaradi pogostejše uporabe večinskega jezika stopnjuje funkcionalna pismenost v italijanskem jeziku in upada pismenost v slovenskem jeziku.

### Zbiranje podatkov

Opretila sem se za kvantitativni pristop ter za uporabo kombinacije posrednih in neposrednih tehnik. Definicije o funkcionalni pismenosti sem za obravnavani študiji primera priredila in oblikovala naslednjo definicijo funkcionalne pismenosti v manjšinskem (slovenskem) jeziku: *Posameznik je funkcionalno pismen v slovenskem jeziku, ko je razvil tako raven branja in pisanja v slovenskem jeziku, da je sposoben*



*uporabljati slovenščino v vseh življenjskih dejavnostih, kjer je predvidena raba slovenščine, tudi takih, ki presegajo zasebno sfero in zadevajo javne pisne prakse za socialne, državljanske in gospodarske vloge.* Pismenost na splošno pa je širši pojem, ki zadeva splošno sposobnost upravljanja in razumevanja pisnih besedil. Glede na zastavljene cilje vsebuje meritveni instrumentarij paleto nalog, ki od posameznika zahtevajo uporabo dokumentacijskih in besedilnih kompetenc za razumevanje pisnega gradiva, dokumentov in informativnega gradiva, interpretacijo in uporabo informacij, posredovanih v pisni obliki, ter zmožnosti tvorjenja različnih vrst sporočil in besedil. Odločila sem se za uporabo pragmatično naravnanih problemskih nalog iz resničnega življenja, ki zrcalijo tipične primere uporabe pisnih kompetenc v vsakdajšnjih življenjskih situacijah (pisne dogodke) in izražajo dejanske pisne prakse.<sup>6</sup> Testni vprašalnik je sestavljen iz desetih testnih vaj. Glede na kompetence in sposobnosti, ki jih posamezna vaja preverja, lahko vaje razdelimo v štiri sklope:

- branje in razumevanje pisnih besedil, grafov in tabel,
- smiselno dopolnjevanje besedil (frazološke in besedotvorne kompetence),
- izpolnjevanje obrazcev in formularjev,
- sestava pisnega besedila.

Testni instrumentarij dopolnjuje vprašalnik za zbiranje neodvisnih spremenljivk, ki pokrivajo tri področja: demografske, sociolingvistične in sociokulturne značilnosti posameznikov.

Z instrumentarijem sem testirala dvoje anketnih skupin: odrasle posameznike, ki so končali srednjo šolo druge stopnje s slovenskim učnim jezikom in živijo v jezikovno mešanem okolju (Škednju), ter maturante srednjih šol druge stopnje s slovenskim učnim jezikom.<sup>7</sup>

Raven funkcionalne pismenosti maturantov je končna stopnja funkcionalne pismenosti v slovenskem jeziku ob koncu šolanja, saj srednje šole druge stopnje s slovenskim učnim jezikom pomenijo najvišjo možno stopnjo šolanja v slovenščini. Anketirala sem celotno populacijo maturantov srednjih šol druge stopnje s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem in Goriškem. Skupno je bilo anketiranih 126 dijakov.

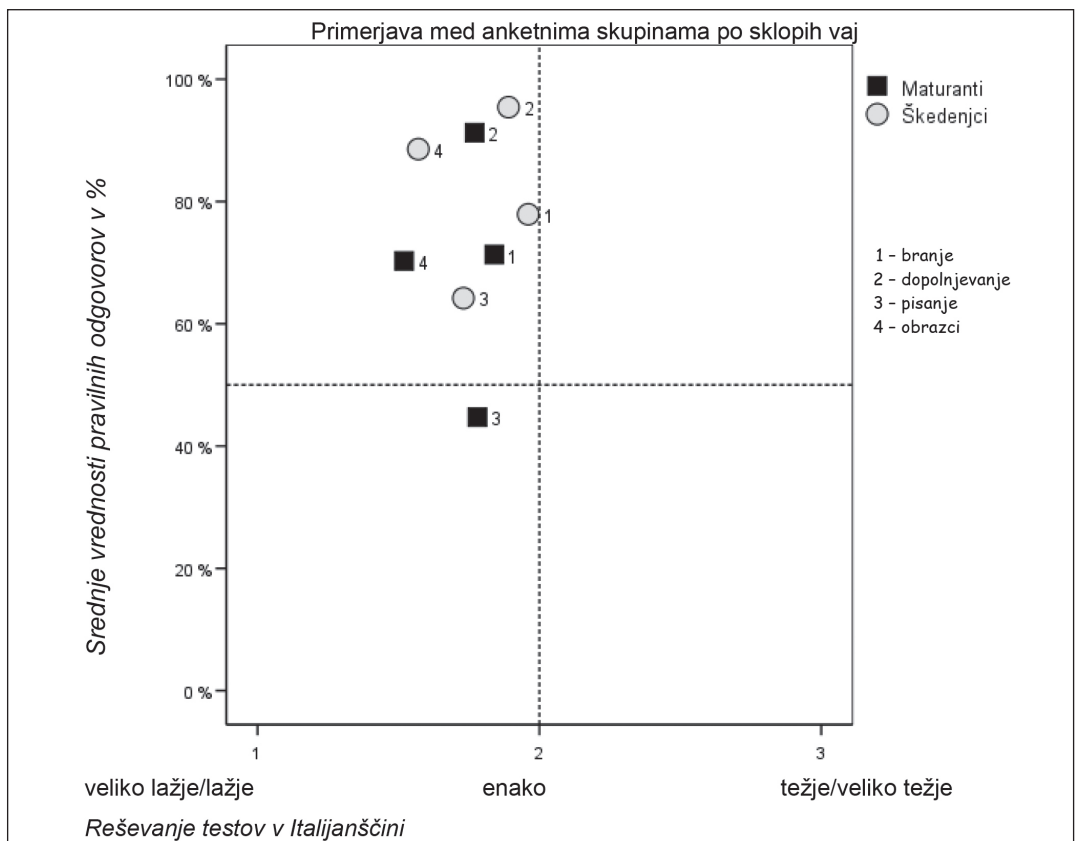
Drugo študijo primera sestavljajo odrasli posamezniki iz Škednja. Škedenj je odličen primer narodnostno mešanega okolja. Uradnih podatkov o številčnosti slovenskega prebivalstva v Škednju ni, ker narodnost ni vključena v podatke, zbrane s popisom prebivalstva. Pomanjkanje tovrstnih informacij otežuje postopek vzorčenja, ker ne moremo sestaviti slučajnostnega vzorca, ampak moramo pri tem uporabljati drugačne metode. Po oceni domačinov živi v Škednju od 120 do 150 slovenskih družin, vendar so ti podatki relativni in zbrani na podlagi števila članov v krajevnih društvih, verski skupnosti in po osebnem poznanstvu. Z natančnejšimi podatki ne razpolagamo. Zaradi skromnega števila oseb sem se odločila, da bo anketna skupina zajela celotno populacijo. Na podlagi razpoložljivih virov informacij sem sestavila seznam slovenskih družin oz. družin, kjer je vsaj en član slovenske narodnosti. Seznam sem na terenu dopolnjevala po metodi snežne kepe. Iz anketne skupine, ki sem jo sestavila za pilotno raziskavo, sem izbrala vse posameznike, ki so končali srednjo šolo druge stopnje s slovenskim učnim jezikom in po starosti spadajo med aktivno prebivalstvo (18–65 let). Stopnja izobrazbe je torej konstanta v obeh anketnih skupinah. Skupaj je privolilo v sodelovanje 47 odraslih. Pri analizah podatkov sem anketni skupini dosledno obravnavala ločeno. Analize slonijo na dveh odvisnih spremenljivkah in vrsti neodvisnih spremenljivk. Med odvisne spremenljivke prištevam stopnjo

uspešnosti reševanja testov in samoocenjevanje zmožnosti reševanja istih vaj v italijanščini. Stopnja uspešnosti pomeni odstotek pravilno rešenih nalog. Samoocenjevanje zmožnosti reševanja istih nalog v italijanščini pomeni neposredno oceno pisnih kompetenc v večinskem jeziku. Ob koncu vsake vaje je posameznik z vrednostno lestvico ocenil, kako bi reševal isto vajo v italijanskem jeziku: veliko lažje, lažje, enako, težje, veliko težje v italijanščini. Obdelava omenjenih podatkov sloni na analizi frekvenčne distribucije in srednjih vrednosti.<sup>8</sup> Računalniško obdelavo zbranih podatkov sem izvedla s pomočjo statističnega programa SPSS. Uporabila sem aplikacije za frekvenčno porazdelitev (Frequencies), opisne statistike (Descriptives) in analizo variance (Anova) ter križanja med odvisnimi in neodvisnimi spremenljivkami (Crosstab).

## GLAVNE UGOTOVITVE

Iz opravljenih analiz lahko povzamemo vrsto povednih ugotovitev, ki so glede na zastavljene raziskovalne cilje uporabne pri interpretaciji raziskovalnega problema. Spodnji graf povzema rezultate obeh študij primera.

V splošnem dosegajo odrasli boljše testne rezultate od maturantov. Kot je razvidno iz grafa, testni rezultati presegajo dvotretjinsko stopnjo uspešnosti. Izjema so maturanti, ki pri tvorjenju pisnega besedila ne dosegajo polovične stopnje uspešnosti. Najnižji testni uspeh pri tvorjenju pisnega besedila je vse-kakor skupen obema anketnima skupinama in kaže očitne težave s pisanjem pragmatiskih besedilnih vrst v slovenskem jeziku.



Glede uravnoveženosti pisnih kompetenc v italijanskem in slovenskem jeziku pa lahko iz podatkov ugotovimo, da so po samooceni anketiranih preučevane kompetence med modalitetama »enako« in »lažje v italijanščini«. Neuravnovežena dvojezičnost in diglosija, ki sta značilni za slovensko manjšino v Italiji (Pertot, 1996), se kažeta tudi v neuravnoveženem razvoju kompetenc funkcionalne pismenosti v italijanščini in slovenščini pri posameznikih, ki so se šolali v slovenskem jeziku, torej posledično pri pripadnikih slovenske manjšine nasploh.

Na podlagi podatkov, ki se nanašajo na izpolnjevanje obrazcev, pridemo do dveh dodatnih spoznanj: prvič, da je v tem sklopu neuravnoveženost kompetenc v prid italijanskemu jeziku najočitnejša. Tudi iz preučevanja vpliva vseh upoštevanih neodvisnih spremenljivk izhaja, da so omenjene kompetence bolj razvite v italijanskem jeziku, kajti mnenje, da bi anketiranci tovrstne vaje lažje reševali v italijanskem jeziku, je konstantno. Pri samoocenah zmožnosti reševanja istih vaj v italijanščini omenjene vrednosti nikoli ne dosežajo modalitete »enako«. Neravnovežje kompetenc pa je posledica dejanskih jezikovnih razmer in prevlade večinskega jezika v javni sferi in javni upravi, ki je v rezultatih tega sklopa vaj najizrazitejša. Nakazano stanje odseva nizko stopnjo socializacije in izkušenj z izpolnjevanjem obrazcev v slovenskem jeziku. Drugič, kljub omenjenim neuravnoveženim kompetencam so testni rezultati odraslih vsekakor boljši od rezultatov maturantov. Razvidno je, da so odrasli bolj socializirani s tako besedilno vrsto in je izpolnjevanje obrazcev bolj utečeno.

Če velja definicija (Krajnc, 2001), da funkcionalno nepismene osebe nezadostno dojemajo smisel ustnih in pisnih sporočil iz okolja in so tudi same sporočilno nejasne, nerodne in

neuspešne, potem pri obravnavanih študijah primera navedene težave zasledimo predvsem pri produktivnem vidiku oz. tvorjenju pisnega besedila in izpolnjevanju obrazcev. Pri kompetencah branja opažamo večjo uravnoveženost. Lahko torej postavimo hipotezo, da so bralne kompetence v primerjavi s pisnimi manj podvržene vplivom večinskega jezika oz. da imajo posamezniki več možnosti za njihovo gojenje in razvijanje. Analize po posameznih neodvisnih spremenljivkah nam dajejo vpogled v dinamike in dejavnike, ki vplivajo na pojav razvijanja funkcionalne pismenosti in stopnjo njene uravnoveženosti v slovenskem in italijanskem jeziku. Večina spremenljivk, ki sem jih upoštevala, spada v dve makrokategoriji: prva izraža jezikovni in narodnostni izvor posameznikov, druga pa zajema diskriminante bolj aplikativne narave, ki odsevajo dejansko rabo jezika in jezikovno vedenje posameznikov.

V nadaljevanju povzemam ugotovitve, ki zadevajo vpliv bralnih in pisnih praks. Za preučitev vpliva *bralnih praks* sem analizirala vpliv treh spremenljivk: najljubši jezik branja, letno število prebranih knjig in jezik dnevnih časopisov, ki jih anketirani redno berejo. Iz zbranih podatkov izhaja, da je v testnih rezultatih maturantov razviden pozitiven učinek letnega števila prebranih knjig, saj dijaki, ki več berejo, dosežajo v povprečju boljše testne rezultate. Pri anketni skupini odraslih pa ne zasledimo iste težnje. Glede na jezik redno prebiranih dnevnikov opažamo, da so pisne kompetence v italijanščini in slovenščini pri posameznikih, ki redno berejo slovenski tisk, pri obeh anketnih skupinah bolj uravnovežene, kar je posebno razvidno iz vaj tvorjenja pisnega besedila. Iz navedenega lahko torej sklepamo, da branje slovenskih dnevnikov pozitivno vpliva na uravnovežen razvoj dvojezičnih kompetenc, posebej pa na kompetence tvorjenja pisnega besedila.

Tiskani mediji gotovo pomenijo dragocen vir jezikovne socializacije z določenimi jezikovnimi zvrstmi, temami in termini, kar se kaže pri kompetencah tvorjenja pisnega besedila bolj kot pri kompetencah razumevanja pisnih besedil. Nasprotno pa branje nasploh oz. letno število prebranih knjig pozitivno vpliva na splošni razvoj pisnih kompetenc pri mlajši generaciji, saj so testni rezultati posameznikov, ki manj berejo, odločno slabši. Glede na jezik, v katerem posamezniki najraje berejo, pa opažamo pri obeh anketnih skupinah statistično pomembne razlike v stopnji uspešnosti pri kategoriji posameznikov, ki najraje berejo samo v italijanščini, razlike pa so najizrazitejše pri tvorjenju pisnega besedila. Po samoocenjevanju zmožnosti reševanja istih vaj v italijanščini so zmožnosti posameznikov, ki raje berejo samo v slovenščini, najbolj uravnotežene in mestoma prehajajo celo v korist slovenskega jezika, kar je posebej razvidno pri maturantih. Lahko torej sklepamo, da jezik branja pripomore k razvijanju pisnih kompetenc v danem jeziku. Posamezniki, ki enako radi berejo v obeh jezikih, kažejo visoko stopnjo dvojezičnosti, saj težijo za tem, da bi vaje enako reševali v italijanščini. Stopnja obvladovanja obeh jezikov je visoka in lahko predpostavljamo, da pisne kompetence, ki jih usvajajo v enem jeziku, z lahkoto prenašajo v drugi jezik. Omenjeni medjezikovni transfer pa se zdi težji pri posameznikih, ki raje berejo v italijanščini: njihov testni uspeh je nižji in tudi iz samoocenjevanja je razvidno, da bi vaje lažje reševali v italijanščini. Iz zbranih podatkov lahko sklepamo, da so njihove pisne kompetence razvitejše v italijanskem jeziku.

Pri analizi spremenljivk, ki zadevajo *pisne prakse*, je vpliv izbire slovenščine kot najljubšega jezika pisanja zlasti viden pri tvorjenju besedila, posebno pri dijakih. Dijaki, ki raje pišejo v slovenščini, najlažje rešujejo vaje tvorjenja pisnega besedila v slovenšči-

ni. Pri odrasli populaciji pa se pozna vpliv zunanega in delovnega okolja, ki jo prisili k razvoju in urjenju omenjenih kompetenc v večinskem jeziku. Lahko torej sklepamo, da je zaradi utečene rabe italijanščine odraslim posameznikom lažje reševati vaje tvorjenja besedila v italijanščini. Izbira slovenščine kot najljubšega jezika pisanja pa je v premem sorazmerju s stopnjo uspešnosti pri tvorjenju pisnega besedila in dopolnjevanja. Pri tistih, ki navajajo slovenščino kot najljubši jezik pisanja, so kompetence tvorjenja pisnega besedila razvitejše v slovenščini. Pri anketni skupini odraslih dalje izhaja vpliv spremenljivke »jezik vsakodnevnega pisanja«. Vsakodnevna raba slovenščine v pisni obliki pripomore k uravnoteženju dvojezičnih zmožnosti posameznika, kar je posebej očitno pri vajah tvorjenja pisnega besedila. Lahko torej sklenemo, da če med maturanti izstopa vpliv spremenljivk, ki zadevajo bralne prakse, pri odraslih izstopa vpliv spremenljivk, ki se nanašajo na vsakodnevne pisne prakse. Glede na podatke o vplivu delovnega okolja pa je razvidno, da slovensko delovno okolje in redna raba slovenščine pri opravljanju delovnih nalog pozitivno vplivata na razvijanje in ohranjanje pisnih kompetenc v slovenskem jeziku.

Nakazani raziskovalni izsledki potrjujejo vse zastavljene hipoteze. Stopnji funkcionalne pismenosti v slovenskem in italijanskem jeziku sta neuravnoteženo razviti v korist italijanskega jezika. Neuravnotežene kompetence so posledica dejanskih jezikovnih razmer in prevlade večinskega jezika v javni sferi in javni upravi. Tipične priložnosti za javno rabo slovenščine so »ingroup« situacije. Zunaj zasebne sfere je raba slovenščine omejena predvsem na šolo in organizacije, namenjene življenju manjšine. Javna in institucionalna komunikacija poteka pretežno v večinskem jeziku. Po končanem šolanju preide večji del dijakov iz šol s slovenskim učnim jezikom v

italijansko študijsko ali delovno okolje: del jih nadaljuje izobraževanje na tržaški univerzi (kjer je učni jezik italijanski), del pa se zaposli v italijanskem okolju, kjer se informacije oblikujejo, posredujejo in razmnožujejo v italijanskem jeziku, tako v pisni kot v ustni obliki. Omenjena neuravnoteženost med pisnimi kompetencami v italijanščini in slovenščini je manj izrazita pri posameznikih, ki slovenščino več uporabljajo pri vsakodnevnih bralnih in pisnih praksah tako v zasebni sferi kot v delovnem okolju. Potrjena je tudi hipoteza, da so določene zvrsti zaradi omejene rabe slovenščine šibko razvite v korist večinskega jezika. Podatek je posebno očiten pri izpolnjevanju obrazcev in tvorjenju besedil.

Dejavniki, ki so se izkazali za pomembne, se navezujejo na aplikativne vidike (bralne in pisne prakse), nepomembne pa so spremenljivke, vezane na narodnostni in jezikovni izvor posameznikov. Vpliv upoštevanih spremenljivk se v obravnavanih študijah primera kaže različno. Med maturanti je izrazitejši vpliv bralnih praks v slovenskem jeziku, vključno z branjem slovenskega tiska, pri odraslih pa vpliv pisnih praks v slovenskem jeziku.

Lahko torej sklepamo, da pri odraslih, ki so končali šolo s slovenskim učnim jezikom, ostajajo bralne kompetence v ravnotežju, ker niso tako podvržene zunanjim vplivom oz. se lažje ohranjajo. Lahko pa postavimo hipotezo, da je več možnosti za ohranjanje in razvijanje bralnih kompetenc v materinščini tudi zaradi tega, da je v vsakdanjem življenju več priložnosti za branje v slovenščini kot za pisanje. Druge kompetence (tvorjenje besedila in izpolnjevanje obrazcev) pa se po sili razmer razvijejo predvsem v italijanskem jeziku. Nadalje sta prišla do izraza dva vplivna dejavnika. Pri anketni skupini odraslih je opazen pozitiven vpliv slovenskega delovnega okolja in uporabe slovenščine pri opravljanju delovnih

nalog. Gre za dejavnika, ki zadevata samo del ciljne populacije, saj po podatkih, ki jih navaja Bufon (1992), lahko ocenimo, da je v pretežno slovenskem okolju zaposlenega okoli 27 odstotkov slovenskega aktivnega prebivalstva. Poudariti je treba tudi potrjeno težnjo, da premajhno povpraševanje po pisnih kompetencah vodi do izgube njihovega precejšnjega deleža v kasnejših letih, kar dokazujejo tudi boljši testni dosežki odraslih posameznikov, ki pri vsakodnevnih pisnih praksah uporabljajo (tudi) slovenščino.

*V sodobni družbi  
pisne prakse  
prežemajo  
vse človekove  
dejavnosti.*

## SKLEPNE MISLI

Etnično in jezikovno mešan prostor, kot je primer teritorija, kjer je naseljena slovenska manjšina v Italiji, je prostor jezikovnega in kulturnega stika med slovenskim in italijanskim jezikom ter med večinskim italijanskim in manjšinskim slovenskim prebivalstvom. Prisotnost dveh jezikovnih kodov in njuni neuravnoteženi status, uveljavitev in družbena moč bistveno vplivajo na razvoj dvojezičnih (slovenskih) govorcev. Pisne kompetence v slovenskem jeziku se v tem kontekstu ohranjajo in razvijajo ob posebnih okoliščinah, saj je raba manjšinskega jezika v javnosti omejena.

Rezultati raziskave potrjujejo zastavljeno raziskovalno hipotezo, da zasebna (družinska) in šolska raba slovenščine ne zagotavljata uravnoveženega razvoja kompetenc funkcionalne pismenosti v slovenskem in italijanskem jeziku, posebej ne razvoja jezikovnih registrov, ki zadevajo javno sfero, saj so ti bolj razviti v italijanskem jeziku. Na podlagi odstopanja v pisnih dosežkih med mlajšo generacijo maturantov in študijo primera odraslih lahko sklepamo, da maturanti ne obvladajo vseh

pisnih praks, ki jih zahtevajo institucije pisne kulture, ampak da so socializirani samo s pisnimi praksami s šolskega področja in iz zasebne sfere. Iz boljših testnih dosežkov odrasle populacije<sup>9</sup> lahko sklepamo, da druge pisne prakse usvojijo kasneje, na delovnem mestu ali drugje. Tudi Lesemanova študija o Harreyju (1994) opozarja, da šola ne usposablja za vse rabe pismenosti, ki jih potrebujejo odrasli za aktivno sodelovanje v družbi, saj se funkcionalna pismenost razvija vse življenje. Ob koncu se torej postavlja dvoje vprašanj: prvič, strokovna literatura in raziskave dokazujejo (Cummins, 1993), da je znanje manjšinskega jezika občutljivo za količino šolanja v tem jeziku. Stopnja usvajanja večinskega jezika pa ni občutljiva za poudarjenost slednjega v šoli. Izpostavljenost manjšinskemu jeziku in usvajanje manjšinskega jezika, na drugi strani, pa sta premo sorazmerna. Če navedena razmerja držijo, bi bilo priporočljivo, da bi manjšinska šola prilagodila vsebine in zadostila potrebam po usvajanju pisnih kompetenc, ki posameznike usposabljaajo za nove pisne prakse v slovenščini, tudi v javni sferi in z državnimi institucijami. Dekontekstualizirane kompetence rabe slovenščine, ki jih dijaki razvijajo v šoli, ne jamčijo razvoja kontekstualiziranih jezikovnih kompetenc v slovenščini, ki presegajo rabo slovenščine v zasebni sferi. Dostop do preostalih jezikovnih registrov je omejen, zato je omejeno tudi njihovo obvladovanje. Mimo šolske in zasebne sfere ostajajo druga področja večinoma nerazporejena, kar obenem kaže potrebo po učinkovitem jezikovnem načrtovanju in politiki. Če velja, da se ljudje opismenijo za določne pisne prakse, ki jih narekujejo družbene vloge, potem v šoli s slovenskim učnim jezikom posamezniki usvojijo samo določeno pismenost v slovenščini, ki je vezana na šolsko okolje. V sodobni družbi pa se pisne prakse in dogodki ne pojavljajo samo v šoli ali na delovnem mestu, temveč prežemajo vse

človekove dejavnosti. Anketirani posamezniki so uradne pisne prakse, ki jih določajo različne državne institucije, v večji meri usvojili v italijanskem jeziku, kar je predvsem razvidno pri šibko razvitih kompetencah tvorjenja pisnega besedila in izpolnjevanja obrazcev. Podatki kažejo šibko stopnjo socializacije z določenimi pisnimi praksami v slovenščini. Stopnja socializacije z določeno jezikovno stvarnostjo pa določa stopnjo obvladanja danih jezikovnih registrov (Cummins, 2000).

Drugič, če odrasli posamezniki določene rabe branja usvojijo v različnih kontekstih, se postavlja vprašanje, ali bodo imeli pripadniki manjšinske priložnosti usvajati druge pisne prakse tudi v slovenskem jeziku. Če šola ne more zagotoviti usvajanja in razvijanja kompetenc funkcionalne pismenosti v slovenskem jeziku za vsa področja, kajti zahteve se stalno spreminjajo, je treba preučiti druge dejavnike in razviti druge pobude, ki bodo posameznikom ponudile dostop in možnosti za usvajanje omenjenih kompetenc v manjšinskem jeziku, tudi v manj strukturiranih in formaliziranih oblikah izobraževanja.

## LITERATURA

- Baker, C. (1996). *Foundations of Bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C.; Prys-Jones, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bernjak, E. (1990). *Kontrastivna obravnava dvojezičnosti s posebnim poudarkom na slovensko-madžarsko dvojezičnosti na narodnostno mešanem območju Prekmurja*. Magistrska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Bossers, B. (1991). On thresholds, ceilings and short-circuits: The relation between L1 reading, L2 reading and L2 knowledge. V: Hulstijn, J. H., Matter, J. F. (ur.), *Reading in two languages*. Amsterdam.

- Bufon, M. (1992). *Prostorska opredeljenost in narodna pripadnost*. Trst/Ljubljana: SLORI in Znanstveni inštitut Univerze v Ljubljani.
- Coorper, R. L. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cumming, A. (1994). Writing expertise in second-language proficiency. V: Cumming, A. (ur.), *Bilingual performance in reading and writing*. Amsterdam/Philadelphia.
- Cummins, J. (1984). Wanted: a theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. V: Rivera, C. (ur.), *Language proficiency and academic achievement*. Clevedon.
- Cummins, J. (1989). Language in literacy acquisition. *Journal of multilingual and multicultural development*, 1: 17–31.
- Cummins, J. (1993). Bilingualism and second language learning: introduction. *Annual review of Applied Linguistics*, 13: 51–70.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Drofenik, O. (1993). Funkcionalna pismenost med mlajšimi odraslimi v Sloveniji. V: *Izobraževanje brezposelnih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing Language Shift*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaplan, R. B. (1992). Summary comments. *Annual Review of Applied Linguistics*, 12: 285–291.
- Kaučič Baša, M. (1998). *Javna raba slovenščine kot manjšinskega jezika na Tržaškem. Doktorsko delo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Krajnc, A. (2001). Kaj poraja funkcionalno nepismenost? *Andragoška spoznanja*, 1: 58–67.
- Lanauze, M.; Snow, C. (1989). »The relation between first- and second-language writing skills«. *Linguistics and Education* 1 (4): 323–339.
- Leseman, P. (1994). Socio-cultural determinants of literacy development. V: Verhoeven (ur.), *Functional literacy: theoretical issues and educational implications*. Amsterdam/Philadelphia.
- Macias, R. F. (1992). Bilingualism, multilingualism and multiculturalism. V: Grabe; Kaplan (ur.), *Introduction to applied linguistics*. Massachusetts.
- Mezgec, M. (2012). *Funkcionalna pismenost v manjšinskem jeziku*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Mezgec, M. (2004). Jezik v večjezičnih družinah. V: Pertot (ur.), *Otroci in starši na poti do slovenščine*. Trst.
- Mezgec, M. (2006). *Funkcionalna pismenost v manjšinskem jeziku in vseživljenjsko izobraževanje pri slovenski manjšini v Trstu. Doktorsko delo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Pertot, S. (1996). *J1 proti J2: iskanje referenčnega modela/L1 versus L2: in ricerca di un modello di riferimento*. Trst: IRRSAE.
- Sedmak, D.; Susič, E. (1983). *Tiha asimilacija – psihološki vidiki nacionalnega odtujevanja*. Trst: Založništvo tržaškega tiska.
- Skutnabb-Kangas, T. (1977). Language in the process of cultural assimilation and structural incorporation of linguistic minorities. Elert, C. C., et al. (ur.): *Dialectology and Sociolinguistics*. Umea.
- Skutnabb-Kangas, T. (2004). *The right to mother tongue medium education – the hot potato in human rights instruments. II mercator interantional symposium, opening plenary*. Tiskopis.
- Street, B. (1989). *Literacy in theory and practice*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Verhoeven, L. T. (1994a). »Linguistic diversity and literacy development«. V: Verhoeven (ur.), *Functional literacy: theoretical issues and educational implications*. Amsterdam /Philadelphia.
- Verhoeven, L. T. (1994c). *Functional literacy: theoretical issues and educational implications*. Amsterdam: Benjamins.

1. Regionalni jezik je v tem kontekstu jezik, ki se tradicionalno uporablja na določenem ozemlju države in ni državni jezik sosednje ali druge države. Nacionalni manjšinski jezik pa je jezik narodne manjšine. Narodna manjšina je narodna skupnost, ki zaradi posebnih okoliščin in zgodovinskega razvoja živi zunaj meja narodne države, na pretežno strnjemem ozemlju (Sedmak in Susič, 1983).
2. Na šolah s slovenskim učnim jezikom poteka pouk v slovenskem jeziku, razen pouka tujih jezikov ter italijanskega jezika in književnosti, ki potekata v tujem jeziku oz. v italijanščini. Slovenskega jezika se torej dijaki ne učijo kot tujci, ker se predpostavlja, da dijaki, ki obiskujejo šolo s slovenskim učnim jezikom, aktivno obvladajo slovenski jezik že ob začetku šolanja.
3. Več o tem v prispevku Mezgec, 2004.
4. 14. februarja 2001 je bil sicer izglasovan t. i. zaščitni zakon, ki pripadnikom slovenske narodne skupnosti zagotavlja možnost rabe slovenščine v odnosih s krajevnimi oblastmi, vendar krajevne oblasti pri izvajanju omenjenega zakona vse do danes močno zaostajajo.
5. Zgornja meja za vključitev v programe za odpravljanje funkcionalne nepismenosti je končana osnovna šola in največ dve leti srednješolskega izobraževanja (Drofenik, 1993).
6. Pisne prakse v slovenskem jeziku sem preučila v pilotni raziskavi. Več o tem v Mezgec, 2006.
7. Kar v šolskem sistemu RS ustreza srednješolski maturi. Za opis šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji glej Mezgec (2012).
8. Več o metodološkem pristopu v Mezgec, 2012.
9. Tudi odrasli posamezniki so končali srednjo šolo druge stopnje s slovenskim učnim jezikom.



# EXPERIENCE IN IMPLEMENTING THE EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO (ELP) WITH SLOVENIAN ADULT LEARNERS

Janez Skela  
PhD, Associate  
Professor  
Faculty of Arts,  
University of  
Ljubljana

## ABSTRACT

*The article sets out to highlight the principles and goals of the European Language Portfolio (ELP), which is designed to promote life-long foreign language learning and to strengthen intercultural experiences at all levels of education. The ELP's origins are discussed and its relationship to the Common European Framework of Reference (CEFR), another basic Council of Europe tool with which it is sometimes confused, is clarified. The ELP's two main functions are presented and its three obligatory components are described in detail – i.e. the Language Passport, the Language Biography and the Dossier. The impact of the ELP on foreign language learning and teaching across Europe and beyond is also discussed, as well as the Slovenian ELP models and their implementation. Finally, the principal design features of the adult ELP are described.*

**Keywords:** European Language Portfolio (ELP), life-long foreign language learning, intercultural competence, the Common European Framework of Reference (CEFR), adult ELP

## IZKUŠNJE Z UPORABO EVROPSKEGA JEZIKOVNEGA LISTOVNIKA (EJL) PRI ODRASLIH UČENCIH V SLOVENIJI – POVZETEK

*Prispevek najprej osvetli načela in cilje Evropskega jezikovnega listovnika (EJL), ki s svojo zasnovi spodbuja vseživljenjsko učenje tujih jezikov in krepi medkulturne izkušnje na vseh stopnjah učenja. Zatem je pojasnjen nastanek EJL in njegov odnos do Skupnega evropskega jezikovnega okvira (SEJO) – še enega temeljenega instrumenta Sveta Evrope – ker se ju pogosto zamenjuje. V nadaljevanju sta predstavljeni dve osnovni funkciji EJL in njegova zgradba, pri čemer so podrobno opisani njegovi trije obvezni sestavni deli: jezikovna izkaznica, jezikovni življenjepis in zbirnik. Po tej predstavitvi je prikazan vpliv, ki ga je doslej imel EJL na učenje in poučevanje tujih jezikov v Evropi in širše. Temu sledi predstavitev slovenskih modelov EJL in izkušenj z njihovim uvajanjem v naš šolski prostor. Prispevek se izteče z obravnavo glavnih značilnosti slovenskega modela EJL za odrasle.*

**Ključne besede:** Evropski jezikovni listovnik (EJL), vseživljenjsko učenje tujih jezikov, medkulturna zmožnost, Skupni evropski jezikovni okvir (SEJO), EJL za odrasle

UDK: 374.7:37.091.3

DOI: <http://dx.doi.org/10.4312/as.19.4.25-46>

## INTRODUCTION: THE ELP AND ITS OBJECTIVES

Europe's more than "80 languages are one of its richest and most important cultural assets, and a vital part of its unique social model" (Rehm and Uszkoreit 2013: 12). A recent UNESCO report on multilingualism states that languages are an essential medium for the

enjoyment of fundamental rights, such as political expression, education and participation in society (*ibid.*). From the very beginning, Europe had decided to keep its cultural and linguistic richness and diversity alive during the process of becoming an economic and political union. The 1992 Maastricht Treaty, for example, identified some of the most important objectives for the development of

education policy within the EU such as the promotion of a ‘multicultural and mobile Europe’ (The Maastricht Treaty, 1992). This was to affect education policy within the EU. For maintaining the policy of multilingualism and of a ‘European dimension’ in education, foreign language education came to the fore since it was seen as a vehicle for the promotion of a range of positive social values including tolerance, democracy, human rights, and antiracism, as well the capacity to communicate effectively across cultural and linguistic boundaries (McCann and Finn, 2006; Mitchell, 2009: 89).

In order to refine the Maastricht objectives, there have been repeated policy attempts by the Council of Europe to promote both individual multilingualism, and societal plurilingualism, and to encourage member states to support these goals through their education systems (Mitchell, 2009: 90). For example, in 1995 the European Commission published a White Paper arguing for the need for communicative ability in at least two foreign languages in addition to the mother tongue – the so-called *M + 2 policy* (European Commission, 1995: 47). And this is the context from which two major Council of Europe tools have sprung – the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR; Council of Europe, 2001), and its ‘companion piece’, the *European Language Portfolio* (ELP).

There is an impression that the CEFR and the ELP are sometimes confused; this is understandable insofar as both were conceived at the same time and as closely interrelated. The CEFR is a very substantial and complex document that provides tools for the development of language curricula, programmes of teaching and learning, textbooks, and assessment instruments. The ELP, however, “is designed to mediate to learners, teachers and schools,

and other stakeholders the ethos that underpins the CEFR: respect for linguistic and cultural diversity, mutual understanding beyond national, institutional and social boundaries, the promotion of plurilingual and intercultural education, and the development of the autonomy of the individual citizen” (Little *et al.*, 2011: 5). The ELP, through its emphasis on learner autonomy, self-assessment and life-long learning, has thus reinforced some of the basic implications of the CEFR approach. In this sense, the ELP is the CEFR’s ‘companion piece’ (Little, 2009: 2), acting as “the implementation tool of many of the threads running through the CEFR” (Stoicheva *et al.*, 2009: 4).

The ELP is, in short, an instrument by means of which those who are learning or have learned a language – whether at school, outside school or any other educational institution or language learning provider – can record and reflect on their language learning and cultural experiences. It is conceived in such a way that its users can record information about their formal and informal language learning achievements and experience in an internationally comprehensible and recognisable way. The ELP is a personal document devised to promote lifelong language learning, plurilingualism, and work and study mobility among European citizens. It embodies and supports the development of a set of principles – learner autonomy, reflective learning, self-assessment and intercultural awareness.

## THE ELP AND ITS ORIGINS

Although its essential shape was determined by the Council of Europe’s modern languages project *Language Learning for European citizenship* (1989–1996), “the ELP bears the unmistakable mark of earlier Council of Europe

projects” (Little *et al.*, 2011: 7). As Little *et al.* (*ibid.*) note, the ELP was first proposed at the Rüschtikon Symposium of 1991 (‘Transparency and coherence in language learning in Europe’). In its conclusions the symposium recommended that the Council for Cultural Cooperation should promote the development of a Common European Framework of reference for language learning (CEFR) and set up a working party to consider possible forms and functions of a European Language Portfolio (ELP). The purpose of what was to become the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR; Council of Europe, 2001) would be to “promote and facilitate cooperation among educational institutions in different countries; provide a sound basis for the mutual recognition of language qualifications; [and] assist learners, teachers, course designers, examining bodies and educational administrators to situate and coordinate their efforts” (Council for Cultural Cooperation, 1992; quoted in Little *et al.*, 2011: 7-8).

From 1998 to 2000 different versions of the ELP were developed and piloted in 15 Council of Europe member states, including Slovenia. Between them the pilot projects covered all educational sectors: primary, lower secondary, upper secondary, vocational, university, adult. The pilot projects involved approximately 30,000 learners and 2,000 teachers (for further information, see Schärer, 2000). The great variety of ELP designs produced during the two and a half years of the pilot phase threatened to reduce the ELP to a collection of local variations on a European theme. This prompted the development of a standard *Language Passport* for adults (for use with all learners of 15 years and over) in order to facilitate pan-European recognition and mobility (for a rationale and description, see Flügel, 2000).

The final project report (Schärer, 2000) summarised the main findings of the pilot work and made a number of recommendations for further action. A central finding was that the ELPs were generally well-received and worked satisfactorily in the different pilot settings. There was agreement that the ELP should consist of basically three parts: the language passport, the language biography and the dossier. Such a core was considered a pre-requisite for the international reporting function of the ELP to become feasible. The report noted the necessity to adapt the ELPs to the needs of the different age groups (ranging from young learners to secondary schools and higher education and adult language students). It was also clear from the findings that there was a need to link the ELPs to the national curricula and to provide information and instructions in the learner’s language. At the same time, the concept and practice of self-assessment prompted considerable discussion and in some cases controversy. The report further emphasised the vital importance of training both learners and teachers to ensure an effective use of the ELP and the development of self-assessment skills and learner autonomy (Schärer, 2000: 10–13). On the basis of the quantitative and qualitative data gathered from the different pilot projects, the report drew the following general conclusions: (1) the ELP as a learning tool is feasible from a pedagogic point of view; (2) it addresses key educational issues in Europe, and (3) it fosters the declared aims of the Council of Europe. The report consequently suggested a wide implementation of the ELP throughout Europe to maintain and promote linguistic and cultural diversity (Schärer, 2000: 14–15).

After the pilot phase had ended, large-scale implementation of the ELP began. At the same time, in 2000, the then Education Committee of the Council of Europe established

the ELP Validation Committee with a mandate to receive draft ELPs and determine whether or not they were in conformity with the ELP Principles and Guidelines, also established by the Education Committee. Only accredited ELPs could be designated as European Language Portfolio and use the Council of Europe's ELP logo. And although validation required conformity with the ELP Principles and Guidelines, developers nevertheless had plenty of scope to tailor their models to the needs and traditions of specific contexts.

In 2001, the European Year of Languages, the ELP was launched at the first European ELP Seminar, held in Coimbra, Portugal. During this validation and implementation period (between 2001 and 2009) seven further European seminars were held, in Turin, Luxembourg, Istanbul, Madrid, Moscow, Vilnius and Graz. During the same period the Council of Europe published a number of supports for ELP developers (e.g. Schneider and Lenz, 2001), teachers and teacher trainers (Little and Perclová, 2001), and regular reports by Rolf Schärer, rapporteur general, on the progress of the ELP at European level (available at [www.coe.int/portfolio](http://www.coe.int/portfolio)). By December 2010, 118 ELPs had been validated from 32 Council of Europe member states. ELPs have been designed and implemented for all educational domains: primary, lower and upper secondary, vocational, adult, further and tertiary. In his report for 2007, Rolf Schärer, the rapporteur general, estimated that 2.5 million individual ELPs had been produced and/or distributed. Little *et al.* (2011: 5) argue that “although 584,000 learners were estimated to be using an ELP, however, the average number of copies in use per validated ELP model was only 6,600: evidence that sustained use of the ELP on a large scale in individual member states remained elusive.”

## THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE (CEFR) AND THE ELP

The CEFR sets out to describe “in a comprehensive way what language learners have to learn to do in order to use a language for communication and what knowledge and skills they have to develop so as to be able to act effectively” (Council of Europe, 2001: 1). As these words imply, “the primary orientation of the description is behavioural: communicative proficiency is defined in terms of the activities learners can engage in and the tasks they can perform when they listen, speak, read and write in a second or foreign language” (Little, 2009: 1). This behavioural orientation is perhaps the CEFR's most important innovation. The same ‘can do’ descriptors can be used to define a curriculum, plan a programme of teaching and learning, and guide the assessment of learning outcomes; and in this way “the CEFR offers to bring curriculum, pedagogy and assessment into a closer relation to one another than has traditionally been the case, challenging us to rethink each from the perspective of the other two” (*ibid.*). In sum, the CEFR defines second/foreign language communicative competence at six ‘common reference levels’ – A1 and A2 (Basic User), B1 and B2 (Independent User), C1 and C2 (Proficient User) – using ‘can do’ statements to indicate the learner's proficiency at each level in relation to five communicative skills/activities: LISTENING, READING, SPOKEN INTERACTION, SPOKEN PRODUCTION and WRITING.

Using the ELP necessarily engages the owner in self-assessment. The ELP's *Language Passport* requires learners to assess their own proficiency using the scales and descriptors derived from the CEFR; the *Language Biography* provides for the regular setting of

learning goals, which learners can do only if they regularly assess their own progress; and the selection of material for inclusion in (and exclusion from) the *Dossier* likewise requires self-assessment. This emphasis on self-assessment coincides with the Council of Europe's concern to promote autonomous life-long learning. The basis for self-assessment is thus provided by the common reference levels of the CEFR which are summarized in the so-called *self-assessment grid* (Council of Europe 2001: 26-27) and elaborated in fifty-three illustrative scales. For example, under the global skill of LISTENING, separate illustrative scales of 'can do' statements are provided for the target skills of listening to announcements and instructions, understanding interaction between native speakers, listening as a member of a live audience, and listening to audio media and recordings.

But the CEFR offers the self-assessment grid only as "a draft for a self-assessment orientation tool based on the six levels" (Council of Europe, 2001: 25). The CEFR thus recognizes that self-assessment cannot be undertaken on the basis of the self-assessment grid alone, as the grid is only an extremely condensed summary of the CEFR's fifty-three illustrative scales. This means that, despite its name, the self-assessment grid was never intended to be used as the ELP's primary tool of self-assessment. This function falls to the 'can do' checklists (Little, 2005: 8), in which each of the general descriptors must be expanded in a way appropriate to the age, needs and interests of the learners in question. The expansion should produce lists of "precise communicative goals that can be used to generate learning tasks" (Little and Perclová, 2001: 35). For example, in the self-assessment grid the skill of SPOKEN INTERACTION at A1 level is summarized like this: "*I can interact in a simple way provided the other person is prepared*

*to repeat or rephrase things at a slower rate of speech and help me formulate what I'm trying to say. I can ask and answer simple questions in areas of immediate need or on very familiar topics"* (Council of Europe, 2001: 26). This descriptor summarizes the most basic communicative use that it is possible to make of the speaking skill. But the communicative behaviour in which such use is embedded will vary from one learner group to another (e.g. primary-school learners vs. adult learners). Therefore, for example, in the ELP designed for use in Slovenia at lower primary level (ages 6-10) the expanded and detailed A1 checklist for SPOKEN INTERACTION looks like this (Čok *et al.*, 2011: 8-9):

- I can greet and respond to a greeting.
- I can say what I like or don't like.
- I can ask someone what they like or don't like.
- I can ask for something.
- I can ask someone if they have brothers or sisters.
- I can ask how someone is, and say how I am.
- I can say that I don't understand.
- I can ask where someone lives, and say where I live.
- I can apologize. I can say thank you.
- I can ask someone's name, and I can say my name.
- I can introduce myself and other people.
- I can order something to eat and drink.
- I can say what I want and ask about the price in places like shops.
- I can take part in a simple conversation on a familiar topic (e.g. school, family, free time).

Such expansion of general descriptors in the self-assessment grid needs to be metacognitively and metalinguistically age-appropriate to make it easier especially for younger learners to recognize and report their progress.

The empirically validated ‘can do’ descriptors in the CEFR’s fifty-three illustrative scales, and summarized in the self-assessment grid, were arrived at on the basis of empirical research funded by the Swiss National Science Foundation (see North and Schneider, 1998; North, 2000, Schneider and Lenz, 2001: 41ff).<sup>1</sup> As a result the Swiss pilot project was based on a fully elaborated ELP that was very explicitly related to the CEFR and included detailed self-assessment checklists for the five communicative skills at all six common reference levels. During the pilot phase this model served as an indispensable reference for all the pilot projects.

The ELP Language Passport covers the whole range of possible foreign language proficiency, from beginner to near-native speaker. Only very few learners achieve levels C1 and C2, and they do so only after many years of learning. It is thus hardly surprising that learners remain at the same ‘reference level’ for months, or in some cases years, even though there may be plenty of evidence that they are making progress (Little and Perclová, 2001: 36). This is due to the fact that “the levels and scales that underpin the ELP are not a linear measurement scale like a ruler” (*ibid.*). A1 and A2 checklist descriptors refer to discrete tasks, but as we move upwards through the CEFR levels, the descriptors necessarily refer to increasingly complex communicative activities. This can be illustrated by the fol-

lowing selection of descriptors for spoken interaction, taken from the Swiss ELP for adolescent and adult learners (Little, 2009: 9-10):

#### SPOKEN INTERACTION

A1	I can introduce somebody and use basic greeting and leave-taking expressions.
A2	I can make simple transactions in shops, post offices or banks.
B1	I can start, maintain and close simple face-to-face conversation on topics that are familiar or of personal interest.
B2	I can initiate, maintain and end discourse naturally with effective turn-taking.
C1	I can use the language fluently, accurately and effectively on a wide range of general, professional or academic topics.
C2	I can take part effortlessly in all conversations and discussions with native speakers.

*Greeting and leave-taking expressions and making introductions (A1) can be mastered over the course of a few lessons, while learning how to make simple transactions (A2) takes quite a lot longer: it might provide one of the main focuses of classroom activity for a school year. Most learners will confidently start, maintain and close simple face-to-face conversations (B1) only after several years of learning rooted in communicative use of the target language. And by the time we get to C1*

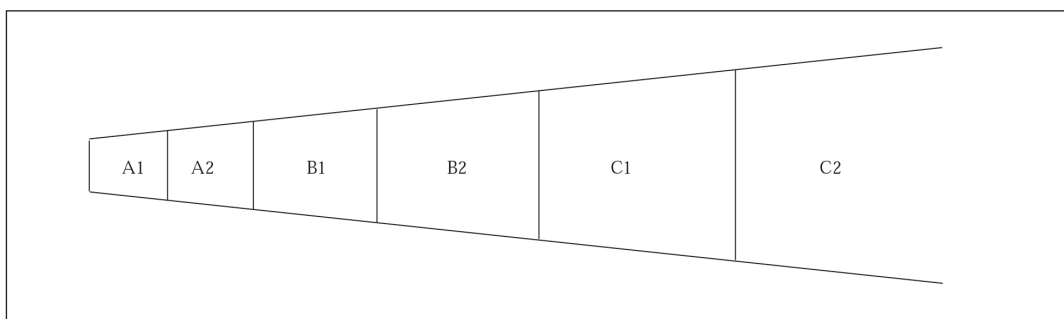


Figure 1: Non-linear nature of ‘can do’ descriptors (Little and Perclová, 2001: 37)

and C2 “we understand the full significance of the CEFR’s view of language learning as a form of language use” (Little, 2009: 10). These facts are encapsulated in *Figure 1*.

The Language Biography in the ELP can include checklists or descriptions of skills and competencies that are not directly related to the *common reference levels*, e.g.:

- learning how to learn techniques and strategies;
- language awareness;
- sociocultural and intercultural competence.

The inclusion of the above in the ELP is based on the idea that such skills and competencies are not any less important within a language learning curriculum than is language ability. For this reason, descriptions of such skills/competencies are increasingly becoming part of many ELP models that have been developed for use in schools.

## THE ELP AND ITS STRUCTURE AND FUNCTIONS

The original analogy for portfolio (assessment) was the artist’s portfolio. Artists and designers carry their completed works in a portfolio that they show to prospective clients. Part of the ELP is similar to this, but it has two other components that do not usually form part of such a portfolio. The Council of Europe’s ELP has three obligatory components:

- a *Language Passport*, which summarises the owner’s linguistic identity by briefly recording second/foreign languages (L2s) learnt, formal language qualifications achieved, significant experiences of L2 use, and the owner’s assessment of his/her current proficiency in the L2s he/she knows;
- a *Language Biography*, which is used to set language learning targets, monitor

progress, and record and reflect on specially important language learning and intercultural experiences;

- a *Dossier*, which can serve both a process and a display function, being used to store work in progress but also to present a selection of work that in the owner’s judgement best represents his/her L2 proficiency.

The ELP has been developed to fulfil two related functions (Ushioda and Ridley, 2002: 2):

- **Reporting function** – the ELP presents information about the owner’s experience of learning and using L2s, and concrete evidence of his/her achievements. The reporting function is fulfilled by the Language Passport and the Dossier;
- **Pedagogical function** – the ELP makes the learning process more transparent to learners, promotes the development of their skills in planning, monitoring and evaluating their own learning, and thus fosters the development of learner autonomy and responsibility. The pedagogical function is largely fulfilled by the Language Biography and the Dossier.

In its documentary and reporting function it supplements the certificates and diplomas that are awarded on the basis of formal examinations. In addition, it allows the owner to document language learning that has taken place outside as well as within formal education. The owner uses the self-assessment grid to evaluate his/her proficiency, and records this self-assessment in the Language Passport. In this way, the ELP enables the owner to report his/her language skills in a manner that is internationally transparent, that supplements formal language qualifications, and that gives relevant bodies (educational institutions, prospective employers) a meaningful basis for interpreting such qualifications. The

ELP's pedagogical function is to promote plurilingualism, raise cultural awareness, make the language learning process more transparent to the owner, and foster the development of learner autonomy. The process of compiling an ELP engages learners in thinking about their learning and regularly evaluating their skills. The reporting and pedagogical functions merge in the on-going process of self-assessment that is fundamental to effective ELP use.

The Language Biography is the specific part of the ELP in which *processes* rather than final results and products are the focus of interest. This part in particular builds upon the idea that conscious reflection on learning processes will eventually improve learning outcomes, as well as the language learners' ability and motivation to learn languages. However, the function of the Language Biography is not purely pedagogical. The documentation of an individual's language learning process and accounts of intercultural experiences can be used not only to plan and prepare for further learning but also to provide detailed information for all those who are interested in more detail and background information than the Language Passport provides.

## CHECKLISTS

As already noted, the CEFR classifies language proficiency according to six 'common reference levels' – A1, A2, B1, B2, C1, C2 – using 'can do' statements to indicate the learner's proficiency at each level in relation to five communicative skills/activities: listening, reading, spoken interaction, spoken production, and writing. Although the self-assessment grid is included in the Language Passport section of all ELPs, the actual function of self-assessment falls to the expanded

and detailed 'can do' checklists in the Language Biography. For ELPs aimed at adolescent and adult learners, it is usual to provide checklists at all six proficiency levels of the CEFR, but it is also possible to include checklists only for the proficiency levels relevant to the learners for whom the ELP in question is intended (Little, n.d.: 3). When an ELP model includes more levels than needed, teachers may consider using only the levels that are relevant to a particular group of learners.

It is impossible to create a checklist that fully encompasses the range of communication attached to any CEFR level/activity. For this reason it is necessary to leave a few blank spaces at the end of each checklist so that learners can add the descriptors suggested by their teachers or that they think of themselves (Little, n.d.: 3). The ability to perform one checklist task/activity does not necessarily imply that the learner can perform other tasks/activities at the same level. It has been suggested that when learners can perform at least 80% of the tasks/activities specified for a particular level and activity, they can claim to have achieved that level for that activity (*ibid.*). Some ELPs arrange their checklists first by level and then by activity/skill, while others reverse that order. The checklists presented in the Slovenian adult ELP, for example, are ordered by level, while those in the upper primary ELP are ordered by activity/skill.

## DIFFERENT TYPES OF ELP PROJECTS AND THEIR IMPACT

One of the most valued and widely acknowledged effects of the ELP project as a whole is its genuinely European character. Between 2000 and 2010, 118 models were developed and validated from 32 Council of Europe member states in language versions



representing almost all European languages with only a few exceptions (for a complete list, see the web page indicated below).<sup>2</sup> Between them they targeted all age groups, from pre-primary to adult. Some of them were specifically designed for learners with special needs – migrants, the blind and visually impaired, those learning languages for vocational purposes, and so on.

It can be generally stated that most of the ELP projects that led to the development and validation of ELP models for various age groups have been initiated and supported by Ministries of Education, “with a clear relation to the stated national priorities for education, language learning and teaching and the introduction of educational standards and innovation” (Stoicheva *et al.*, 2009: 7). Another type of project that led to the development and implementation of ELPs, as Stoicheva *et al.* (*ibid.*: 8) point out, was initiated by local institutions – groups of schools, individual schools or other educational institutions – to meet some clearly identified language learning and teaching need for specific target populations. Examples include trans-national ELPs such as the models from ALTE-EAQUALS, CercleS, ELC, etc. There have been numerous other ELP models developed and implemented. One such example is the *Professional European Language Portfolio* (Prof-ELP), a model designed for vocational purposes and envisaged to be used in the world of work.<sup>3</sup> Another interesting example is *CROMO: Medkulturni čezmejni modul – dopolnilo Evropskemu jezikovnemu listovniku 15+* (CROMO 2007), an inter-cultural trans-border module – a supplement to the ELP 15+, developed by educational authorities from Austria, Italy and Slovenia.<sup>4</sup> Mention should be made of the *Autobiography of Intercultural Encounters* (Byram *et al.*, 2009), another tool of the Council of Europe, designed to help people think about and learn from intercultural

encounters. The portfolio philosophy has also shaded into pre- and in-service language teacher training, as shown by the *European Portfolio for Student Teachers of Languages* (the EPOSTL) developed by an international team of teacher educators (Newby *et al.*, 2007). The main aim of the EPOSTL is, as Newby (2007) points out, “to make a contribution to the harmonisation of language teacher education in Europe”. Based on the CEFR, it contains a self-assessment section with nearly 200 ‘can-do’ descriptors of didactic competences which the language teacher needs to attain.

Besides these examples there are many more local, localized and in-house ELP models being developed in almost all European countries and outside Europe as well, which might or might not comply with the requirements that the Council of Europe has set for the ELP. There is clearly a need for further research to establish how many and what types of ELP models have been initiated and developed by individual actors, without the support of or with just formal approval from the national educational authorities. The impact of the CEFR and the ELP has also been felt at a pan-European level through the work of the European Commission, whose language education activities explicitly incorporate the CEFR/ELP idea. The European Commission has developed a unique European scheme called *Europass*, designed to help citizens make their skills and qualifications clearly and easily understood in Europe and thus to support mobility. The *Europass* consists of five documents, one of which is a Language Passport, and the ELP Language Passport has been adapted for use as part of *Europass*.<sup>5</sup>

The ELP has had a considerable impact on many aspects of foreign language learning and teaching across Europe and beyond. The 2009 impact study (Stoicheva *et al.*, 2009),

for example, focuses on the ELP's qualitative impact on the following key areas: the classroom, textbooks, assessment, the educational system and language policy in general. The report notes that in many countries the CEFR has directly influenced curriculum design, which in turn has had an impact on textbooks. But the ELP has also influenced textbook design, inspiring the inclusion of checklists, reflection on learning, the use of a dossier, and so on.

## THE ELP IN SLOVENIA

### The Slovenian ELP models

To date, five ELP models have been developed for the following age groups:

- lower primary level (ages 6-10), validated in April 2011 (validation number 118.2010) (Čok *et al.*, 2011); the first pilot version published in 1999 (Čok *et al.*, 1999);
- upper primary level (ages 11-15), validated in May 2004 (validation number 57.2004) (Skela and Holc, 2006); the first pilot version published in 2000 (Skela *et al.*, 2000);
- secondary level (ages 15-19), validated in June 2006 (validation number 82.2006) (Puklavec *et al.*, 2006);
- adult learners (16+), validated in September 2010 (validation number 109.2010) (Amič *et al.*, 2010);
- and an experimental ELP model for non-language specialist university students (developed on the initiative of a group of university students; never submitted for accreditation) (Troha *et al.*, 2000).

### The pilot phase (1998-2000)

As already noted, Slovenia was among the first countries to join the Council of Europe's

ELP project. We participated in the pilot phase (from 1998 to 2000) with two ELP models – a version for lower primary school level (age group 7-10; Čok *et al.*, 1999), and a version for upper primary school level (age group 11-15; Skela *et al.*, 2000). There were 634 students and 20 teachers participating in the pilot phase which was co-ordinated by Lucija Čok and Zdravka Godunc (Schärer, 2000: 63-64).

The main findings of the piloting work were basically very similar to the findings based on the reports from other European countries and summarised in the final report of the pilot project (Schärer, 2000). A central finding was that the ELP was generally well received; most learners felt that the time they spent keeping an ELP was time well spent. Most teachers found that the ELP was a useful tool for learners and themselves. Learner self-assessment was considered an important innovation, and learners found it motivating to assess their own language proficiency against the common reference levels of the CEFR. Most learners found that the ELP helped them to assess their own proficiency, and found it useful to compare their teacher's assessment with their own; most teachers thought their learners were capable of assessing their own language proficiency. As regards the ELP's reporting function, learners and teachers wanted the status of the ELP to be clarified. They wanted to know how self-assessment might be used in the final evaluation of language learning achievement, and how the ELP would relate to traditional exams. It was also clear from the findings that both learner and teacher training are essential if the ELP is to be used effectively in both its functions and learners are to become more autonomous and develop a capacity for accurate self-

assessment. Although no really negative opinions on the ELP were recorded during the pilot phase, there were concerns about some teacher opposition due to the need to substantially change existing teaching practices with the application of the ELP; and there was some criticism that although using the ELP was interesting, it took up too much time and effort that would otherwise be devoted to achieving formal curriculum goals (Schärer, 2000: 63-64). Among the most frequently asked questions, in Slovenia and at the European level, were these (Little and Perclová, 2001: 20):

- How should I integrate the ELP in my teaching?
- How exactly does the ELP relate to the curriculum and the textbook?
- How often should I use the ELP?
- How can I make time for the ELP in my already crowded schedule?
- Can I really make use of the CEFR common reference levels and descriptors in my classroom?
- How can I use the ELP to help my learners reflect on language and language learning?
- Why should I get my learners to assess themselves?
- Can learners really be trusted to assess themselves honestly?
- How can I help them to develop their capacity for self-assessment?

### From piloting to implementation (2001-2010)

At the European level, the years between 2001 and 2010 were a period of large-scale implementation of the ELP. In Slovenia, the implementation project was launched in the school year 2001/2002, with more schools joining in a year later (in the school year 2002/2003). As an ELP model for upper secondary level was still lacking, only primary-school learners and teachers participated in the initial implementation phase (Godunc, 2012: 61-63). The principal sources of data used in the evaluation of the project were standard questionnaires sent to the participating teachers, discussion and teacher reports on classroom experience during the teacher training seminars, samples of learner-produced ELP documents and other materials. The data collected provided insights into some of the problems and successes that teachers and learners encountered.

National reports on the use of the ELP would be sent to Rolf Schärer, rapporteur general, who issued regular reports on the progress of the implementation of the ELP project at European level. Again, feedback from individual teachers was generally positive and confirmed that the ELP can exert a strong positive influence on language learning. Taken together, national reports suggested that the ELP can improve learners'

Numbers of learners in Slovenia with an ELP					24 06 04
Educational sector	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2002-2003	2003-2004
<b>Primary</b>					
Pilot version 7-9		177	250	300	350
<b>Secondary I</b>					
57.2004 11-15		353	1050	1250	1400
<b>University</b>					
Pilot version		104	150	120	200
<b>Adult</b>					
Pilot version			200	150	200
<b>Total Slovenia</b>		<b>634</b>	<b>1650</b>	<b>1820</b>	<b>2150</b>

Figure 2: Quantitative results of implementing the ELP in Slovenia (Schärer, 2004: 48)

motivation, develop their reflective capacities, and encourage them to take their own learning initiatives. Of course, the implementation project was not all plain sailing and not all teachers and learners responded positively to the ELP. Most negative feedback was to do with the complexity of the ELP. The three components (Biography, Dossier, Passport) were said to be confusing and many students felt that filling in the different sections was too time-consuming and not worth their while.

Many seminars were conducted by the Ministry of Education during this period to support the project teachers experimenting with the ELP. Additionally, in 2005, a series of six one-day seminars was organized over a period of four months to train eight practising teachers to become ELP trainers (or ‘multipliers’) and thus help out with the growing need for the ELP workshops and seminars.

In 2006, after seven years of experimental implementation of the ELP, a three-year ELP project was launched by the Ministry of Education to conduct an empirical evaluation of the ELP in Slovenian primary and secondary schools (Holc, 2012b: 69-70). The idea was to carry out a more thorough and objective evaluation of the ELP on a larger sample size (to yield more reliable data) and over a longer period of time (3 years). The main data on the evaluation project are as follows (*ibid.*: 71):

- Project title: *Uvajanje in spremljava Evropskega jezikovnega listovnika v OŠ in SŠ*;
- Duration: 3 years (primary school: 2006-2009; secondary school: 2007-2010);
- Educational sector: lower primary, upper primary, secondary;
- Sample size: 72 primary schools, 42 secondary schools, about 200 teachers, about 3,000 learners;
- ELP models used during the pilot project: 3 ELP models were used (for lower and

upper primary levels, and for secondary level).

The purpose of the project was to find out what was happening in classrooms where the ELP was introduced, how it was received by learners, how it was mediated to them by teachers, what kinds of practical constraints and issues arose in its implementation, whether it was in line with the Slovenian curriculum renewal, and above all, what kinds of sustained impact the use of the ELP was perceived to have on teachers and learners (Holc, 2012b: 70).

The overall qualitative evaluation is provided by Holc (2012b: 82-95) and is based on two thorough empirical analyses, which are yet to be published (Deutsch, 2009; Kašnik, 2010). The data gathered during the project through questionnaires clearly indicate that the project teachers and their learners accepted the ELP, liked using it, and successfully integrated it into their teaching and learning agendas. Teachers were in the main positive about the usefulness of the ELP, particularly in helping to develop learning skills, and as an aid to planning and reflection. It was also seen as a useful tool in helping learners to think about their language learning history. However, it was also felt that the use of the ELP added a considerable additional workload to both teachers and students. Moreover, there were some complaints from students that the use of the ELP did not count for assessment purposes. It remains to be seen whether the results of the evaluation project will lead to a decision at national level about whether to include the ELP in the school system (e.g. as an alternative instrument of assessment).

It seems that the ELP in Slovenia, and elsewhere in Europe, has come to a crossroads. The most frequently asked question at the moment is ‘*Where do we go from here?*’. There

are probably several factors that have contributed to a loss of momentum and direction in the ELP project. The 2009 impact study (Stoicheva *et al.*, 2009) clearly indicates that “after this initial Europe-wide initiation period or after the piloting of newly developed ELP models there was some decline of interest and downturn in the activities” (*ibid.*: 7). In addition, most ELPs were developed on a one-off project basis by national authorities, training institutions and educators and researchers, while the implementation of the validated ELPs required different types of work organisation and the involvement on a regular basis of a number of stakeholders (*ibid.*: 8). Another possible reason that might help to explain why the adoption and implementation of the ELP has still not reached the levels hoped for when it was first launched is the very principles of the ELP, which challenge traditional beliefs and practices (Little *et al.*, 2011: 5). Foreign language classrooms are generally still teacher-led, textbook-driven and bound by a prescribed syllabus; and, though ostensibly espousing a ‘communicative’ pedagogy, they seem to do little to engage learners in active use of the target language (Ushioda and Ridley, 2002: 4).

In order to promote the use of the ELP in Slovenia and further expand its take-up, we will need to do the following (Holc, 2012b: 94):

- clarify the status of the ELP within the school system;
- consider the possibility of introducing the ELP as an alternative instrument of assessment;
- maintain continuity of the ELP’s use, i.e. from young to adult learners;
- solve the problem of availability and introduce more effective ELP distribution systems for wider use (so far, free of charge for students and schools in the national ELP project – financed by the

Ministry of Education), e.g. publishing houses taking over the printing of ELP copies and selling them;

- offer validated ELP models for downloading (at the moment, pdf files of ELP paper models can be downloaded from institutional websites or from publishers);
- make up for the general lack of printed ELPs (Interested teachers cannot obtain copies of the ELP.);
- develop the e-portfolio and encourage the use of virtual learning environments;
- revise and update the already validated ELPs, especially the secondary level ELP and the adult ELP;
- recover and allocate resources for a follow-up for schools and teachers and the provision of on-going support.

In pursuing these goals, we can draw inspiration from experience over the past fifteen years. We should not forget that during the initial Europe-wide initiation period, a genuine ELP spirit could be felt in Slovenia, and many domestic examples and events bear witness to the ELP boom at that time. We were among the countries that pioneered the implementation of the ELP; the Slovenian upper primary pilot version of the ELP was probably the first model which contained a collection of 27 ‘learning-how-to-learn’ and reflection pages to foster learner autonomy and reflective skills; a group of university students developed a unique experimental ELP model for non-language specialist university students (Troha *et al.*, 2000), which was the first and only ‘students-for-students’ ELP; there were several BA and MA theses completed on the topic of the ELP (e.g. Yazbeck, 1999; Dragar Gorjup *et al.*, 2000; Fidler, 2000); in 2000, we hosted an international ELP seminar (Radovljica), and so on.

Currently, besides the four validated ELP models, whose use has mostly come to a standstill, there are other instances of use of the ELP. In some cases the format of the ELP has been adapted or simplified for local use. Two such examples are the *European Language Portfolio for Students of Economics and Business* (Jezikovni listovnik za študente ekonomije in poslovnih ved), developed by Nada Puklavac (Puklavac *et al.*, 2006) for use at the Faculty of Economics and Business, University of Maribor, where it is being used as an optional component of the course; and *Europäisches Sprachenportfolio für Erwachsene / ... für den Hochschulbereich / ... für Studierende*, developed for compulsory use in the Department of German Studies at the Faculty of Arts, University of Maribor.<sup>6</sup> Although these two variants are not recognised as the Council of Europe accredited version, their use goes a long way to promoting learner autonomy and to developing good language and lifelong learning strategies.

There are also versions that use, for example, only one component of the ELP, such as the Biography or the Dossier, and versions that are neither a *European* nor a *Language* portfolio, but simply a *portfolio* in its most basic sense – an instrument for on-going reflection on the learning process and documentation of significant student outcomes. Two such examples are *Mapa učnih dosežkov* (i.e. Learner Achievement Portfolio),<sup>7</sup> developed by *Center RS za poklicno izobraževanje* for use in the secondary vocational sector, and *Strokovni portfolio* (i.e. Student Teacher Professional Portfolio), developed for student teachers at the Faculty of Education, University of Ljubljana, to record and reflect on their school-based teaching experience (Juriševič, 2007), and which can also be used by teachers of English to young learners, i.e. at class level of primary school (Juriševič, 2010).

## THE SLOVENIAN ELP MODEL FOR ADULT LANGUAGE LEARNERS

The Slovenian adult/vocational ELP (Amič *et al.*, 2010) has been developed for use by adults who are learning languages for work or social purposes. First published as *Evropska jezikovna mapa za odrasle* in 2002, it was designed in cooperation with the Adult-Education Centre of Slovenia (*Andragoški center Slovenije*), the Institute for Adult Education Koper (*Ljudska univerza Koper*), and the *Cene Štupar* Centre for Continuing Education (*Center za permanentno izobraževanje Cene Štupar*). The pilot study provided valuable feedback for the development of a revised version, which was approved by the Council of Europe in September 2010.

### Principal design features of the adult ELP

Like other ELPs, the adult ELP is not designed to replace existing courses or qualifications, but to complement them by enhancing the learning process and providing a single collection point for evidence of all an individual's linguistic and intercultural skills. Although there are crossover points and elements in common with ELPs for all age groups, there are still certain functions that may vary depending on the learning context. A portfolio for adults will certainly include a more detailed presentation of skills and information about achievements, as well as a job-oriented evaluation (Sheils, 1999: 3).

The Slovenian adult ELP follows the format specified by the Council of Europe for all ELPs, but has been tailored to be particularly relevant to adult or work-related language learning. Each of the three components – the Language Passport, the Language Biography, and Dossier – is prefaced with a 'learning-to-

learn' introduction that explains to learners how they can use the ELP to plan, monitor and evaluate their learning (see *Figure 3*). These introductory elements are presented bilingually in Slovenian and English (English is a remainder of the validation process, as the ELP models submitted for accreditation had to be translated into English or French). As to the Language Passport, this adult ELP uses the *Standard Adult Language Passport*.

The Language Biography focuses on past experience, present learning and future aspirations. It is designed to stimulate reflection and awareness-raising. It emphasizes 'learning how to learn' skills: planning, monitoring and evaluating the learning process. It includes the regular identification of learning targets, reflection on learning experiences, and self-assessment of learning progress and achievement. It comprises the following set of pages encouraging learners to think about and cumulatively record their reflections on various aspects of their language learning and language use:

- *My linguistic and cultural experiences.*
- *Learning foreign languages.*
- *How I organize my learning of \_\_\_\_\_ language.*
- *How I understand best and learn most efficiently.*
- *My intentions and goals in language learning.*
- *Why I learn \_\_\_\_\_ language.*
- *How I improved my proficiency in \_\_\_\_\_ language.*
- *Self-assessment grids.*

For example, *Figure 4* reproduces a section from the page on *My intentions and goals in language learning*.

The most visible part of the Language Biography is the self-assessment checklists. In or-

## Jezikovni življenjepis

Jezikovni življenjepis je del Jezikovnega listovnika, v katerem:

- razmišljate o tujem jeziku, o tem, kako, kje in zakaj ste se ga učili,
- opisujete in hranite podatke o tem, kar ste v tujih jezikih počeli, kako ste v različnih stikih in dejavnostih širili svoje jezikovno in medkulturno znanje,
- razmišljate o učenju tujega jezika, o načinih učenja, ki so vam bili pri srcu,
- s preglednicami za samoocenjevanje večkrat preverite, kakšno je vaše trenutno znanje tujega jezika,
- si postavljate cilje pri nadaljnjem učenju jezika, opisujete, kaj in kako se želite še naučiti, katero raven bi hoteli v kakem jeziku doseči. Ob tem načrtujete pot in način za doseganje ciljev.

Za vas bo ta del Jezikovne mape pomemben, ker boste v njem hranili podatke o svojem učenju in razvoju učenja jezikov. Pomagal vam bo presoditi uspešnost metod učenja jezikov. To vam bo omogočilo vpogled v načine, kako se najraje in najuspešneje učite. Samostojno ocenjevanje lastnega znanja tujega jezika po skupnih evropskih merilih za vrednotenje jezikovnega znanja in sposobnosti in preglednic za samoocenjevanje vam bo pomagalo ugotoviti, katere so vaše prednosti in slabosti pri učenju tujega jezika. Ko boste imeli vse te podatke, se boste tudi lažje odločili za nadaljnje jezikovno izobraževanje.

Figure 3: Extract from learning-to-learn introduction to the Language Biography (Amič et al. 2010: 7)

der to develop them, the authors examined the communicative objectives for adult learners, and rephrased them using the wording of the generic checklists developed by the Language Policy Division for use in ELPs. Some descriptors have been adjusted and others added or adapted from other ELP models and available banks of descriptors for self-assessment in the ELP.

In the Slovenian adult ELP, checklists are provided at all six proficiency levels of the CEFR. As teachers may consider using only the levels that are relevant to a particular group of learners, navigation through the language biography is facilitated by the fact that the checklists are ordered by level, not by skill. The ELP models providing descriptors for language proficiency across all six

MOJI NAMENI IN CILJI UČENJA JEZIKOV	MY INTENTIONS AND GOALS IN LANGUAGE LEARNING
Jezik Language	
Jezik potrebujem/bom potreboval(a):	I need/will need the language:
<ul style="list-style-type: none"> <li>v poklicu               <ul style="list-style-type: none"> <li>vedno</li> <li>večinoma</li> <li>občasno</li> </ul> </li> <li>pri študiju</li> <li>v zasebnem življenju               <ul style="list-style-type: none"> <li>na potovanju</li> <li>v stiku s sorodniki</li> <li>v stiku s prijatelji</li> <li>v tujini</li> <li>želim brati tujo literaturo</li> <li>želim razumeti tuje TV-programe kot konjiček</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>at work               <ul style="list-style-type: none"> <li>always</li> <li>most of the time</li> <li>sometimes</li> </ul> </li> <li>in my studies</li> <li>in my private life               <ul style="list-style-type: none"> <li>when traveling</li> <li>with relatives</li> <li>with friends abroad</li> <li>reading foreign literature</li> <li>watching foreign TV-programmes</li> <li>as a hobby</li> </ul> </li> </ul>
Moja zdajšnja raven znanja:	My present proficiency level:
<input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2	<input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2
Doseči želim raven znanja:	My desired proficiency level:
<input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2	<input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2

Figure 4: Extract from the page My intentions and goals in language learning (Amič et al. 2010: 15)

common reference levels (from A1 to C2) for each of the five communicative skills will thus contain 30 checklists itemizing target ‘can-do’ objectives for the skills in question. This usually results in the Language Biography looking very ‘bulky’, which is why many users’ first impression is that the ELP is nothing but a collection of tedious ‘can-do’ checklists. The Slovenian adult ELP covers not only the usual five communicative skills/activities but adds three more – the skill of WRITING has been broken down into WRITTEN PRODUCTION and WRITTEN INTERACTION, and the bands of STRATEGIES and LANGUAGE have been added to the checklist of target skills. Thus the adult ELP, thanks to these three additional skills, includes 48 itemized checklists sequenced in

terms of the successive common reference levels – from A1 to C2. But the impression of the greater bulkiness of the checklists is not the only problem of the adult ELP. The potential of the ELP to be of help is often hindered by the nature of the descriptors in the ‘can-do’ checklists. These often cover a very broad spectrum of activities in their wording (see *Figure 6*), using complex and academic language. In future editions, the authors could examine the possibility of dividing some of the ‘broad’ descriptors into two or three new descriptors, or adding bullet points with different themes to which a descriptor could be applied.

The Dossier is where learners collect evidence of their language learning. It is the





<b>Raven A2</b>	Datum _____ Date _____	<b>Level A2</b>	
	<b>1</b> <b>2</b> <b>3</b>		
<b>Govorno sporazumevanje</b>		<b>Spoken interaction</b>	
Sposoben(bna) sem se sporazumevati v kratkih pogovorih, če mi sogovornik pomaga, ko je to potrebno. Brez posebnega truda obvladam preproste, utečene menjave, znam postavljati vprašanja in odgovarjati, izmenjati ideje in informacije o vsakdanjih temah v predvidljivih vsakdanjih okoliščinah. Obvladam kratke pogovore, vendar redko razumem dovolj, da bi sam(a) usmerjal(a) pogovor.		I can interact with reasonable ease in short conversations, provided the other person helps if necessary. I can manage simple, routine exchanges without undue effort; I can ask and answer questions and exchange ideas and information on familiar topics in predictable everyday situations. I can handle very short social exchanges but I am rarely able to understand enough to keep conversation going.	
Znam uporabljati vsakdanje vljudnostne izraze za pozdrave in naslavljanje.		I can use simple everyday polite forms of greetings and address.	
Znam povabiti in se na povabilo odzivati.		I can make and respond to invitations.	
Znam se opravičiti in se na opravičilo odzvati.		I can make and respond to apologies.	
Znam povedati, kaj mi je všeč in kaj ne.		I can say what I like and dislike.	
<b>Raven B2</b>	Datum _____ Date _____	<b>Level B2</b>	
	<b>1</b> <b>2</b> <b>3</b>		
<b>Govorno sporazumevanje</b>		<b>Spoken interaction</b>	
Jezik uporabljam tekoče, natančno in učinkovito v povezavi z mnogimi splošnimi, akademskimi, poklicnimi ali prostočasnimi temami. Misli izrazim natančno. Sporazumevam se spontano, slovnično pravilno in raven formalnosti prilagodim okoliščinam.		I can use the language fluently, accurately and effectively on a wide range of general, academic, vocational, or leisure topic, marking clearly the relationship between ideas. I can communicate spontaneously with good grammatical control adopting a level of formality appropriate to the circumstances.	

Figure 5: Extracts from checklists, SPOKEN INTERACTION, Levels A2 and B2 (Amič et al. 2010: 24, 34)

component of the ELP that most closely resembles the traditional concept of a “portfolio”, in the sense of an artist’s or a designer’s portfolio of work. Its primary function is to display the owner’s language skills at their best in a varied range of contexts. As the ‘learning-to-learn’ introduction to the Dossier explains (see *Figure 6*), each learner must decide what to put in the Dossier, how to structure its contents, how often to review the contents, and so on. Building one’s Dossier thus means engaging in regular self-evaluation and reflection on personal progress.

The adult ELP also contains an Appendix which includes photocopyable versions of each reflective page from the Language Biography to cater for the needs of learners studying more than one language, and continually adding to and updating their ELP through their school years.

### The adult ELP and its dissemination

Since its validation and publication in 2010, the adult ELP has practically not been in use and its dissemination remains minimal.

Zbirnik	Dossier
<p>Zbirnik je del Jezikovnega listovnika, v katerem boste po svoji presoji zbirali:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• svoje jezikovne izdelke (zapiske, osnutke, slike, kasete, članke, teste, rezultate skupinskega dela...),</li> <li>• uradne in neuradne dokumente (priznanja, diplome, potrdila o obiskovanju tečajev, rezultate testov, izpitov...),</li> <li>• druga potrdila ali izdelke, za katere menite, da so pomembni za prikaz različnih stopenj vašega učenja tujega jezika (morda potovanje v druge dežele, obisk poslovnega partnerja, s katerim ste se pogovarjali v jeziku, ki ga predstavljate, samostojno učenje tujega jezika...).</li> </ul> <p>Z natančnim označevanjem, kdaj in zakaj je izdelek (diploma, potrdilo) nastal in kdaj ste ga vložili v zbirnik, bodo izdelki pokazali vaše trenutno znanje in potek vašega učenja. Vam in učiteljem bodo vaši izdelki v pomoč pri spremljanju razvoja in vrednotenja znanja. Za delodajalca pa bodo pomembna predvsem potrdila o jezikovnih tečajih, rezultati izpitov in potrdila o delovnih in medkulturnih izkušnjah. Sami boste odločili, katere izdelke boste uvrstili v zbirnik, katere izločili in katere predstavili učitelju ali delodajalcu.</p>	<p>Dossier is a part of Language Portfolio where you collect:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• things you produced in a foreign language (notes, drafts, pictures, cassettes, articles, tests, products of group work...),</li> <li>• official and non-official documents (awards, degrees, certificates of attendance, test results...),</li> <li>• other certificates or products which you consider an important illustration of different stages of your foreign language learning (possibly a travel abroad, visit of a business partner with whom you conversed in a foreign language, self-study...).</li> </ul> <p>With careful labeling of when and why a product was made or a certificate was issued and when you added it to your dossier, the documents will show your knowledge and the process of learning. Your products will help you and your teacher to follow your development. Certificates of attendance, test results and certificates of working and intercultural experiences will be important for your employer. You will decide which documents will be included or excluded from the dossier and which will be presented to your teacher or employer.</p>

Figure 6: Extract from learning-to-learn introduction to the Dossier (Amič et al. 2010: 49)

It seems that the main obstacles to its more general implementation have been the lack of information and interest. Branka Petek, one of the principal authors of the adult ELP, laments the fact that “so much energy was put into developing the ELP, only to find out that some dusty ELP copies are stored somewhere at the Ministry of Education” (personal correspondence, 2013). It has been offered to many language schools for implementation, but they all refused to use it, presumably because of the feeling of constant time pressure in order to ‘cover more’ – especially closer to exams (this effect is often described in the literature as ‘negative washback’).

There are probably many factors that seem to have contributed to a loss of interest in the adult ELP project. In my opinion, its implementation has not been assisted by sufficient

supportive actions like support networks, methodological support (i.e. ELP workshops and seminars), dedicated teacher’s handbooks, and examples of good teaching practice and ELP work, which are all prerequisites to successful ELP implementation and use. In short, its use was hindered by the insufficient degree of prior exposure to the ELP, which is why teachers could not establish their own teacher and learner routines of ELP use in their classes and, consequently, could not mediate these routines to the learners systematically and efficiently (Sisamakias, 2006: 348).

## CONCLUSION

It seems that the ELP, “with its internationally transparent standards offered in the form of CEFR levels, its ‘can-do’ descriptors of

communicative proficiency (which can be used equally well for learning, teaching, self-assessment, and summative formal assessment), and its explicit added focus on the development of intercultural competence, thinking and reflection skills” (Little, 2005; quoted in Sisamakias, 2006: 345), arguably constitutes an appropriate basis for a broader, more ‘ecological’ view of language teaching and learning and the development of ‘a new type of professionalism’ (Sisamakias, 2006: 349). Sisamakias (*ibid.*: 360) argues that “the subversive potential bundled into an ELP model, which is explicitly informed by principles of learner autonomy”, can and does promote a reversal of the currently prevailing and established practices of passivity in (almost all) other school subjects (*ibid.*: 337).

Currently, validated ELP models are available for all levels and types of foreign language provision in Slovenia. Admittedly, at least two of them will need to be further optimised in order to better accommodate the demands of the national foreign language curricula. When this is done, their widespread use would promote good practice and in the long run, a pedagogical tool such as the ELP has the potential to become the vehicle for a paradigm shift in foreign language education. This has significant implications for various Slovenian bodies involved in language education policy. The Ministry of Education and the National Education Institute have both already played an instrumental role in piloting and implementing the ELPs for the primary and secondary levels. Slovenian universities also have an important role to play: they could include the ELP in the pre-service teacher training courses they offer. Currently, the newly-qualified teachers’ exposure to the ELP is not sufficient to prepare them adequately for its use in class. To this end, intensive short in-service teacher training courses on ELP use

in class could be offered by universities to practising teachers if sufficient funding were available. As Sisamakias (2006: 355) puts it, “having a pedagogical tool which seems empowering enough to revolutionise language teaching means nothing if its dissemination remains minimal”. Slovenian bodies shaping language policy are presented with a rare chance to initiate internationally transparent and comparable foreign language education. The choice is in our hands.

## REFERENCES

- Amič, I.; Jelenc, N. E.; Muster, A. M.; Petek, B.; Šorjanc Braico, D.; Žlindra, T. (2010). *Evropski jezikovni listovnik za odrasle*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS in Založba Tangram.
- Byram, M.; Barrett, M.; Ipgrave, J.; Jackson, R.; Méndez García, M. (2009). *Autobiography of Intercultural Encounters: Context, concepts and theories*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division. Available at: [http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/source/aie\\_en/aie\\_context\\_concepts\\_and\\_theories\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/source/aie_en/aie_context_concepts_and_theories_en.pdf) (4.10.2013).
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: CUP.
- CROMO (2007). *CROMO: Medkulturni čezmejni modul – dopolnilo Evropskemu jezikovnemu listovniku 15+*. Gradec/Trst/Ljubljana: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum; Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell’Autonomia Scolastica; Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Available at: [http://www.oesz.at/download/publikationen/cromo\\_29\\_08\\_2007\\_slowenisch.pdf](http://www.oesz.at/download/publikationen/cromo_29_08_2007_slowenisch.pdf) (4.11.2013).
- Čok, L.; Šečerov, N.; Jelušič Godina, S.; Kragelj, N.; Mlakar, A.; Šergon Omahen, N. (1999). *Moja prva jezikovna mapa*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL in Ministrstvo za šolstvo in šport RS.
- Čok, L.; Zorman, A.; Šečerov, N. (2006). *Evropski jezikovni listovnik za osnovnošolce v starosti od*

- 6 do 10 let. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS in Založba Tangram.
- Čok, L.; Šečerov, N.; Skela, J.; Zorman, A. (2011). *Evropski jezikovni listovnik za osnovnošolce v starosti od 6 do 10 let*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS.
- Čok, L.; Skela, J.; Šečerov, N. (2011). *Evropski jezikovni listovnik za osnovnošolce v starosti od 6 do 10 let. Priročnik za učitelja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS.
- Deutsch, T. (2009). *Evropski jezikovni listovnik v osnovni šoli: Poročilo*. [unpublished report] Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Dragar Gorjup, K.; Kosem, B.; Zaranšek, P. (2000). *The European language portfolio*. Neobjavljeno diplomsko delo [unpublished B.A. dissertation]. Ljubljana: Filozofska fakulteta UL, Oddelek za anglistiko in amerikanistiko.
- European Commission (1995). *White paper on education and training: Teaching and learning, towards the learning society*. Brussels: European Commission. Available at: [http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409_en.pdf) (15.10.2013).
- Fidler, S. (2000). *Jezikovni portfolio pri pouku angleščine*. Neobjavljeno magistrsko delo. [unpublished MA dissertation]. Ljubljana: Filozofska fakulteta UL, Oddelek za anglistiko in amerikanistiko.
- Flügel, C. (2000). Der standardisierte paneuropäische Sprachenpass für Erwachsene. *Babylonia*, 4/00: 7-8.
- Godunc, Z. (2012). Evropski jezikovni listovnik v luči mednarodnih vrednot jezikovnega znanja. In: Holc, N. (Ed.). *Evropski jezikovni listovnik v Sloveniji*. Ljubljana.
- Holc, N. (Ed.) (2012a). *Evropski jezikovni listovnik v Sloveniji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Holc, N. (2012b). Evropski jezikovni listovnik v slovenski šolski praksi – Rezultati projekta uvajanja in spremljave EFL v osnovni in srednji šoli. In: Holc (Ed.). *Evropski jezikovni listovnik v Sloveniji*. Ljubljana.
- Juriševič, M. (2007). *Praktično pedagoško usposabljanje: Vodenje portfolia*. Priročnik. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL. Available at: [http://www2.pef.uni-lj.si/model1/Porocila/Prirocnik\\_01\\_Mojca%20Juri%C5%A1evi%C4%8D.pdf](http://www2.pef.uni-lj.si/model1/Porocila/Prirocnik_01_Mojca%20Juri%C5%A1evi%C4%8D.pdf) (18.10.2013).
- Juriševič, M. (2010). Vodenje strokovnega portfolia pri uvajanju tujega jezika v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole – izsledki evalvacije učiteljev. In: Lipavac Oštir; Jazbec (Eds.). *Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v I. VIO osnovne šole*. Ljubljana. Available at: <http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnost.pdf> (18.10.2013).
- Kašnik, S. (2010). *Evropski jezikovni listovnik v srednji šoli: Poročilo*. [unpublished report] Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kohonen, V. (2002). The European Language Portfolio: From Portfolio Assessment to Portfolio-oriented Language Learning. In: Kohonen and Kaikkonen (Eds.), *Quo vadis foreign language education?* Tampere. Available at: [http://www.script.men.lu/activinno/portfolio/kohonen\\_european\\_language\\_portfolio.pdf](http://www.script.men.lu/activinno/portfolio/kohonen_european_language_portfolio.pdf) (4.10.2013).
- Lazenby Simpson, B. (2012). *European Language Portfolio for adult migrant learning the language of the host country: A guide for teachers*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Unit. Available at: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Source/Tools/ILMA-PEL\\_Guide\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Source/Tools/ILMA-PEL_Guide_EN.pdf) (12.10.2013).
- Lipavac Oštir, A.; Jazbec, S.; Pevec Semec, K.; Pižorn, K.; Dagarin Fojkar, M.; Juriševič, M.; Vogrinc, J.; Nolimal, F. (2010). *Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v I. VIO osnovne šole*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Available at: <http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnost.pdf> (25.10.2013).
- Little, D. (Ed.) (2003). *The European Language Portfolio in use: nine examples*. Strasbourg: Council of Europe. Available at: [http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/ELP\\_9examples\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/ELP_9examples_EN.pdf) (17.10.2013).
- Little, D. (2004). *European Language Portfolio in the classroom: two examples from Ireland. Presentation by D. Little at a colloquium entitled 'De-mystifying the European Language Portfolio'*.

- Available at: <http://www.britishcouncil.org/brussels-elp-colloquium-david-little.pdf> (20.10.2013).
- Little, D. (n.d.). *The linguistic integration of adult migrants and the European Language Portfolio: goal-setting and self-assessment checklists*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division. Available at: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Source/Tools/LIAM-ELP-checklists\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Source/Tools/LIAM-ELP-checklists_EN.pdf) (4.10.2013).
- Little, D. (2005). *European Language Portfolio: Age appropriate self-assessment grids and descriptors/checklists*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- Little, D. (2009). *The European Language Portfolio: Where pedagogy and assessment meet*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division. Available at: [http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/ELP\\_pedagogy\\_assessment\\_Little\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/ELP_pedagogy_assessment_Little_EN.pdf) (8.10.2013).
- Little, D.; Perclová, R. (2001). *European Language Portfolio: Guide for Teachers and Teacher Trainers*. Strasbourg: Council of Europe, Modern Languages Division.
- Little, D.; Goullier, F.; Hughes, G. (2011). *The European Language Portfolio: The Story So Far (1991–2011)*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division. Available at: [http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/ELP\\_StorySoFar\\_July2011\\_Final\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/ELP_StorySoFar_July2011_Final_EN.pdf) (10.10.2013).
- McCann, G.; Finn, P. (2006). Identifying the European dimension in citizenship education. *Policy and Practice: A Development Education Review*, 2 (3): 52–63. Available at: <http://www.developmenteducationreview.com/issue3-focus5?page=show> (12.10.2013).
- Mitchell, R. (2009). Foreign language teaching and educational policy. In: Knapp; Seidlhofer (Eds.). *Handbook of Foreign Language Communication and Learning. Volume 6*. Berlin.
- Newby, D.; Allan, R.; Fenner, A. B.; Jones, B.; Komorowska, H.; Soghikyan, K. (2007). *The European Portfolio for Student Teachers of Languages*. Graz: Council of Europe. Available at: [http://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/C3\\_Epostl\\_E.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/C3_Epostl_E.pdf) (24.10.2013).
- Newby, D. (2007). The European Portfolio for Student Teachers of Languages. *Babylonia*, 3/07: 23–26.
- North, B. (2000). *The development of a common framework scale of language proficiency*. New York: Peter Lang.
- North, B.; Schneider, G. (1998). Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language Testing*, 15 (2): 217–262.
- Puklavec, N.; Enčeva, M.; Mulej, S. (2006). *Evropski jezikovni listovnik za srednješolce v starosti od 15 do 19 let*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Založba Tangram.
- Rehm, G.; Uszkoreit, H. (2013). Multilingual Europe: Facts, Challenges, Opportunities. In: Rehm; Uszkoreit (Eds.). *META-NET Strategic Research Agenda for Multilingual Europe 2020*. Berlin. Available at: [http://download.springer.com/static/pdf/416/chp%253A10.1007%252F978-3-642-36349-8\\_2.pdf?auth66=1383644166\\_f0fb47a3d1de5b5f17df9e56ca4365e8&ext=.pdf](http://download.springer.com/static/pdf/416/chp%253A10.1007%252F978-3-642-36349-8_2.pdf?auth66=1383644166_f0fb47a3d1de5b5f17df9e56ca4365e8&ext=.pdf) (30.10.2013).
- Schärer, R. (2000). *European Language Portfolio: Final report on the pilot project*. Strasbourg: Council of Europe, Modern Languages Division.
- Schärer, R. (2004). *A European Language Portfolio. From piloting to implementation (2001–2004). Consolidated report – Final version*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division. Available at: [http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/History/ELP\\_report\\_2001\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/History/ELP_report_2001_EN.pdf) (4.10.2013).
- Schärer, R. (2007). *European Language Portfolio: Interim Report 2007*. Strasbourg: Council of Europe. Available at: [www.coe.int/portfolio](http://www.coe.int/portfolio) (7.10.2013).
- Schneider, G.; Lenz, P. (2001). *European language Portfolio: Guide for Developers*. Strasbourg: Council of Europe, Modern Languages Division.
- Sheils, J. (1999). Developing European Language Portfolio. *Education Newsletter*, 7/99: 2–4. Available at: [http://www.coe.int/t/dg4/education/Newsletter/Bulletin7\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/Newsletter/Bulletin7_EN.pdf) (17.10.2013).

- Sisamakias, E. M. (2006). *The European Language Portfolio in Irish Post-Primary Education: A Longitudinal Empirical Evaluation*. [unpublished PhD Thesis in Applied Linguistics]. Dublin: University of Dublin, Trinity College. Available at: [http://archive.ecml.at/mtp2/Elp\\_tt/Results/DM\\_layout/Reference%20Materials/English/Manolis%20Sisamakias%20PhD%20Thesis.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/Reference%20Materials/English/Manolis%20Sisamakias%20PhD%20Thesis.pdf) (26.10.2013).
- Skela, J. (2000). *Jezikovni listovnik za osnovnošolce. Priročnik za učitelja*. Maribor: Pedagoška fakulteta UL in Založba Obzorja.
- Skela, J.; Šorli, M.; Holc, N. (2000). *Jezikovni listovnik za osnovnošolce*. Maribor: Pedagoška fakulteta UL in Založba Obzorja.
- Skela, J.; Holc, N. (2006). *Evropski jezikovni listovnik za osnovnošolce v starosti od 11 do 15 let*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Tangram.
- Skela, J. (2012). Evropski jezikovni listovnik. In: Holc (Ed.). *Evropski jezikovni listovnik v Sloveniji*. Ljubljana.
- Stoicheva, M.; Hughes, G.; Speitz, H. (2009). *The European Language Portfolio: An impact study*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- Svet Evrope. (2011). *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- The Maastricht Treaty (1992). Available at: [www.eurotreaties.com/maastrichtec.pdf](http://www.eurotreaties.com/maastrichtec.pdf) (5.10.2013).
- Troha, A.; Leva, B.; Kosem, B.; Dragar, K.; Zaranšek, P.; Mihalič, P., Koščak, S. (2000). *Evropska jezikovna mapa za študente*. Ljubljana: Študentska organizacija Univerze v Ljubljani, Pedagoška fakulteta UL.
- Ushioda, E.; Ridley, J. (2002). *Working with the European Language Portfolio in Irish post-primary schools: report on an evaluation project. CLCS Occasional Paper No.61*. Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies.
- Vrhovac, Y. (Ed.) (2012). *Introducing the European Language Portfolio into Croatian and French Foreign Language Classrooms: From Language Use to Language Awareness. / Introduire le Portfolio européen des langues dans des classes croates et françaises de langues étrangères: De l'usage de la langue à la conscience linguistique*. Zagreb: University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences.
- Yazbeck, A. M. (1999). *(European) Language portfolio: independence in language learning and self-assessment*. Neobjavljeno diplomsko delo [unpublished B.A. dissertation]. Ljubljana: Filozofska fakulteta UL, Oddelek za anglistiko in amerikanistiko.
1. For Introduction to the bank of descriptors for self-assessment in European Language Portfolios (Lenz and Schneider), see <http://commonweb.unifr.ch/pluriling/pub/erleweb/portfolio/downloadable-docu/Intro-collection-of-ELP-descriptors-feb-04.pdf>.
  2. [http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/accredited\\_models/Accredited\\_Models\\_date\\_EN.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/accredited_models/Accredited_Models_date_EN.asp#TopOfPage).
  3. For further information, see <http://www.lilama.org/uploads/documents/Prof-ELP%20-%20Europe.pdf>.
  4. For further information, see [http://www.oesz.at/download/publikationen/cromo\\_29\\_08\\_2007\\_slowenisch.pdf](http://www.oesz.at/download/publikationen/cromo_29_08_2007_slowenisch.pdf).
  5. For the Slovenian version of *Europass*, see [http://www.europass.si/europass\\_zivljenjepis.aspx](http://www.europass.si/europass_zivljenjepis.aspx).
  6. Available at <http://www.ff.uni-mb.si/oddelki/germanistika/dokumenti/sprachenportfolio.pdf>.
  7. For more information, see <http://www.cpi.si/strokovna-podrocja/mapa-ucnih-dosezkov.aspx>.

# IZOBRAŽEVALNE METODE IN PRISTOPI V ČASU ŠTUDIJA TER PRIDOBLENE KOMPETENCE V OČEH ŠTUDENTOV

Asist. Danijela  
Makovec

Doc. dr. Jasna  
Mažgon

Doc. dr. Marko  
Radovan

Filozofska fakulteta  
Univerze v Ljubljani

## POVZETEK

V članku se ukvarjamo z razvojem strokovnih kompetenc in načini dela v visokošolskem izobraževanju. V raziskavi smo želeli ugotoviti, kako študenti 1. in 3. letnika študija pedagogike iz Beograda ter pedagogike in andragogike iz Ljubljane ocenjujejo kakovost študija in kakšno je njihovo mnenje o njegovih posameznih vidikih. Zanimala so nas mnenja študentov o vsebini in strukturi študija, oblikah izobraževanja in študijskih gradivih ter kako ocenjujejo svojo usposobljenost za opravljanje bodočega poklica. Rezultati raziskave kažejo, da so študenti obeh univerz prepoznali študijsko prakso oziroma vaje kot ključne za razvoj strokovnih kompetenc. Med študijskimi aktivnostmi, ki lahko pripomorejo k razvoju kompetenc, so ljubljanski študenti višje ocenili predavanja, samostojni študij in hospitacije. Srbski študenti pa so statistično pomembno višje ocenili pomen raziskovalnega dela.

**Ključne besede:** bolonjska prenova, kakovost študija, metode izobraževanja, oblike študija, kompetence, študijska gradiva, študijske aktivnosti, študijski programi

## STUDY METHODS AND ACQUIRED COMPETENCIES FROM A STUDENT PERSPECTIVE - ABSTRACT

The paper discusses the issue of developing professional competencies and study activities at the university level. Its aim was to find out how students in Belgrade in the first and third year of study of Pedagogy and those from Ljubljana in the Educational Sciences track assess the quality of their study programmes and what their opinions on its specific contents are. We were interested in students' attitudes towards the content and structure of the study, forms of education, study materials, and how they assess their ability to perform their potential future profession. The survey results show that students of both universities recognized practical training and exercises as crucial for the development of professional competencies. Among academic activities that can contribute to the development of their competences, students from Slovenia marked lectures, self-study, and classroom observations higher than students from Serbia. Serbian students, on the other hand, assessed the relevance of research to the development of their professional competencies statistically significantly higher.

**Keywords:** Bologna process, study program quality, study methods, competencies, study materials, study activities, study programmes

UDK: 378.147

DOI: <http://dx.doi.org/10.4312/as.19.4.47-57>

## UVOD<sup>1</sup>

Pojavljanje kompetenc v izobraževanju ni novost, v evropskem izobraževalnem prostoru se je ideja najprej okrepila v devetdesetih letih prejšnjega stoletja na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja, od tam se je razširila tudi v visokošolski prostor. Ideja se je v visokošolskem prostoru še posebej intenziv-

no širila v zadnjem desetletju s t. i. bolonjsko prenovo, v kateri kompetence zasedajo pomembno mesto. Vlade 29 evropskih držav so junija 1999 podprle zamisel o ustvarjanju skupnega evropskega visokošolskega prostora (European Higher Education Area, EHEA) in podpisale Bolonjsko deklaracijo, katere načela »v veliki meri izhajajo iz razumevanja globalizacije sodobnega gospodarstva, ki

gradi na izobraženosti prebivalstva in visoki stopnji mobilnosti državljanov« (Svetlik idr., 2012: 11). Bolonjska prenova je v ospredje univerzitetnega študija postavila dve vrsti ciljev: študijski programi naj bodo »mednarodno primerljivi in ciljno usmerjeni v razvoj znanja, spretnosti in veščin, ki bodo diplomantom zagotavljali uspešen začetek poklicne poti« (spletna stran Univerze v Ljubljani: Bolonjski proces). Poleg tega naj tako zasnovani programi omogočajo tudi »napredovanje v višje ravni izobraževanja, pri čemer zagotavljajo široka temeljna disciplinarna znanja, prenosljive splošne kompetence, interdisciplinarni pristop k temeljem raziskovanja, mobilnost študentov in predavateljev skozi številne oblike sodelovanja z drugimi evropskimi in neevropskimi univerzami« (prav tam).

Univerze so se z uvedbo bolonjskega sistema znašle pred dilemo, čemu naj v okviru priprave in izvajanja študijskih programov dajejo večji poudarek. Naj bodo to predvsem temeljna znanja, razumevanje, vrednote in »tudi sposobnosti, ki naj bodo čemu diplomantu omogočajo širino in zmožnost prilagajanja v množstvu različnih kontekstov, ali pa se prilagodi interesom (kapitala), ki želi ozko usmerjenost in tako razumljene sposobnosti, tj. ‚kompetence‘, ki bodo služile predvsem opravljanju konkretnih delovnih nalog« (Kotnik, 2006a: 232)?

Ne glede na dileme so v skladu z omenjenimi načeli reforme morali biti prenovljeni vsi študijski programi, tako v Beogradu kot v Ljubljani. V članku se bomo osredotočili na vprašanje, kakšna so stališča študentov primerjanih univerz do načina dela in do kompetenc, ki jih pridobijo skozi študij. Koncept kompetenc je danes v strokovni literaturi že precej obdelan, krešejo se različne razlage koncepta in njegovega vpliva na univerzitetni študij (v Sloveniji denimo Kotnik, 2006a,

2006b, 2011), številne razprave so zelo kritične. Vplivna študija, pripravljena pri Cedefopu za področje poklicnega izobraževanja in usposabljanja (Winterton idr., 2006), poudarja, da znotraj koncepta kompetenc vlada precejšnja terminološka zmeda in da je nemogoče najti ali prepoznati enotno oziroma koherentno uporabo tega izraza. Ta zmeda pogosto kaže na zlitje različnih konceptov in nedosledno uporabo izrazov kot tudi različne kulturne tradicije (prav tam: 29), v katerih se razvijajo koncepti kompetenc.

Ker na razumevanje kompetence vplivajo različni kulturni konteksti (Cseh v prav tam), Winterton in Delamare Le Deist (v Muršak, 2008) denimo identificirata tri koncepte kompetenc, ki so se razvili v različnih okoljih »in ki predstavljajo teoretski okvir, znotraj katerega se kompetence na različne načine utemeljujejo kot osnova za pripravo izobraževalnih programov« (Muršak, 2008: 85–86). Behaviorističnemu konceptu, ki se je razvil v ZDA, je sledil razvoj v Veliki Britaniji, ki je prvemu dodal poklicno funkcionalistično in kognitivno dimenzijo, v Franciji, Nemčiji in Avstriji pa je že od vsega začetka prevladoval holistični koncept, ki »razume znanje, spretnosti in ravnanje kot enakovredne dimenzije kompetence« (prav tam). In prav slednji naj bi bil po mnenju avtorjev najbolj primeren za »razumevanje kombinacije znanja, spretnosti in socialnih komponent, ki so nujne za posamezne poklice« (prav tam). Čeprav je opisani koncept kompetenc nastajal znotraj poklicnega izobraževanja, se je, kljub nekaterim ostrim odzivom akademske javnosti (Kotnik, 2011), takšen razmislek z bolonjsko prenovo in vzpostavljanjem Evropskega ogrodja visokošolskih kvalifikacij začel seliti tudi na področje univerzitetnega študija.

Ob številnih opredelitvah kompetenc, ki jih poznamo danes, je zelo vplivna zlasti



definicija, ki so jo opredelili strokovnjaki v okviru OECD. Uradna definicija OECD kompetenco definira kot »sposobnost za uspešno izpolnjevanje individualnih ali družbenih zahtev ali za izvajanje dejavnosti oziroma nalog/opravlil [...] Na potrebe usmerjeno opredelitev je treba dopolniti s konceptualizacijo kompetenc kot notranjih mentalnih struktur – v smislu sposobnosti, zmogljivosti ali dispozicij, vgrajenih v posamezniku. Vsaka kompetenca je zgrajena kot kombinacija med seboj povezanih kognitivnih in praktičnih spretnosti, znanja (vključujoč tudi tacitno znanje), motivacije, vrednotne orientacije, stališč, čustev in drugih socialnih in vedenjskih komponent, ki se lahko skupaj mobilizirajo za učinkovito ravnanje.« (Definition ..., 2002: 8)

Precej podobno OECD-jevi opredelitvi jih definira tudi Muršak, ko zapiše, da gre pri kompetencah za »zmožnost ustrezne uporabe rezultatov učenja v različnih okoliščinah (izobraževanje, delo, osebni in poklicni razvoj). Kompetence ni mogoče omejiti zgolj na kognitivno dimenzijo (uporabo teorije, konceptov in tacitnega ali skritega znanja), vsebuje tudi uporabni vidik (s tehničnimi spretnostmi vred), medosebno delovanje (npr. socialne ali organizacijske spretnosti) in etične vrednote.« (Muršak, 2012: 52)

Kompetence torej razumemo kot sinergijo več dejavnikov, pri čemer je treba imeti v mislih, da »kompetenca ni le vsota posameznih virov, kot so veščine in znanje, temveč je tudi način mobilizacije virov, kar pomeni, da človek v procesu konstrukcije in rekonstrukcije svojega znanja integralno združi svoje vire« (Ličen, 2004: 34–35). Tako zgolj (matematično) seštevanje veščin, spretnosti in znanja ne bo privedlo do tega, da posameznik pridobi določeno kompetenco. Usvajanje kompetenc je, kot je poudarjeno tudi v definicijah, povezano z osebnostnimi lastnostmi in kontekstom, kar lahko ključno pripomore k (ne)usvajanju

kompetence. Zato je izjemno pomembno, da kompetence razumemo holistično, omenjene dimenzije so med seboj nujno enakovredne.

Kirschner in Thijsesen (v Muršak, 2008) v svoji opredelitvi kompetenc v ospredje postavljata tri značilnosti, za katere bi lahko rekli, da povzemajo ključne poudarke tudi drugih avtorjev in njihovih opredelitev:

*Kompetence razumemo kot sinergijo več dejavnikov.*

- »Kompetence so vedno vezane na osebo, so lastnost posameznika. Posameznik ima različne kompetence. Vsaka kompetenca, ki jo ima posameznik, je razvita na določen način in dosega določeno raven razvoja.
- Za kompetenco veljajo določeni kriteriji, z njimi je opredeljena. Da bi lahko merili kompetenco oziroma raven, do katere jo je posameznik razvil, morajo biti kriteriji definirani.
- Kompetenca se vedno pojavlja znotraj določenega konteksta, je vezana na kontekst. Lahko se izraža na različne načine v različnih situacijah. V tem se tudi razlikuje od klasičnega razumevanja pojma (šolskega) znanja, ki je neodvisno od konteksta.« (Prav tam: 86–87.)

Če se odločimo, da študij tesneje vezemo na razvoj (strokovnih) kompetenc, potem mora biti njihov razvoj sistematičen. Pomembno je preseganje spreminjanja »dikcije v učnih načrtih, kjer namesto ‚zna‘ napišemo ‚je zmožen‘ ali ‚razume‘ ipd., pri čemer vse ostalo ostane nespremenjeno« (prav tam: 83). Predvsem je pomembno, da so oblike dela in študijske dejavnosti zasnovane tako, da omogočajo pridobivanje in razvoj kompetenc. Hkrati pa je pomemben razmislek o odnosu med kompetenčno zasnovanim univerzitetnim izobraževanjem pedagogov (in andragogov) in tradicionalnim konceptom študija, ki je

vseskozi iskal ustrezno ravnovesje med akademskim in praktičnim usposabljanjem.

Sledeč tej logiki, smo zasnovali tudi našo raziskavo in raziskovalna vprašanja, povezana s pridobivanjem kompetenc. Zanimalo nas je mnenje študentov o tem, koliko so oblike dela in dejavnosti na fakulteti pripomogle k razvoju njihovih strokovnih kompetenc. Izhajali smo iz stališča, da ključne in strokovne kompetence študenti med študijem razvijajo skozi ustrezne načine dela, obenem pa smo študente spraševali tudi o zadovoljstvu s posameznimi vidiki študija.

## METODOLOGIJA

### Raziskovalni problem

V raziskavi smo želeli ugotoviti, kako študenti 1. in 3. letnika študija pedagogike iz Beograda ter pedagogike in andragogike iz Ljubljane ocenjujejo kakovost študija in kakšno je njihovo mnenje o njegovih posameznih vidikih. Zanimala so nas mnenja študentov o vsebini in strukturi študija, oblikah izobraževanja in študijskih gradivih ter kako ocenjujejo svojo usposobljenost za opravljanje bodočega poklica.

### Raziskovalna metoda

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno raziskovalno metodo. Z deskriptivno metodo opisujemo pojave, s kavzalno-neeksperimentalno metodo pa poskušamo ugotoviti vzroke in posledice teh pojavov (Sagadin, 1993).

### Vzorec

V raziskavo smo v študijskem letu 2011/12 zajeli študente 1. in 3. letnika, ki so študirali pedagogiko in andragogiko na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, in študente 1. in

3. letnika, ki so študirali pedagogiko na Filozofski fakulteti Univerze v Beogradu.

### *Vzorec študentov iz Ljubljane*

V vzorec študentov 1. letnika smo zajeli 78 anketiranih, od tega 74 žensk (94,9 odstotka) in štiri moške (5,1 odstotka), povprečna starost je bila 19,55 leta. V vzorcu študentov 3. letnika je bilo 54 respondentov, od tega 50 študentk (92,6 odstotka) in štirje študenti (7,4 odstotka), ki so bili v povprečju stari 21,85 leta.

### *Vzorec študentov iz Beograda*

V vzorcu študentov 1. letnika s Filozofske fakultete Univerze v Beogradu je odgovarjalo 57 anketirancev, od tega 55 žensk (96,5 odstotka) in dva moška (3,5 odstotka), ki so bili v povprečju stari 19 let. Vzorec študentov 3. letnika v študijskem programu pedagogike je zajel 55 študentk (98,2 odstotka) in enega študenta (1,8 odstotka). Študenti tretjega letnika so bili v povprečju stari 22 let.

Če te vzorce obravnavamo kot priložnostno izbrane iz hipotetične populacije, ugotovitve lahko posplošujemo na hipotetično osnovno množico, v katero sodijo vsi, ki so podobni enotam iz vzorca.

### Zbiranje podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo v zimskem semestru študijskega leta 2012/13, in sicer v času predavanj 1. in 3. letnika pri različnih predmetih. Anketiranje je bilo anonimno, študenti so izpolnili pisne ankete, vsakokrat je bil pri anketiranju navzoč eden od raziskovalcev, ki so bili vključeni v bilateralni raziskovalni projekt Slovenija–Srbija.

## REZULTATI IN INTERPRETACIJA

Študente 3. letnika ljubljanskega in beograjskega oddelka za pedagogiko smo spraševali,

koliko so po njihovi presoji posamezne oblike dela pripomogle k razvoju njihovih strokovnih kompetenc.

Tabela 1

Povprečne vrednosti, st. deviacije in ANOVA razlik v oceni prispevka študijskih oblik k razvoju kompetenc (študenti 3. letnika)

	Univerza v Ljubljani			Univerza v Beogradu			F
	N	M	SD	N	M	SD	
Predavanja	54	3,13	0,78	56	2,8	0,75	5,02*
Vaje	54	3,04	0,75	56	3,25	0,69	2,39
Študijska praksa	53	3,66	0,52	39	2,92	1,26	14,72***
Konzultacije	54	2,26	0,89	56	2,46	0,89	1,45

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$

Med študenti ene in druge univerze so se pojavile statistično pomembne razlike. Študenti pedagogike in andragogike iz Ljubljane so statistično pomembno višje ocenili pomen predavanj ( $p < 0,05$ ) in študijske prakse ( $p < 0,001$ ) za razvoj njihovih strokovnih kompetenc. Razlike v povprečnih ocenah pa so tudi pri vajah in konzultacijah (oboje so

Tabela 2

Povprečne vrednosti, st. deviacije in ANOVA razlik med 1. in 3. letnikom študija na posamezni univerzi glede zadovoljstva s študijem

	Univerza v Ljubljani			Univerza v Beogradu		
	1. letnik	3. letnik	ANOVA	1. letnik	3. letnik	ANOVA
	M	M	F	M	M	F
Študijske zahteve/obveznosti	2,71	2,74	0,06	2,89	2,42	8,25**
Vsebina študija	2,96	3,02	0,32	3,12	2,43	31,58***
Študijska praksa	0,50	3,15	237,82***	0,75	1,21	3,73
Izpitne obveznosti/zahteve	2,58	2,85	3,57	3,26	2,80	22,16***
Odnos profesorjev	3,03	3,15	0,67	3,49	2,95	19,77***
Sodelovanje med študenti	3,24	3,11	1,14	3,49	2,79	26,15***

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$

v povprečju višje ocenili študenti 3. letnika iz Beograda), vendar te niso statistično pomembne. Za razlike v ocenah prispevka posameznih študijskih oblik k razvoju kompetenc med študenti iz Beograda in Ljubljane so verjetno krive tudi razlike v študijskih programih, saj imajo študenti pedagogike v Beogra-

du študijsko prakso šele v 3. in 4. letniku in je v času reševanja vprašalnika še niso opravili, medtem ko jo imajo študenti v Ljubljani v 2. in 3. letniku. Na drugi strani pa so vaje bolj zastopane pri študiju v Beogradu kot pri študiju Ljubljani.

Iz Tabele 2 je razvidno, da razlike med ocenami zadovoljstva s posameznim vidikom študija pri študentih 1. in 3. letnika na ljubljanskem oddelku za pedagogiko in andragogiko sicer obstajajo, vendar so statistično pomembne le v enem primeru, in sicer pri

povprečni oceni študijske prakse ( $p < 0,001$ ). To so študenti 1. letnika ocenili izrazito nizko, kar je pričakovano, saj še nimajo izkušenj s tem vidikom študija. Študijska praksa se v programu pedagogike in andragogike izvaja v 2. in 3. letniku. Študenti 3. letnika

Tabela 3

Povprečne vrednosti, st. deviacije in ANOVA razlik med letnikoma študija različnih univerz glede zadovoljstva s študijem

	1. letnik			3. letnik		
	LJ	BG	ANOVA	LJ	BG	ANOVA
	M	M	F	M	M	F
Študijske zahteve/obveznosti	2,71	2,89	1,55	2,74	2,42	5,81 *
Vsebina študija	2,96	3,12	2,65	3,02	2,43	21,74 ***
Študijska praksa	0,5	0,75	1,82	3,15	1,21	81,61 ***
Izpitne obveznosti/zahteve	2,58	3,26	31,21 ***	2,85	2,8	0,13
Odnos profesorjev	3,03	3,49	13,15 ***	3,15	2,95	1,79
Sodelovanje med študenti	3,24	3,49	4,74 *	3,11	2,79	4,71 *

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$

Tabela 4

Ocena obsežnosti in zahtevnosti študijske literature študentov 1. in 3. letnika na univerzah v Ljubljani in Beogradu

	Univerza v Ljubljani				Univerza v Beogradu			
	1. letnik		3. letnik		1. letnik		3. letnik	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Študijska literatura je:								
Premalo obsežna	0	0,0	5	9,3	0	0,0	1	2
Ravno prav obsežna	37	47,4	37	68,5	55	96,5	37	66,1
Preobsežna	41	52,6	12	22,2	2	3,5	18	32,1
Skupaj	78	100,0	54	100,0	57	100,0	56	100,0
Premalo zahtevna	0	0,0	3	5,6	0	0	2	3,6
Ravno prav zahtevna	60	76,9	44	81,5	56	100,0	50	89,3
Prezahtevna	18	23,1	7	13,0	0	0	4	7,1
Skupaj	78	100,0	54	100,0	56	100,0	56	100,0

Obsežnost študijske literature: 1. in 3. letnik UL ( $2\hat{I} = 19,317$ ,  $g = 2$ ;  $\alpha = 0,000$ )

1. in 3. letnik UBg ( $2\hat{I} = 19,645$ ,  $g = 2$ ;  $\alpha = 0,000$ )

Zahtevnost študijske literature: 1. in 3. letnik UL ( $2\hat{I} = 7,252$ ,  $g = 2$ ;  $\alpha = 0,027$ )

1. in 3. letnik UBg ( $2\hat{I} = 8,658$ ,  $g = 2$ ;  $\alpha = 0,013$ )

vse postavke razen ene (sodelovanje med študenti) v povprečju ocenjujejo višje kot študenti 1. letnika.

Pri beograjskih študentih je slika drugačna. Med povprečnimi ocenami študentov 1. in 3. letnika se pojavljajo statistično pomembne razlike pri vseh postavkah razen pri študijski praksi. V povprečju študenti 1. letnika skoraj vse postavke ocenjujejo višje.

Študente 1. in 3. letnika v Ljubljani in Beogradu smo prosili, da ocenijo zadovoljstvo s posameznimi vidiki študija. Statistično pomembne razlike med beograjskimi in ljubljanskimi

študenti so se za prvi letnik pokazale pri oceni izpitnih obveznosti oziroma zahtev ( $p < 0,001$ ), odnosa profesorjev ( $p < 0,001$ ) in sodelovanja med študenti ( $p < 0,05$ ).

Drugačna pa je slika pri študentih 3. letnika, saj so študenti iz Ljubljane v primerjavi s študenti iz Beograda statistično pomembno višje ocenili zadovoljstvo z vsebino študija ( $p < 0,001$ ), študijsko prakso ( $p < 0,001$ ), študijskimi zahtevami oziroma obveznostmi ( $p < 0,05$ ) in sodelovanjem med študenti ( $p < 0,001$ ).

Pri vseh treh merjenih spremenljivkah so študenti 1. letnika pedagogike z beograjskega oddelka za pedagogiko posameznim postavkam v povprečju pripisali višje ocene kot študenti 1. letnika iz Ljubljane, pri študentih 3. letnika pa velja ravno nasprotno, saj so študenti ljubljanskega oddelka za pedagogiko v povprečju višje ocenili vse vidike študija.

Zanimalo nas je tudi mnenje študentov 1. in 3. letnikov obeh univerz o obsežnosti in zah-

Tabela 5

Povprečne vrednosti, st. deviacije in ANOVA razlik v oceni vključenosti posameznih aktivnosti v študij (študenti 3. letnika)

	Univerza v Ljubljani			Univerza v Beogradu			F
	N	M	SD	N	M	SD	
Predavanje profesorja	54	3,80	0,407	56	3,79	0,563	0,013
Predstavitve študentov	54	3,07	0,544	56	2,68	0,765	9,69**
Diskusija med predavanji	53	2,75	0,551	56	2,68	0,664	0,42
Esej, seminarska naloga	54	3,04	0,548	55	3,49	0,635	15,94***
Raziskovalno delo	54	1,81	0,392	56	1,91	0,745	0,71
Samostojni študij	54	3,52	0,666	56	2,64	0,923	32,37***
Delo na terenu	54	1,78	0,502	55	1,71	0,737	0,32
Hospitacije	54	1,96	0,387	55	1,78	0,599	3,50

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$

tevnosti študijske literature. Vrednost Kullbackovega preizkusa je bila v vseh primerih

statistično pomembna, kar pomeni, da so razlike med mnenji študentov 1. in 3. letnika tako velike, da jih lahko posplošimo na osnovno populacijo. Iz Tabele 4 lahko razberemo, da se zdi več kot polovici (53 odstotkom) študentov 1. letnika ljubljanske univerze študijska literatura preobsežna, tako mnenje ima le dobra petina (22 odstotkov) študentov 3. letnika.

Skoraj vsi (96 odstotkov) anketirani študenti 1. letnika beograjske univerze so menili, da je študijska literatura ravno prav obsežna, le manjši delež (štirje odstotki) jih meni, da je preobsežna. Dve tretjini beograjskih študentov 3. letnika meni, da je literatura ravno prav obsežna, slaba tretjina pa, da je preobsežna. Glede zahtevnosti študijske literature je mnenje študentov ljubljanskega oddelka precej podobno (77 odstotkov anketiranih študentov 1. letnika meni, da je ravno prav zahtevna, takšnega mnenja je 81 odstotkov njihovih kolegov iz 3. letnika). Mnenje študentov beograjskega oddelka za pedagogiko še bolj kaže na ustreznost zahtevnostne ravni študijske literature. Vsi anketirani študenti 1. letnika iz Beograda ocenjujejo, da je zahtevnost ravno pravšnja, takšno mnenje ima skoraj devet desetih njihovih starejših kolegov.

Študenti obeh oddelkov 3. letnika so ocenjevali, koliko so po njihovem mnenju v študij

vključene posamezne študijske aktivnosti. Statistično pomembne razlike so se pojavile v povprečnih ocenah pri postavkah »predstavitve študentov« ( $p < 0,01$ ), »eseji, seminarске naloge« ( $p < 0,001$ ) in »samostojni študij« ( $p < 0,001$ ). Če primerjamo povprečne vrednosti ocen, koliko so vključene posamezne aktivnosti, vidimo, da so študenti iz Ljubljane v povprečju višje ocenili vključenost aktivnosti »predstavitve študentov« kot študenti iz Beograda, so pa zato beograjski študenti v povprečju višje ocenili vključenost aktivnosti »esej in seminarska naloga«. Ljubljanski študenti tudi ocenjujejo, da več samostojno študirajo, kot to menijo beograjski študenti.

Tabela 6

Povprečne vrednosti, st. deviacije in ANOVA razlik v presoji prispevka aktivnosti k razvoju kompetenc (študenti 3. letnika)

	Univerza v Ljubljani			Univerza v Beogradu			F
	N	M	SD	N	M	SD	
Predavanje profesorja	54	3,17	0,69	54	2,83	0,75	5,78*
Predstavitve študentov	54	2,33	0,70	55	2,27	0,68	0,21
Diskusija med predavanji	54	2,96	0,61	56	3,04	0,71	0,33
Esej, seminarska naloga	54	2,54	0,79	55	2,58	0,83	0,08
Raziskovalno delo	54	1,89	0,77	55	2,53	0,98	14,31***
Samostojni študij	54	3,46	0,66	56	2,96	0,83	12,03***
Delo na terenu	51	2,61	1,02	49	2,65	1,28	0,04
Hospitacije	53	3,06	0,93	50	2,62	1,21	4,25*

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$

Študente 3. letnikov obeh univerz smo spraševali tudi po mnenju o tem, koliko so posamezne študijske aktivnosti pripomogle k razvoju njihovih strokovnih kompetenc (Tabela 6). Statistično pomembno višje so v povprečju ocenili predavanja študenti iz Ljubljane ( $p < 0,05$ ), prav tako so pripisali večji pomen samostojnemu študiju kot dejavniku razvoja svojih strokovnih kompetenc ( $p < 0,001$ ) ter tudi hospitacijam ( $p < 0,05$ ). Študenti iz Beograda pa so sta-

tistično pomembno višje ( $p < 0,001$ ) ocenili pomen raziskovalnega dela pri razvoju strokovnih kompetenc.

V Tabeli 7 so prikazane povprečne ocene študentov 3. letnikov pedagogike in andragogike iz Ljubljane ter pedagogike iz Beograda glede njihove usposobljenosti za delovanje na posameznih področjih. Lestvica je obsegala stopnje od 1 – nisem usposobljen do 5 – sem zelo dobro usposobljen.

Vidimo lahko, da so tako študenti ljubljanskega kot študenti beograjskega oddelka najboljše ocenili svojo usposobljenost za izvedbo preprostih raziskav. Na drugem mestu je pri študentih iz Ljubljane usposobljenost za pred-

stavitev strokovnih tematik, sledi načrtovanje dela in dejavnosti v vzgoji in izobraževanju, najnižje so v povprečju ocenili svojo usposobljenost za pisanje strokovnih besedil.

Študenti beograjskega oddelka za pedagogiko so na drugo mesto postavili razpravljanje o pedagoško-andragoških tematikah, sledi predstavitev strokovnih tematik. Najnižje so v povprečju ocenili svojo usposobljenost za mentorsko delo, kar je najverjetneje posledica tega, da imajo v programu manj andragoških vsebin.

Tabela 7

Povprečne vrednosti, st. deviacije in ANOVA razlik v ocenah usposobljenosti za delovanje na naštetih področjih (študenti 3. letnika)

širši pomen: postaja integriran, holističen in relacijski. Tako interpretirana kompetenca ni trenirano obnašanje, ampak premišljena

	Univerza v Ljubljani			Univerza v Beogradu			F
	N	M	SD	N	M	SD	
Razpravljanje o pedagoško-andragoških tematikah	54	3,11	0,60	56	3,09	0,84	0,02
Izvedba preprostih raziskav	54	3,46	1,00	56	3,52	0,89	0,09
Pisanje strokovnih besedil	54	2,67	0,89	56	2,89	1,02	1,53
Predstavitev strokovnih tematik	54	3,39	0,71	56	3,04	0,99	4,59*
Načrtovanje dela in dejavnosti v vzgoji in izobraževanju	54	3,28	0,81	56	2,70	0,97	11,58***
Mentorsko delo z različnimi skupinami	54	3,09	0,68	56	2,55	0,95	11,60***
Reševanje pedagoških in andragoških praktičnih vprašanj	54	3,15	0,74	56	2,77	0,89	5,90*

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$

Če pogledamo še statistično pomembne razlike v povprečnih ocenah, vidimo, da so se te pojavile pri načrtovanju dela in dejavnosti v vzgoji in izobraževanju ( $p < 0,001$ ), na področju mentorskega dela z različnimi skupinami ( $p < 0,001$ ), pri predstavitvi strokovnih tematik ( $p < 0,05$ ) ter pri reševanju pedagoških in andragoških praktičnih vprašanj ( $p < 0,05$ ). Na vseh navedenih področjih so povprečne ocene usposobljenosti študentov 3. letnika oddelka za pedagogiko in andragogiko iz Ljubljane višje.

## SKLEP

Kompetence, ki so po bolonjski reformi pomemben del visokošolskih študijskih programov, ne temeljijo le na pridobljenem znanju ali spretnostih, temveč gre za sinergijo več dejavnikov. Prav tako so, kljub številnim polemikam, ki so se vseskozi pojavljale, danes kompetence povečini razumljene holistično, v procesih t. i. rekonstrukcije po Batesu (v Kotnik, 2006b) pa naj bi ta »pojem dobival

zmožnost in razvojni proces« (prav tam: 16). V tem duhu sta bila kompetenčno zasnovana tudi programa študija pedagogike (in andragogike) v Ljubljani in Beogradu.

Sklepne ugotovitve raziskave bomo razlagali v navezavi na Medveševu opredelitev kompetence, ki jo avtor razume kot »konglomerat, ki obsega tri dimenzije« (Medveš, 2006: 20).

V prvo dimenzijo avtor umesti obvladovanje splošnih principov, zakonov, teorij in konceptov in jih poveže z izrazom kognitivne kompetence, pri čemer se »upoštevajo tudi tisti koncepti, ki jih posameznik sprejema skozi spontano izkustvo na implicitni ravni znanja« (prav tam). Obvladovanje teoretičnega znanja je po mnenju Medveša pravzaprav pogoj za »razvitost (kakovost) kompetence« (prav tam). Da se skozi poznavanje in uporabo teorij ter različnih konceptov razvija t. i. kognitivna kompetenca, so menili tudi študenti obeh univerz, ko so znotraj oblik dela zaznali predavanja (ki so jih študenti postavili na drugo (Ljubljana) oziroma

tretje (Beograd) mesto) kot pomembno obliko, ki prispeva k razvoju njihovih strokovnih kompetenc.

Kot ključne za razvoj strokovnih kompetenc so študenti obeh univerz prepoznali študijsko prakso oziroma vaje. Gre za oblike dela, skozi katere se še posebej izrazito razvijajo spretnosti, usposobljenosti in veščine, ki so po mnenju Medveša »potrebne za reševanje problemov vsakdanjih situacij ali za opravljanje konkretne dejavnosti« (prav tam) in za katere se pogosto uporablja izraz funkcionalne kompetence. Avtor nadaljuje, da je zmotno prepričanje, da lahko omenjene kompetence razvijamo le z zagotavljanjem izkustvenega znanja ali treningi ustreznih veščin oziroma spretnosti, ne da bi se pri tem opirali na »posplošeno znanje«. Študijska praksa in vaje sta obliki dela, kjer se teoretska izhodišča udejanjajo v konkretnih in za študente pogosto tudi oprijemljivejših aktivnostih in to je verjetno tudi eden od razlogov, zakaj so prav te oblike dela po ocenah študentov obeh univerz zasedle mesta pred predavanji.

Študenti 3. letnika obeh univerz so tudi ocenjevali, koliko so posamezne študijske aktivnosti, s katerimi se srečujejo skozi študij in ki jih lahko umestimo bodisi med kognitivne bodisi med funkcionalne kompetence, pripomogle k razvoju njihovih strokovnih kompetenc. Rezultati so pokazali, da so v tem smislu statistično pomembno višje v povprečju ocenili predavanja študenti ljubljanskega oddelka za pedagogiko ( $p < 0,05$ ), prav tako so večji pomen pri razvoju strokovnih kompetenc pripisali samostojnemu študiju ( $p < 0,001$ ) in hospitacijam ( $p < 0,05$ ). Študenti oddelka za pedagogiko iz Beograda pa so statistično pomembno višje ( $p < 0,001$ ) ocenili pomen raziskovalnega dela pri razvoju strokovnih kompetenc.

Med kompetencami, ki so jih študenti 3. letnika obeh fakultet že razvili, so najvišje ocenili pripravljenost za izvedbo preprostih raziskav, statistično pomembne razlike med programoma pa se pojavljajo na področju načrtovanja dela in dejavnosti v vzgoji in izobraževanju ( $p < 0,001$ ), na področju mentorskega dela z različnimi skupinami ( $p < 0,001$ ) in pri predstavitvi strokovnih tematik. Na vseh navedenih področjih so povprečne ocene usposobljenosti študentov 3. letnika oddelka za pedagogiko in andragogiko iz Ljubljane višje. Da bi odkrili razloge za tako stanje, bi bilo potrebno nadaljnje raziskovanje, saj iz odgovorov ne moremo neposredno sklepati, da je kakovost izvajanja programa v Ljubljani boljša kot v Beogradu. Tudi zato ne, ker se na Univerzo v Beogradu vpisujejo študenti, ki so v gimnaziji dosegali večinoma odličen uspeh, kar za Univerzo v Ljubljani ni značilno.

Kot tretjo dimenzijo Medveš navaja osebno oziroma socialno kompetenco, v katero umešča »obvladovanje socialnega prostora, posameznikovo ravnanje, vstopanje v določena razmerja (socialna in v razmerja do stvari), kar vključuje tudi etično dimenzijo, osebne in socialne vrednote« (Medveš 2006: 20). Nemogoče je razmišljati, da bi razvijanje te kompetence potekalo neposredno, študenti omenjeno kompetenco razvijajo sočasno in vzporedno z razvijanjem kognitivne in funkcionalne kompetence. Naloga tistih, ki jih izobražujejo, pa je, da skozi čisto konkretne oblike dela in študijske aktivnosti njen razvoj spodbujajo. Kompetenca, kot še zapiše Medveš, »pripada subjektivnemu in v sebi združuje tako organsko in naučeno« (prav tam: 19). Odgovornost vsakega posameznika je, da razvija oba vidika, ključna vloga kompetenčno zasnovanih študijskih programov pa je, da je znotraj izobraževanja to posamezniku tudi omogočeno.



## LITERATURA IN VIRI

- Bolonjski proces*. Dostopno na: [http://www.uni-lj.si/studij/studijski\\_programi/bolonjski\\_proces/](http://www.uni-lj.si/studij/studijski_programi/bolonjski_proces/) (29. 11. 2013).
- Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper* (2002). OECD. Dostopno na: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.34116.downloadList.87902.DownloadFile.tmp/oeccdesecostrategypaperdeelsaedcericd20029.pdf> (25. 11. 2013).
- Kotnik, R. (2006a). Dileme konceptualne zasnove kompetenčnega pristopa: Holizem kot alternativa. V: Tancig; Devjak (ur.), *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov*. Ljubljana.
- Kotnik, R. (2006b). Predpostavke kompetenčnega pristopa. *Vzgoja in izobraževanje*, 1: 12–19.
- Kotnik, R. (2011). Problemi uvajanja učnoličnega kurikula: predpostavke in implikacije. *Sodobna pedagogika*, 2: 52–67.
- Ličen, N. (2004). Kakšne kompetence potrebujejo andragogi? Vseživljenjskost učenja in kompetence, ki sestavljajo profesionalno vlogo andragoga ali andragoginje. *Andragoška spoznanja*, 3: 32–46.
- Medveš, Z. (2006). Informativni in formativni nivo v kurikularnem načrtovanju. *Vzgoja in izobraževanje*, 1: 19–21.
- Muršak, J. (2008). Ocenjevanje v kompetenčno zasnovanih programih. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja: 82–95.
- Muršak, J. (2012). *Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020. *Uradni list Republike Slovenije*, 41/2011 (30. 5. 2011): 5351–5383.
- Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Svetlik, I.; Kristl, J.; Širok, M.; Komljenovič, J.; Pejovnik, S.; Stevanič, Ž. (2012). *Bolonjska prenova po ljubljansko*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Winterton, J.; Delamare - Le Deist, F.; Stringfellow, E. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
1. Članek je napisan na podlagi raziskave, ki je bila opravljena v okviru znanstvenoraziskovalnega sodelovanja med Republiko Slovenijo in Republiko Srbijo v letih 2012–2013 – projekt ARRS, številka BIRS/12-13-028.

# IZOBRAŽEVALNI FILMI KOT DEL UČNEGA GRADIVA ZA RANLJIVE CILJNE SKUPINE

## POVZETEK

*V prispevku predstavljamo teoretične poglede na učna gradiva v obliki video ali zvočnega zapisa za odrasle, ki so posebej didaktično obdelana. Opredeljujemo tudi ožji pojem izobraževalni film kot zaokroženo video gradivo, ki je didaktično strukturirano in ima v svoji zasnovi in izvedbi vnaprej določene izobraževalne cilje. Uporabo izraza »film« namesto besede »video« v tem primeru utemeljuje pogoj, ki ga mora izpolniti takšno gradivo, in sicer, da je to vsebinsko celosten, zaokrožen izdelek in ne zgolj priložnostni video posnetek. V sklepnem delu nanizamo tudi ugotovitve, nastale na podlagi izkušenj iz prakse slovenskih izobraževalcev ranljivih skupin odraslih s takimi didaktičnimi gradivi.*

**Ključne besede:** izobraževalni film, avdio gradivo, zvočnica, učni pripomočki, učila, multimedijški pristop

## EDUCATIONAL FILMS AS PART OF STUDY MATERIALS FOR VULNERABLE TARGET GROUPS – ABSTRACT

*The paper presents theoretical approaches to special, didactically augmented visual and audio study materials for adults. We also define the narrow sense of the concept of an educational film as a well-rounded visual material that is structured didactically and contains inherent educational goals both in its design and application. The use of the word "film" instead of "video" is legitimized by fulfilling the condition of being a semantically complete and well-rounded product. In the conclusion, we present the findings obtained in Slovenia through experience and practice in the education of vulnerable groups of adults by employing such didactic materials.*

**Keywords:** educational movie/film, audio material, audiobook, learning aids, teaching aids, multimedial approach

UDK: 37.091.64:374.7

DOI: <http://dx.doi.org/10.4312/as.19.4.58-69>

## ZAKAJ FILM?

Danes pogosto govorimo o uporabnosti in prednostih informacijsko-komunikacijske tehnologije. Vse več jo vsestransko uporabljamo tudi na različnih področjih izobraževanja odraslih. Številne prijazne tehnične novosti približujejo zapleteno tehnologijo vsakodnevni uporabi. Toda kdaj in kako uporabiti multimedijске pripomočke pri delu z odraslimi? V tem prispevku bomo razmišljali, kako lahko film in zvočnico ustvarjalno vpletemo v sodobno andragoško prakso in na kaj je treba pri takem multimedijškem pristopu posebej paziti. Predstavili bomo nov koncept izobra-

ževalnih filmov, ki ga strokovnjaki Andragoškega centra Slovenije razvijamo za izobraževanje ranljivih skupin odraslih.

Izobraževalna teorija in praksa odraslih se srečujeta z močjo in učinki multimedijških pristopov pri udeležencih, ki vstopajo v izobraževalne procese. Ta moč se kaže predvsem v načinih komuniciranja ter zmožnosti slušnega in vizualnega zaznavanja, ki so jih vajeni udeleženci. Vsakodnevno srečevanje z najsodobnejše oblikovanimi avdio in video izdelki je vrsta nenamernega učenja in tako rekoč nehotenega, naključnega spoznavanja najnovejših načinov komuniciranja, ki

zahteva tudi andragoško obravnavo. Praksa izobraževanja odraslih kaže, da sodobni multimedijško podprti načini privabljanja pozornosti opazno učinkujejo na pričakovana udeležencev v izobraževanju.

## OPREDELITVE KLJUČNIH POJMOV

### Učna gradiva

Učna gradiva so različno definirana, za naše namene pa navedimo zanimivo definicijo več avtorjev: »Sam pojem učnih gradiv smo opredelili kot del učnih medijev oz. izobraževalne tehnologije v ožjem smislu in poudarili, da gre pri tem za vsa posebej pripravljena gradiva, ki so namenjena uporabi pri pouku in učenju oz. pri obravnavi posameznih učnih vsebin ter doseganju posameznih učnih ciljev [...] in so zato ustrezno didaktizirana.« (Štefanc idr., 2011: 79)

### E-gradiva

S tem pojmom izobraževalci najpogosteje označujemo digitalni učni vir, ki bi ga lahko uporabljali oziroma ga uporabljamo pri svojem delu z odraslimi (prim. Bregar idr., 2010). SSKJ (2008) besedo gradivo pojasnjuje na tri načine, ki so tesno povezani z razumevanjem izraza e-gradivo,<sup>1</sup> kot ga uporabljam v tem prispevku; tudi kot »pripomoček pri proučevanju, obravnavanju česa« ali »kar se rabi kot podatek«, pa tudi »kar je zbrano po določenih merilih, za določen namen«. E-gradiva zgoj s tehničnega vidika v resnici pomenijo informacije, shranjene na različnih nosilcih, na primer na računalniškem ključku, CD-ju in DVD-ju. Uporaba pojma e-gradivo je v praksi zelo široka, pomeni lahko »vse, kar je v elektronski obliki«, označuje tudi virtualno orodje, ki je posebej

prilagojeno za neki namen in za to izrablja sodobne tehnične možnosti (npr. interaktivnost). V izobraževalni praksi je aktualna natančnejša opredelitev, saj naj taka gradiva služijo učnim namenom, torej morajo prispevati ali voditi k določenemu učnemu cilju. Tako (po McGreal) navaja tudi I. Pesek, da je e-gradivo »vsak (uporaben) digitalni vir, ki je sestavni del lekcije, zbirke lekcij, enot ali celo programov« (Pesek, 2011: 5).

### Multimediji v izobraževanju

Opredelitev tega pojma je na spletu mogoče najti zelo veliko, medtem ko SSKJ (2008) nima gesla za izraz »multimedij«, besedo »médijski« pa med drugim razlaga tudi kot »nanašajoč se na medijska sredstva, npr. časopise, radio, televizijo«, vendar pojma ne poveže z novimi načini kombiniranja tehnologij. K. Erjavec, ki se raziskovalno ukvarja z multimediji, pravi, da se izraz »danes uporablja kot čarobna beseda za inovacijo, marketing, globalizacijo, svetovno konkurenco; tudi kot geslo za digitalne informacijske tehnike, nove medije, internet, telekomunikacijo, virtualno resničnost; kot sinonim za medijsko pomešanost, torej istočasnost, uporabo različnih medijev ter zbirni pojem za računalniško osnovane informacijsko/komunikacijske sisteme in izdelke« (Erjavec, 2010). Poudarja, da »številni avtorji multimedijev ne razumejo kot strukturnega preloma s tradicionalnimi mediji, temveč kot njihov podaljšek in oplenjenje« ter da gre pogostokrat v resnici bolj za »internetizacijo« že uveljavljenih medijev, kar na neki način pomeni prenos zgoj iz npr. papirne oblike v elektronsko.

Z multimediji v izobraževanju se še posebej ukvarjajo nekateri domači strokovnjaki (Gerlič, 2010; Balažič, 2004; Debevc, 2013; Divjak, 2009, 2008). M. Debevc multimedije<sup>2</sup> definira kot »računalniško podprto hkratno

posredovanje informacij z več mediji, ki spodbujajo več različnih človekovih čutov, pri čemer celotno dogajanje upravlja računalnik. Uporabnik multimedije lahko v to dogajanje tudi posega, spreminja ter prilagaja po svojih potrebah in zahtevah.« (Prim. Debevc, 2013.) Omenja šest glavnih elementov multimedijev: besedilo, slika, zvok, animacija, video, interaktivne vsebine. S. Divjak (2008) razmišlja tudi o uporabi pametnih telefonov in zastavlja vprašanje, kako se ta tehnologija lahko uporablja v regularnih izobraževalnih procesih.

### **Multimediji v izobraževanju ranljivih skupin odraslih**

Kot novost v izobraževanju ranljivih skupin odraslih se v zadnjem času omenja multimedijski pristop, ki je v funkciji »preobražanja učnih izkušenj«. Ti prijemi nagovarjajo različna čutila, zato je delo s tovrstnimi gradivi še posebej za ranljive ciljne skupine zahtevno. Prvi podatki slovenske prakse kažejo, da je pri izvedbi takega pristopa potrebna pazljivost. Neustrezna ali neprilagojena uporaba lahko povzroči nasprotni učinek od pričakovanega: neprijetno izobraževalno izkušnjo, ki se lahko manifestira kot občutek nezmožnosti, odpor do tehnologije ali druge frustracije (prim. Javrh, 2011b). Za ustvarjanje pozitivnih učnih izkušenj je kot temeljni pogoj potrebno za odraslega iz ranljivih skupin zagotoviti prepoznavanje učnega procesa skozi ustrezen komentar izobraževalca in pogovor o tem.

Pristopi z uporabo multimedijev za ranljive ciljne skupine imajo tudi druge omejitve. Z ustreznimi gradivi – ko so ta izdelana – doseči ranljivo ciljno skupino je nasploh največji problem izobraževalcev. To so pokazale že pionirske izkušnje iz svetovno znanih projektov, kot je denimo irska NALA (kljub vložku 30 milijonov funtov v letu 2006 je z izvrstno vodeno kampanjo na nacionalni ravni dosegla

le osem odstotkov ranljivih odraslih glede na celoto populacijo) (prim. NALA, 2010). Pri nas se zdi, da je skoraj nepremostljiva ovira zagotoviti »on line« pomoč za tiste odrasle, ki kljub prilagoditvam uporabi tovrstnih gradiv sami niso kos.

### **Video gradiva in filmi kot učna gradiva**

J. Kalin o učnem gradivu med drugim zapiše, da »so pomembne tudi tehnične in didaktične značilnosti medija oz. gradiva – gradivo mora biti didaktizirano, torej prirejeno potrebam pouka« (Kalin, 2004: 214). Definicija, ki jo pri razvrščanju gradiv pod kategorijo »video gradiva« uporabljajo slovenske knjižnice, pravi takole: »Video gradivo je projicirno gradivo, na primer diafilmi, laserske plošče, diapozitivi, prosojnice, ter videoposnetki in filmi, na primer videokasete, filmski trakovi in podobno.« (Prim. BibSiSt Online, 2013.) V praksi se ta izraz pogosteje uporablja v povezavi s filmi in drugimi video vsebinami, vendar ne zadošča za opis didaktično bolj obdelanih filmov, še posebej pripravljenih za izobraževanje.

### **Izobraževalni film in izobraževalni video**

Pojem »izobraževalni film« se uporablja v ožjem in širšem pomenu. Naše razmišljanje se osredotoča na ožji pomen izraza, ki izobraževalni film opredeljuje kot posebej oblikovano video gradivo, ki ima namen do neke mere nadomestiti učbenik ali kak drug učni pripomoček. Najdemo tudi definicijo, ki izobraževalni film opredeljuje kot tisti, katerega prvotna naloga je izobraževanje. »Izobraževalni filmi so uporabljani pri pouku kot alternativa ostalim učnim metodam.« (Medijski tehnik, 2013)

V tem prispevku pojem izobraževalni film uporabljamo v naslednjih okvirih: je zaokroženo video gradivo, ki je didaktično

strukturirano ter ima v svoji zasnovi in izvedbi vnaprej določene učne cilje. Uporabo izraza »film« namesto besede »video« utemeljuje pogoj, ki ga mora izpolniti tovrstno gradivo, in sicer, da je to vsebinsko celosten, zaokrožen izdelek in ne zgolj priložnostni video posnetek (na primer posnetek izdelave novoletnega okraska v enem kadru). Izraz izobraževalni film v praksi najpogosteje srečamo v povezavi s šolskim delom učiteljev, enotne definicije pa ni mogoče najti. Wikipedija pod geslom *educational film* (2013) ali izobraževalni film objavlja dokaj natančno definicijo, in sicer, »da je to film ali video, ki ima primarni namen izobraževati. V učilnicah pa se uporablja kot alternativa za druge izobraževalne metode.« Slovenska filmska pedagoginja M. Borčič po večdesetletnih prizadevanjih ugotavlja, da so bila za filmsko vzgojo in s tem tudi uporabo izobraževalnih filmov v Sloveniji najbolj plodna šestdeseta in sedemdeseta leta prejšnjega stoletja. »Kljub prizadevanjem film, za razliko od večine drugih umetnosti, nima enakovrednega mesta v slovenskem izobraževalnem sistemu.« (Prim. Dialog, 2005.)

## BIOGRAFSKA METODA

N. Ličen, ki se sistematično ukvarja z raziskovanjem biografske paradigme v izobraževanju odraslih, takole zaključuje eno od svojih preglednih razmišljanj o tej tematiki: »Uporaba biografskih metod pri proučevanju učenja je lahko v odnosu do formalnega znanja in formalnega izobraževanja subverzivna in neprijetna, toda hkrati pomembna za nekatere skupine. Še posebej je tak tip proučevanja učenja pomemben pri skupinah, ki so formalno manj izobražene, a imajo veliko tihega znanja, ki ga 'uradni' sistem znanja ne vrednoti, ker ga ne zna, ne zmore ali noče vrednotiti.« (Ličen, 2011)

Tudi vloga novih tehnologij je paradoksalna sama po sebi: po eni strani te še krepijo delitev na privilegirane in ranljive družbene skupine, po drugi strani pa prav za ranljive skupine ponujajo nove možnosti izobraževanja. Družbeno obrobni, izključeni odrasli so praviloma tisti, ki imajo hkrati najslabše možnosti za dostop do novih tehnologij, kot so splet in različni mediji z izobraževalno vsebino. Vsi drugi družbeni sloji namreč delujejo v boljših razmerah za razvijanje svojih kompetenc (prim. Warschauer in Meei-Ling, 2010).

Seveda se takoj postavlja vprašanje, koliko so odrasli z izobražbenim primanjkljajem dejansko motivirani in usposobljeni za tako uporabo tehnologije, da bi jim lahko služila v učne namene. Ob tem pa še vprašanje, kako premagati odpor ali celo strah, ki ju čutijo do tovrstnih možnosti, če v vsakodnevnem življenju odrasli nima niti dostopa do novih tehnologij. Odrasli se običajno za učenje odločajo sami; ta pripravljenost pa izhaja iz konkretnih potreb, zato so izrazito ciljno usmerjeni v reševanje življenjskih situacij in problemov. Multimedijaska orodja se lahko tej potrebi zelo dobro prilagodijo. Za njihovo pravilno uporabo je še posebej pomembno poznavanje in upoštevanje različnih kognitivnih stilov ali tako imenovanih zaznavnih modalitet. Odrasli učeči se so najpogosteje najbolj naklonjeni vizualni zaznavni modaliteti, preostali zaznavni kanali so tej modaliteti praviloma podrejeni. »Preferenčna zaznavna modaliteta za duševnost pomeni glavni dovod novih informacij, učenje pa je lahko okrnjeno, če je dotok informacij površen ali nove informacije niso posredovane na dovolj strukturiran način.« (Prim. Kuran, 2012.)

Osebne zgodbe, posredovane s pomočjo multimedijaskih orodij, imajo nekaj posebnosti, ki se posebej očitno izrazijo prav v procesih učenja in lahko ob primerni uporabi tudi bistveno

povečajo njihovo učinkovitost. Te posebnosti in iz njih izhajajoče priložnosti na kratko lahko povzamemo takole. Z video gradivi in multimedijskimi pristopi pri njihovi uporabi kompleksno učinkujemo na posameznikovo zaznavanje, dojetje, pomnjenje. Vseh učinkov se ne da predvideti, pogosto niti ozavestiti. Filmska govorica temelji na večplastnosti sporočanja, jo uveljavlja, s čimer je ob primerni izbiri učečemu se omogočeno prijazno in bolj celostno učenje; posebej nagovarja čustva, kar pripomore k odprtosti in volji za dejavno udeležbo v učnem procesu. Prevečkrat pa izobraževalci spregledamo, da ob ustreznem izvajanju ta proces lahko vodi k ozaveščanju (ali celo vzpostavljanju) vrednot pri odraslih iz ranljivih skupin. Spoznavanje s sporočilnimi življenjskimi zgodbami posameznikov ustvarja ugodne pogoje za učenje s pomočjo empatije in posnemanja ter se zato nagiba k povezovanju in sodelovanju v socialnem okolju.

»Biografske metode zato navadno uporabljajo tisti, ki radi prisluhnejo zgodbam drugih, ki so pozorni do pripovedi in spoštujejo njihove interpretacije življenjskih dogodkov. Poudarjene lastnosti so spoštljivost, empatičnost in sprejemanje kompleksnosti zgodb.« (Ličen, 2011)

*Multimedijsko posredovanje informacij je boljše od monomedijskega.*

Multimedijsko posredovanje informacij je bolj kakovostno od monomedijskega. Zahteva pa posebna didaktična znanja in občutljivost pri uporabi.

## **POLDOKUMENTARNA VSEBINA**

Tehnologije so spremenile način zaznavanja, prinesle nove možnosti razmišljanja o prikazovanju stvari, njihovem povezovanju. Omogočajo in celo ustvajajo nove zaznave, nove poti in kanale toka informacij. Izsledki novejših razi-

skav (npr.: EU Kids Online, prim. Linvingstone in Haddon, (2009); slovenska raziskava Mladi na netu, prim. Lobe in Muha, 2011) kažejo na precejšnje vplive, ki jih ima na posameznika denimo izpostavljanje njegove zasebnosti javnosti na Facebooku ali v kaki drugi podobni obliki. Rezultati so skrb zbujajoči v vsakodnevem življenju mladih (prim. Sigman, 2010).

Izobraževalci že od nekdaj poznajo moč slikovne govorice, zato jo že dolgo vključujejo tako v izobraževalne kot tudi v promocijske aktivnosti pri delu z odraslimi. Če želijo pritegniti pozornost in doseči, da jih odrasli sploh »slišijo«, se morajo čim bolj približati celostnemu učenju. Praksa kaže (Javr, 2011b), da so tudi slovenski izobraževalci danes neposredno soočeni z močjo in učinki množičnih medijev. Dokaj jasno se ta moč izraža v načinih komuniciranja in zmožnosti vizualne percepcije, ki so je vajeni udeleženci. Vsakodnevni stik z najsodobnejše oblikovanimi video izdelki – recimo na displejih ob cesti na poti v službo, pri poročilih, na spletu, v reklamnih spotih itn. – je v bistvu vrsta nenamernega učenja in tako rekoč nehotenega, slučajnostnega spoznavanja najnovejših vizualnih trendov v video govorici, ki bi terjalo tudi andragoško obravnavo.

Izobraževalci v praksi vedo, da vedno novi načini privabljanja pozornosti na svoj način učinkujejo na pričakovanja prejemnikov. A praktiki poročajo, da imajo premalo vpogleda v to, kakšen je vizualni okus odraslih iz ranljivih skupin. To pa pomeni, da primanjkuje osnovnih informacij o tem, kakšne vizualne pristope bi bilo smiselno izbirati, da sploh še lahko dosežejo zanimanje izbranih ciljnih skupin.

Če se spreminja okolje, v katerem se dogaja izobraževanje, če se spreminja tehnologija izobraževanja in učenja, če se spreminjajo potrebe udeležencev, če se spreminjajo vrednote izobraževalcev v zvezi z izobraževanjem, se

sprašujemo, na kaj naj se izobraževalec opre. V vseh teh novostih vendarle ostaja konstanta posameznik z nekaterimi univerzalnimi mehanizmi. Odgovoriti je treba na vprašanje, kako odrasli deluje, živi v teh okoliščinah, kaj so ključni procesi, ki ostajajo enaki kljub različnim tehnikam, vsebinam, modelom.

Znotraj razmišljanj o uporabi sodobnih tehnologij in vplivu sprememb poskušamo oblikovati dinamično učno okolje tako, da združujemo:

- a) stalnice – to je učne procese, ki ostajajo univerzalni ne glede na tehnologije;
- b) inovacije in spremembe – to je take pristope, kjer vpeljujemo novosti tako na ravni didaktičnih pripomočkov kot na ravni kognicije;
- c) tehnološke rešitve, npr. računalnik, ki omogoča ustvarjanje virtualnega prostora in prinaša sklop vsestranskih orodij.

## ZVOČNICA KOT ZAČETNO E-GRADIVO

Najprej preverimo pomen izraza »zvočnica«, ki se je sprva uveljavil predvsem na bibliotekarskem področju in je pomenil »zvočno ali govorečo knjigo«. Izvorno je to zvočni zapis branega besedila, navadno knjige, ki je bil namenjen slepim in slabovidnim, ki niso znali brati Braillove pisave. Prva taka knjiga je izšla pred drugo svetovno vojno. Kasneje se je pomen pojma širil. »Zelo popularno postaja med odraslimi tudi poslušanje zgodb med tekom, na plaži, med vožnjo v avtomobilu ali na daljših razdaljah v javnem potniškem prometu na različnih glasbi namenjenih digitalnih napravah.« (Kanič, 2012)

Glede na raziskovalne podatke zadnjih let (Javrh, 2011a, 2011b) je zvočnica optimalen elektronski medij za ranljive ciljne skupine zaradi enostavnosti uporabe in potrebne tehnike (npr. preprosto poslušanje v avtu). Strokovnjaki na

Andragoškem centru Slovenije so v zadnjih letih razvili poseben tip zvočnice v vlogi učnega gradiva, ki bi jo lahko opredelili kot »govoreči učbenik« ali govoreči priročnik. Zvočnica v vlogi učnega gradiva je avdio vsebina, posneta na zgoščenki oziroma CD-nosilcu, ki je didaktično zelo natančno strukturirana in ima natančno določene didaktične cilje.

Iz odzivov, ki so jih na terenu zbirali od izdaje prve zvočnice, posebej izdelane za izobraževanje ranljivih ciljnih skupin, glede temeljne zmožnosti za samoiniciativnost in podjetnost lahko pridemo do naslednjih ugotovitev (prim. Javrh, 2011):

- Zvočnica je lahko učinkovit in preprost ter dostopen medij, ki nadomešča ali ponavlja in utrjuje dobro strukturirano vsebino »predavanja« oziroma razprave o določeni temi.
- Vsebina ključnih informacij je posebej prilagojena ciljni skupini. Če želimo, da bodo uporabniki gradivo lahko uporabili kot učbenik, posamezni vsebinski sklopi zahtevajo dodatno oporo in motivacijo, čeprav je denimo strokovna vsebina prevedena v preprost, osnovni jezik.
- Čeprav naj bi odrasli gradiva samostojno uporabljali, je začetno motivacijo in podporo pri uporabi treba zagotoviti v neposrednem stiku med izobraževalcem in odraslim.
- Gradivo mora biti zasnovano tako, da so sestavni deli posebej označeni, zvočno gradivo pa dopolnjuje tudi tiskano, knjižica za poslušalce z osnovnimi informacijami, definicijami ključnih pojmov, preprosto razlago in možnostjo, da si zapišejo komentarje, opombe.
- Pripovedovanje, posredovano v digitalni obliki, je deloma postalo sodobna različica ustnega izročila, s čimer lahko pojasnimo zelo dobre in takojšnje odzive odraslih, ki so zvočnico preizkušali in uporabljali kot učno gradivo.

Zvočne informacije pripomorejo k boljšemu pomnjenju odraslih. Človeški glas, ki je praviloma nosilec osebne zgodbe, je tudi najbolj naravno sredstvo komuniciranja v izobraževanju. Čeprav je komunikacija pri tem pripomočku le enosmerna, pa uporabniku omogoča nadzorovano uporabo (prekinitev, večkratno poslušanje, preskakovanje poglavij itd.). Osebne izpovedi pomagajo pri razumevanju zahtevnejših vsebin, podpirajo razumevanje novih pojmov in konceptov. Nekoliko bolj »uradni«, nevtralni glas napovedovalca, profesionalnega radijskega bralca besedil, pa poslušalca vodi skozi osnovno vsebino učbenika. Posebnost te prve, lahko bi rekli eksperimentalne zvočnice je v tem, da poleg omejenih vključuje še tretji zvočni svet: nastop izobraževalca odraslih, ki v virtualni učilnici uporabnike nagovori k ponovitvi in utrditvi predelane vsebine (Javrh, 2011a, 2011b). S tem poskušajo snovalci zvočnice doseči čim bolj celosten učni krog: od uvodne animacije, prek vživljanja v zgodbo do povzemanja in utrjevanja predelane snovi.

Odrasli iz ranljivih skupin niso vajeni uporabljati avdio gradiv v izobraževalne namene. Zato je pri uvajanju takega didaktičnega pripomočka posebno pozornost treba nameniti tudi vzpostavitvi varnega okolja, v katerem se seznanjajo s tehnično uporabo, prednostmi in izzivi uporabe zvočnice v učne namene. Učitelj v vlogi tutorja inštruirá, kako uporabiti gradivo, in spremlja napredek udeležencev. Izkušnje kažejo, da se lahko pričakuje, da bodo odrasli, ki se bodo izobraževali na tak način, pridobili samozavest pri uporabi medija in komunikaciji ter bodo bolj motivirani za izmenjavo znanja in posredovanje svojih izkušenj drugim.

Zvok kot medij naredi učenje dostopnejše skupinam prebivalstva, ki imajo zaradi različnih razlogov težave z branjem (slepi, slabovidni, osebe z nizko stopnjo pismenosti). Za

mnoge posameznike, ki načeloma ne marajo učenja z branjem, so lahko prav zvočni in filmski pripomočki učinkovit korak v samostojno učenje ali izobraževanje. Taka gradiva, ki omogočajo transformacijo besedila v zvok, lahko osebam, ki imajo kakršnekoli težave z branjem in pisanjem, bistveno olajšajo sodelovanje v izobraževanju.

Praktična vrednost takega gradiva, ki jo je potrdila praksa, se kaže v tem, da je zelo primerno za animiranje in navduševanje ranljivih skupin odraslih za učenje, kot preprosto gradivo za samostojno učenje, kot izobraževalno gradivo za strokovnjake, ki manj poznajo področje, še posebej pa kot pripomoček za popestritev izobraževalnih vsebin, omogoča pa tudi zahtevnejše didaktične prijeme v praksi izkušenejših izobraževalcev.

### **SERIJA IZOBRAŽEVALNIH FILMOV »NA POTI DO ŽIVLJENJSKE USPEŠNOSTI«**

Na Andragoškem centru Slovenije so se v zadnjih letih predvsem na področjih informiranja in promocija ter razvoj pismenosti intenzivneje razvijala znanja o produkciji animacijskih in izobraževalnih filmov. Manjša produkcijska ekipa, ki smo jo v letu 2012 oblikovali prav za ta namen, se je spopadla z izzivom izdelati prve izobraževalne filme za odrasle iz ranljivih skupin, ki jih bo mogoče uporabljati kot učbenik oziroma učno gradivo. Konceptualno in produkcijsko smo zasnovali serijo Na poti do življenjske uspešnosti, ki v prvi fazi obsega štiri izobraževalne filme. Eden od ciljev novih filmov je pripadnike ranljivih skupin na sodoben način izobraževati o izbranih temeljnih zmožnostih.

V prvem izobraževalnem filmu Temeljna zmožnost učenje učenja je prikazana osebna



zgodba moškega v srednjih letih. V njegovih načrtih ima temeljna zmožnost učenje učenja osrednje mesto, čeprav pred dvema letoma »še pomislil ni« na to, da bi se kot odrasli še izobraževal. V drugem filmu nekoliko mlajši pripovedovalec spregovori o samoiniciativnosti in podjetnosti, ki sta mu spremenili življenje, v tretjem je poudarek na problemu nekdanje zdomke, kako povečati zmožnost sporazumevanja v maternem jeziku, v četrtem filmu pa je osnovno vprašanje, kako matematične kompetence in kompetence v znanosti in tehnologiji lahko pomagajo varčevati in vsakodnevno življenje narediti polno izzivov, čeprav sta glavna junaka že upokojena.

## VLOGA DIDAKTIČNIH ELEMENTOV IZOBRAŽEVALNEGA FILMA

Dosedanje izkušnje z razvojem izvirne oblike izobraževalnega filma lahko povzamemo skozi opis elementov, ki smo jih z leti postopno dodajali osnovni dramaturški strukturi. Izobraževalni filmi imajo vgrajenih več ključnih didaktičnih elementov:

- uvodno-animacijski del,
- izobraževalni del z animacijami in ključnimi besedami,
- animacije in piktogrami,
- sklepni del osebne pripovedi s poudarjenimi učinki, posledicami, spremembami,
- utrjevanje informacij,
- dopolnitev z besedilnimi gradivi v obliki knjižice za uporabnike in priročnika za izobraževalce.

Področja uporabe izobraževalnih filmov so različna. Posebej uporabni so kot motivacijsko in animacijsko gradivo v programih, v katere se vključujejo izobrazbeno prikrajšani odrasli. Izobraževalci jih lahko zelo učinkovito umestijo v uvodne sklope izvajanja progra-

ma, saj pri gledalcih zaradi možnosti identifikacije prihaja do večje aktivnosti in učinkov. Primerni so tudi za priložnostno predvajanje v različnih javnih prostorih (knjižnice, prostori društev, kulturni domovi itd.) ter prireditvah (seminarji, festivali, prireditve za spodbujanje zaposlovanja itd.)

Gradivo je mogoče uporabljati posamič ali v kombinaciji z drugimi, saj se vsebine med seboj dopolnjujejo in podpirajo. Primerno je za različne priložnostne prireditve (izobraževalne sejme), kjer je mogoče nagovoriti odrasle iz ranljivih skupin, saj posamezen film iz serije vsebuje tudi informacije o izobraževalnih programih prav za te za odrasle. Je zelo primerno gradivo za samostojno učenje, na primer v knjižnicah.

*Področja uporabe izobraževalnih filmov so različna.*

Filmi so zasnovani tako, da gledalca kljub možnosti samostojne uporabe skozi gradivo smiselno vodi »skriti povezovalc«. To pomeni, da je struktura filma prilagojena osnovnemu učnemu procesu: motiviranju s pomočjo čustvenega vživljanja, sprejemanju in povezovanju poudarjenih informacij v izobraževalnem delu, utrjevanju v sklepnem delu, kjer so v zelo kratki obliki omenjeni najbolj ključni pojmi in informacije, ki naj bi jih učeči se spoznal s pomočjo tega gradiva. Uspešna pripovedovalčeva izkušnja izhaja iz podobnega okolja, spopadati se je moral s podobnimi težavami – s tem je možnost čustvenega vživljanja v zgodbo večja, prav to pa motivira nedejavne odrasle. S tem namenom je tudi dramaturško film zgrajen tako, da se lahko uporabljajo le posamezni koščki, na primer pri delu s skupinami.

Gradivo ima tudi implicitno ambicijo vzgajati za načrtno uporabo novih tehnologij pri učenju. Z načinom, kako nagovarja gledalca,

želi čim bolj odpraviti morebitni odpor do izobraževalnih oddaj oziroma pokazati, da je tako učenje lahko prijetno. V tem je globlji didaktični namen: učinkovati na negativne izobraževalne izkušnje gledalca in poudariti pozitivno izkustvo načrtnega učenja v obdobju odraslosti s pomočjo tistih virov, ki jih običajno ne vidimo kot potencialno učno gradivo.

Izobraževalni filmi za ranljive ciljne skupine so tudi leksikalno prilagojeni, jezik ni niti preveč poenostavljen niti strokovno pretežak. Izobraževalec pa vsakič znova glede na ugotovljene potrebe in zmožnosti presodi, ali je treba posamezne izraze ali dele gradiva gledalcem še podrobneje pojasniti.

Pred uporabo gradiva pa je treba vselej poskrbeti za ustrezno pripravo, kjer naj bi upoštevali vsaj naravo in časovni okvir dogodka, ciljno skupino, še posebej pa način kombiniranja različnih medijev. V bistvu s tem, ko se za namene izobraževanja odločimo uporabiti izobraževalni film, pripravljamo monomedijski ali multimedijski dogodek, saj se s tem odločimo za kombiniranje različnih metod učenja in za to uporabljamo različna orodja.

## VSEBINSKA ZASNOVA SERIJE IN VLOGA UČNIH GRADIV

V seriji izobraževalnih filmov *Na poti do življenjske uspešnosti* je v ospredju posameznik, pripovedovalec, ki ga gledalec spremlja skozi en dan njegovega življenja. Pripoveduje svojo osebno izkušnjo o pomembni spremembi v svojem življenju, ki je posledica učenja/izobraževanja, na različne načine pa jo osvetljujejo tudi njegovi bližnji, učitelji, prijatelji in drugi.

Te avtentične zgodbe nagovarjajo posameznike v različnih življenjskih obdobjih, saj so glavni pripovedovalci posameznega izobraže-

valnega filma izbrani iz različnih starostnih obdobj. Za omogočanje procesa identifikacije so vgrajeni naslednji elementi: osebni intimnejši vidiki zgodbe, različna socialna okolja, pripovedovalci iz različnih slojev, z različnimi poklici, interesi in načrti.

Serija izobraževalnih filmov ima jasen in deklariran moto: večja življenjska uspešnost ne poudarja cilja, ampak **pot učenja**. Ne glede na še tako zanemarljiv dosežek predstavljenega pripovedovalca je vedno mogoče opaziti napredek. Izobraževalec lahko prav ta vidik izjemno dobro izkoristi za motiviranje, saj se v izobraževanju odraslih pogosto srečujemo z nizko samopodobo in strahom pred neuspehom.

## IZKUŠNJE IZ DOSEDANJE PRAKSE

V interni raziskavi Andragoškega centra Slovenije iz leta 2009 z uporabniki DVD-kompletov izobraževalnih filmov<sup>3</sup> so se pokazale začetniške pasti pri uporabi multimedijskega gradiva v izobraževalne namene<sup>4</sup>. Med uporabniki so bili zavodi za zaposlovanje, izvajalci izobraževanja odraslih, razvojne agencije, šole in drugi. Gradiva so uporabljali pretežno v ilustrativne namene ali kot povsem pasivna/spremljevalna gradiva, denimo kot spremljevalne video projekcije ob nekem drugem dogodku. Izobraževalne ustanove so gradivo uporabljale tudi tako, da so ga posredovale lokalnim TV-postajam v večkratno predvajanje, za samoizobraževanje so ga uporabljali njihovi zaposleni, gradivo so imeli med drugimi pripomočki na voljo uporabniki v centrih za vseživljenjsko učenje. Gradivo so imeli v več regijah »na voljo« za uporabo v svetovalnih središčih, v središčih za samostojno učenje, uporabljale pa so ga tudi svetovalne službe po šolah. Nekatere ustanove so gradivo predvajale skupinam

brezposelnih – kjer so dosegle dobre odzive, ponekod pa je odziv kazal brezbriznost.

Prav zaradi teh ugotovitev smo **testiranju novih učnih gradiv namenili posebno pozornost**. Zvočnica in prvi izobraževalni film sta bila preizkušena na več načinov, tako z uporabniki kot v podrobni analizi, ki so jo opravili izobraževalci. Gradivo je pregledala in v praksi raziskovalno uporabila skupina 11 odličnih praktikov, ki izvajajo programe za ranljive ciljne skupine. Njihova praktična uporaba in analiza sta pokazali, da so izobraževalni filmi zahtevnejše didaktično orodje, ki ga mora izobraževalec dobro poznati, da pa je mogoče z njim dosegati zelo dobre učinke.

O izobraževalnem filmu je eden od praktikov zapisal: *»Zgodbe izvirajo iz življenjskih izkušenj, zato imajo neprimerno večjo težo, kot bi jo imeli hipotetični, izmišljeni ali celo zaigrani primeri. Pomembno težo in verodostojnost zgodbam dajejo bližnji sorodniki pripovedovalcev. [...] Vsaka zgodba zase je živ dokaz, da se lahko vsakdo, ne glede na socialni status, dvigne na višji nivo, predvsem pa je sam odgovoren za izboljšanje kakovosti svojega življenja. Podporno okolje, ki ga nudijo programi UŽU in PUM, je lahko velika spodbuda k temu, da napravi prvi in pravi korak.«*

Izkušena učiteljica pa: *»Gradiva ne bi pripočala udeležencem kar počez. Morda le posamezniku, za katerega bi predhodno ugotovila, da ga zanima določeno področje, ali pa sam izrazi željo po širšem poznavanju vsebin ali globljem razumevanju pojmov.«*

Nasprotno pa se je pokazalo tudi, da je zvočnica kot pripomoček lahko zelo enostavno in primerno orodje za uporabo v skupini: *»Zvočnico sem uporabila na prvem srečanju skupine Jaz in moje delovno mesto ob predstavitvi*

*vsebine programa. Imela sem malo dilem, ker je to program za zaposlene, a je bila odločitev pravilna. Po odmoru smo brez posebne najave poslušali v celoti pripoved učiteljice programa UŽU in njegovih udeleženk. Po končanem poslušanju sem jih samo vprašala, kaj so razmišljali. Oglasili so se vsi, ki so že bili brez zaposlitve. Zelo odkrito so nam predstavili svojo zgodbo. Dosegla sem najmanj dvoje: pripovedovala je udeleženka, ki je bila do takrat čisto tiho, prepoznali smo pomen dodatnega izobraževanja, ko si še na varnem, ko si v službi. To pa je za tako dolg program, kot je Moje delovno mesto, zelo pomembno, da slučajno ne bodo odnehali.«*

*»Tako kot bo morda še kdo sem tudi sama v prvem trenutku menila, da je zvočnica neuporabna v današnjem času. A sem mnenje zelo kmalu spremenila.«*

## SKLEP

Po vsem povedanem bi lahko sklenili, da je področje uporabe multimedijskih gradiv za ranljive ciljne skupine pri nas še dokaj malo raziskano. Film nasploh ima v izobraževanju pomembno vlogo, do katere tako raziskovalno kot tudi z vidika didaktične uporabe nismo dovolj pozorni. Če želimo izobraževalne programe za odrasle narediti sveže, sodobne, bo treba vključevati različna e-gradiva. Razvijati bo treba nova didaktična učna gradiva za odrasle. Predstavili smo zgolj primer gradiv, ki so namenjena motivaciji posebnih ciljnih skupin; za druge ciljne skupine bi potrebovali drugačna gradiva. Za izdelavo takih gradiv pa bi morali imeti specialistično usposobljene andragoge (ali pa specialistične time) z nagljenjem do novih pristopov, ki bi razvijali film kot učno gradivo. Doslej to kot eksperimentalno-razvojna praksa poteka le na Andraškoškem centru Slovenije.

## LITERATURA IN VIRI

- Balažič, M. (ur.) (2004). *Mediji v izobraževanju*. Novo mesto: Visokošolsko središče.
- BibSiSt Online* (2013). Dostopno na: <http://bibsist.nuk.uni-lj.si/definicije/index.php?c=22> (18. 11. 2013).
- Bregar, L.; Zagmajster, M.; Radovan, M. (2010). *Osnove e-izobraževanja*. Ljubljana: ACS.
- Debevc, M. (2013). *Kaj je multimedija. Uvod v multimedijo. Spletni učbenik*. Dostopno na: [http://www.ssters.mb.edus.si/gradiva/rac/moduli/av\\_komunikacije/01\\_multimedija/01\\_datoteka.html](http://www.ssters.mb.edus.si/gradiva/rac/moduli/av_komunikacije/01_multimedija/01_datoteka.html) (18. 11. 2013).
- Film in izobraževanje v Sloveniji* (2005). Dostopno na: [http://zofijini.org/filmsko\\_prispevki\\_film.html](http://zofijini.org/filmsko_prispevki_film.html) (18. 11. 2013).
- Divjak, S. (2009). »Rich Internet applications in education«. V: Costa, M., et al. (ur.), *HSCI2009 : proceedings of the 6th International Conference on Hands-on Science, Science for All, Quest for Excellence*. Ahmedabad.
- Divjak, S. (2008). Mobile phones in the classroom. V: *HSCI 2008 : proceedings of the 5th International Conference on Hands-on Science, Formal and Informal Science Education*. Olinda-Recife.
- Educational film*. Dostopno na: [http://en.wikipedia.org/wiki/Educational\\_film](http://en.wikipedia.org/wiki/Educational_film) (20. 11. 2013).
- Erjavec, K. (2010). *Komunikološki pogled na vlogo medijev. Interno gradivo za izobraževanje Usposabljanje za uporabo videa in multimedijev v podporo kulturi učenja*. Ljubljana: ACS.
- Gerlič, I. (2010): Challenges of advanced technologies and school of the future. V: Rajkovič, et al. (ur.), *Education in information society*. Kranj.
- Javrh, P.; Kuran, M. (2012). *Temeljne zmožnosti odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Javrh, P. (2011a). *Razvoj učiteljeve poklicne poti. Učno gradivo 4, Moč poklicne poti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Javrh, P. (2011b). Spoznanja iz prakse izobraževanja za pismenost. V: Javrh (ur.), *Obrazi pismenosti*. Ljubljana.
- Javrh, P.; Kuran, M. (2011). *Strokovne podlage in scenariji multimedijskih učnih gradiv za razvoj ključnih kompetenc. Raziskovalno poročilo. Interno gradivo, arhiv*. Ljubljana: ACS.
- Kalin, J. (2004). Vloga medijev pri sodobnem pouku in presojanje njihove učinkovitosti. V: Blažič (ur.), *Mediji v izobraževanju*. Novo mesto.
- Kanič, I. (2012): *Zvočnica. Bibliotekarska terminologija, Razmišljanja in klepet o terminoloških vprašanih bibliotekarstva, spletna objava*. Dostopno na: <http://terminologija.blogspot.com/2012/05/zvočnica.html> (25. 11. 2013).
- Kucler, B. S. (2009). *Zgledi vlečejo, dejanja mičejo; 12 let podeljevanja priznanj ACS za izjemne dosežke pri učenju odraslih*. Ljubljana: ACS.
- Kuran, M. (2012). Multimedijski pristopi k poučevanju ranljivih skupin. V: Javrh, Kuran (ur.), *Temeljne zmožnosti odraslih. Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Ličen, N. (2011). Biografska paradigma pri proučevanju učenja v vsakdanjem življenju. V: Vidmar, Aksman (ur.), *Pedagoško-andragoške razprave v Sloveniji in na Poljskem po prelomu stoletja*. Ljubljana.
- Linvingstone, S., Haddon, L. (2009). *EU Kids Online, Final report*. London: EU Kids Online.
- Lobe, B.; Muha, S. (2011). *Internet v vsakdanjem življenju slovenskih otrok in mladostnikov. Mladi na netu*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Mayer, R. E.; Moreno, R. (2005). *A Cognitive Theory of Multimedia Learning: Implication for Design Principles*. Santa Barbara: University of California.
- Medijski tehnik. Gradiva strokovnih modulov*. Srednja šola za oblikovanje Maribor, program Medijski tehnik. Dostopno na: [http://305.gvs.arnes.si/paska/?page\\_id=2](http://305.gvs.arnes.si/paska/?page_id=2) (20. 11. 2013).
- Multimedia\_in\_Education\_1*. Dostopno na: <http://www.youblisher.com/p/34202-Multimedia-in-Education-1/> (18. 11. 2013).
- Hegarty, A.; Feeley, M. (2011). *Improving literacy and computer skills through online learning : a focused evaluation of the National Adult Literacy Agency's (NALA's) distance learning service in 2010 : final report*. Dublin : NALA.
- Pesek, I. (2011). Kaj je e-gradivo. V: *E-gradiva in slovensko izobraževalno omrežje SIO*. Dostopno

na: [http://www.sio.si/fileadmin/dokumenti/bilteni/Esolstvo\\_BILTEN\\_03\\_2011\\_FIN\\_screen.pdf](http://www.sio.si/fileadmin/dokumenti/bilteni/Esolstvo_BILTEN_03_2011_FIN_screen.pdf) (18. 11. 2013).

Sigman, A. (2010). *The Impact Of Screen Media On Children: A Erovosion For Parliament*. Dostopno na: <http://www.ecswe.org/downloads/publications/QOC-V3/Chapter-4.pdf> (4. 10. 2013).

*Slovar slovenskega knjižnega jezika* (2008). Ljubljana: DZS.

Štefanc, D., et al. (2011). *Z učnimi gradivi do kakovostnega znanja: poročilo o evalvaciji empirične in racionalne evalvacije: značilnosti in uporaba učnih gradiv v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Warschauer, M.; Meei-Ling, L. (2010). *Emerging Technologies in Adult Literacy and Language Education*. Washington: National Institute for Literacy.

1. V praksi se kot nekakšen sinonim uporablja tudi izraz »IKT-gradivo«, čeprav v resnici ni primeren.
2. V slovenščini se uporablja tudi izraz večpredstavnost.
3. Te je do takrat produciral Andragoški center Slovenije.
4. Šestdesetim slovenskim uporabnikom je bilo razdeljenih 395 publikacij.

Mag. Borut  
Mikulec

Center RS za  
poklicno izobraže-  
vanje

# DRUŽBENE SPREMEMBE IN VSEŽIVLJENJSKO UČENJE

## POVZETEK

*V prispevku analiziramo družbene spremembe, ki jih prinašajo procesi globalizacije, kapitalizem, individualizem in pozna moderna. Na podlagi teh sprememb pojasnjujemo premik v politiki izobraževanja odraslih, za katerega je odgovorna država in je v funkciji demokratizacije družbe, v politiko vseživljenjskega učenja kot pripravo odraslih za potrebe trga dela, pri čemer so odrasli sami odgovorni za svoj razvoj in življenjske izbire. Ob tako razumljeni politiki vseživljenjskega učenja se sprašujemo, ali je mogoča emancipacija odraslih onkraj zahtev trga po lastnem opolnomočenju.*

**Ključne besede:** emancipacija, globalizacija, individualizacija, pozna moderna, vseživljenjsko učenje

## SOCIAL CHANGES AND LIFELONG LEARNING – ABSTRACT

*The paper analyses the social changes catalyzed by the processes of globalization, capitalism, individualism and late modernity. Keeping these changes in mind, it aims to explain the shift in the policy of adult education, which falls under the responsibility of the state and is in a function of a democratisation of society, towards the policy of lifelong learning. This prepares adults, who are now responsible for their own development and life choices, for the demands of the labour market. Having understood the lifelong learning policy in these terms, we pose the following research question: Is the emancipation of adults possible beyond market demands for self-empowerment?*

**Keywords:** emancipation, globalisation, individualization, late modernity, lifelong learning

UDK: 37.015.4:374.7

DOI: <http://dx.doi.org/10.4312/as.19.4.70-79>

Globalizacija, pojav novih informacijskih tehnologij in staranje družbe so eni izmed ključnih razlogov, s katerimi nacionalne in nadnacionalne organizacije, kot so OECD, Unesco in EU, upravičujejo potrebo po vseživljenjskem učenju. Medtem ko je vseživljenjsko izobraževanje<sup>1</sup> v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja pod vplivom Unesca zasledovalo humanistične ideale s široko opredeljenimi socialnimi in kulturnimi cilji, je dandanes v Evropi opaziti premik k bolj ekonomskim in utilitarističnim ciljem vseživljenjskega učenja (Vidmar, 2006; Jelenc Krašovec, 2010; Kump, 2013). EU je z Lizbonsko pogodbo (2000) predrugačila pomen vseživljenjskega učenja s tem, ko ga je definirala kot ključen element svoje strategije, da naredi Evropo najbolj konkurenčno in dinamično ter na zna-

nju temelječe gospodarstvo na svetu (Dehmel, 2006; Ertl, 2006; Green, 2002; Glastra, Hake in Schedler, 2004). V tem smislu lahko v Memorandumu o vseživljenjskem učenju (2000) preberemo, da je vseživljenjsko učenje bistven element v prehodu k na znanju temelječemu gospodarstvu in družbi.

V skladu s tako razumljeno politiko vseživljenjskega učenja se je zgodil še en premik, in sicer iz politike izobraževanja odraslih v politiko vseživljenjskega učenja (Wildemeersch in Olseen, 2012; Milana, 2012). Gre za premik v razumevanju izobraževanja odraslih, za katerega je odgovorna država (vseživljenjsko izobraževanje) in je v funkciji demokratizacije družbe, k vseživljenjskemu učenju kot pripravi odraslih, da postanejo ekonomsko pro-

duktivni posamezniki, podjetniki, ki so sami odgovorni za svoj razvoj in svoje življenjske izbire (Fragoso in Guimarães, 2010; Barros, 2012; Olssen, 2006; Ule, 2000; Kump, 2013; Jelenc Krašovec, 2010). Odgovornost za reševanje države blaginje se tako s politiko vseživljenjskega učenja preusmeri na posameznike, ki postanejo odgovorni za stalno nadgrajevanje svojega znanja z namenom, da bi izboljšali svojo zaposljivost (Novoa in Dejong-Lambert, 2003). V družbi tekoče moderne (Bauman, 2002), ki se nenehno spreminja, se spreminja tudi učenje samo in mora tako postati vseživljenjsko. Vseživljenjsko učenje postane individualna nuja za vse ljudi, tako da lahko vsak posameznik igra svojo vlogo v tem hitro spreminjajočem se svetu (Jarvis, 2006).

Omenjena politika vseživljenjskega učenja, ki je ob procesu globalizacije in napredku informacijske tehnologije postala internacionalna in je vodena s strani EU (in drugih mednarodnih organizacij), je v izobraževanju odraslih prevzela nov etos, kjer je izobraževanje odraslih razumljeno kot ključno orodje za prilagajanje spremembam na trgu dela in daje odgovor za večjo fleksibilnost ter gospodarsko konkurenčnost (Barros, 2012). Če je izobraževanje odraslih zaradi globalizacijskih procesov in spremenjene vloge vseživljenjskega učenja na eni strani pridobilo prevladujoč status v javni razpravi in političnih dokumentih (Jarvis, 2006; Spring, 2008; Kump, 2008), pa se po drugi strani zastavlja vprašanje, ali je znotraj tako razumljenega koncepta vseživljenjskega učenja še mogoča emancipacija posameznikov onkraj zahtev trga po lastnem opolnomočenju.

Da bi odgovorili na zastavljeno vprašanje in hkrati preučili, kako je prišlo do prenosa odgovornosti z države na posameznika, ki je postal kreator svoje lastne sreče znotraj politike

vseživljenjskega učenja, bomo v pričujočem prispevku analizirali družbene spremembe, ki jih prinašajo procesi globalizacije, novega kapitalizma, individualizacije ter pozne moderne, saj smo kot učeči se posamezniki vedno vpeti v konkreten širši družbeni prostor, v katerem živimo (Jarvis, 2006), vzgoja in izobraževanje pa nam pomenita proces podružbljenja posameznikov v družbene strukture, kot poudarjajo socialno kritični avtorji (glej v Kump, 2012, 2013).

## GLOBALIZACIJA

Razlago današnjih družbenih razmerij je Ulrich Beck strnil pod pojmom *globalizacija kot politizacija*. Globalizacija omogoča podjetjem, da si pridobijo moč demokratično organiziranega kapitalizma, ki sta jo v preteklosti brzdala politika in socialna država. Podjetja, ki delujejo globalno, ne sodelujejo zgolj pri oblikovanju gospodarstva, temveč tudi pri oblikovanju družbe v celoti, s čimer spodkopavajo temelje nacionalne ekonomije in nacionalnih držav (Beck, 2003: 14). Vprašanje, ki se zastavlja, je, na čem temelji moč transnacionalnih podjetij ter kako to, da jim je uspel tak obrat, kot da gre za »običajen posel« (»business as usual«).

Model nacionalne države moderne, ki je temeljila na enotnosti kulturne identitete, prostora in države, tako postaja vprašljiv, ne da bi bila na vidiku kakšna nova enotnost človeštva oziroma države. Globalizacija zato avtorju pomeni »svetovno družbo brez svetovne države in brez svetovne vlade. Vsenaokrog se razprostira globalno dezorganiziran kapitalizem. Ne obstaja namreč nobena hegemonialna sila in noben mednarodni režim – ne ekonomsko ne politično.« (Prav tam: 27.) V ideji o transnacionalni civilni družbi postajajo vidni konflikti in identitete, ki se orientirajo

ob transnacionalnih gibanjih, globalizaciji in novem kozmopolitizmu. Ob tem pa se zgodi prelom, saj »[s]vetovna družba brez svetovne države pomeni *nepolitično organizirano* družbo, v kateri nastajajo nove možnosti delovanja in moči za akterje, ki niso demokratično legitimirani« (prav tam: 48), kar pomeni, da se odpira »nov transnacionalni prostor moralnega in subpolitičnega« (prav tam). Kaj prinaša in pomeni omenjeni transnacionalni družbeni prostor oziroma transnacionalne podobe družbe?

Transnacionalni družbeni prostori odpravljajo vezanost skupnosti na kraj in spajajo tisto, kar velja za nezdržljivo – živeti in delovati hkrati tu in tam. Transnacionalna podoba družbe ter transnacionalni družbeni prostori uvajajo po avtorjevem prepričanju razlikovanje med moderno in pozno moderno. V času moderne sta

družba in država mišljeni in organizirani kot nekaj prekri-vajočega se. Družbo oblikuje in utemeljuje želja države po oblasti in nadzoru, kar se kaže pri uveljavljanju temeljnih pravic, izobraževalnem sistemu, socialni politiki, davkih,

jeziku, zgodovini itd. Prikazana zgradba državnodružbenih prostorov pa se med gospodarsko, kulturno, ekološko in politično globalizacijo razdrobi. Svetovna družba namreč pomeni, da se oblikujejo takšni življenjski prostori družbenega, ki prebijajo nacionalno-državno ortodoksnost politike in družbe (prav tam: 93–97). Prvič: transnacionalna podjetja delovna mesta in davke na šahovnici svetovne družbe razporedijo tako, da lahko povečajo svoj dobiček, s tem pa zahodne socialne države blaginje oropajo možnosti, da bi vladale in oblikovale družbo. Glavni »prispevek« globalizacije je tako v tem, da ta transnacionalnim podjetjem omogoča položaj, v katerem lahko medsebojno izigravajo nacionalne države,

kar pomeni, da podjetja pri odpuščanju, plačevanju davkov itn. tega ne počnejo več po pravih nacionalne države, temveč tako, da ta pravila odpravljajo in jih tudi preoblikujejo. Drugič: simbolni svetovi globalnih kulturnih industrij odpravljajo enačaj med državo, družbo in identiteto. To, kakšni bi ljudje želeli biti, ni več odvisno od geopolitičnega prostora in njegovih kulturnih identitet. Tretjič: kultura ni več vezana na neko ozemlje, kjer vsaka družba poseduje sebi lastno, od drugih kultur zamejeno kulturo, temveč pomeni kultura nekaj, kar se razvija, je odprto navzven in sestavljeno iz več kultur. Četrtrič: revni in bogati ne sedijo več za skupno pogajalsko mizo nacionalne države, kar se osredišča v problemu glocalizacije – nova delitev privilegijev in brezpravij, bogastva in revščine, moči in nemoči, svobode in nesvobode. Petič: večpomenskost globalizacij v sebi vključuje nastajanje super- in subnacionalnih regionalizmov, kot lahko vidimo pri Evropski uniji, ki je nastala kot odgovor na konkurenco ZDA in Japonske ter Kitajske in Indije. Ter šestič: »transnacionalizacija« kraja gradi nove povezave med kulturami, ljudmi in kraji ter s tem spreminja naše vsakdanje okolje.

## KULTURA IN »NOVI DUH« KAPITALIZMA

Drugače kot Beck – s teorijo globalizacije – pristopa k spremembam v družbi Richard Sennet, vendar s podobnim namenom – to je, kako se problemi, ki nastajajo v ekonomski sferi, kažejo v življenju posameznikov in v politični sferi. Novi kapitalizem po avtorjevem mnenju temelji na drugačnih predpostavkah od tistih, na katerih so ljudje oblikovali svoje življenjske zgodbe in osebne identitete v moderni dobi – povzročča nove neenakosti, večjo negotovost posameznikov ter fragmentacijo družbe. Socialni kapitalizem je

*Vsenaokrog se raz-  
prostira globalno  
dezorganiziran  
kapitalizem.*



ustvarjal institucije, ki so zagotavljale socialno varnost, medtem ko »novi« kapitalizem stare in toge institucije spreminja (Sennet, 2008: 14). Glavne značilnosti novih institucij so tako kratkoročna usmerjenost, tekmovalnost in socialna izolacija. Zaradi pomanjkanja in opustošenja socialnega kapitalizma prihaja do novih oblik neenakosti. Na posebnem področju organizacij je stara institucionalna struktura razpadla, njeno mesto pa je prevzela nova geografija moči, v kateri center obvladuje periferijo. To novo obliko birokracije pomenijo organizacije, ki se izmikajo institucionalni avtoriteti in ne premorejo veliko socialnega kapitala. »Socialno se je zmanjšalo; kapitalizem ostaja. Neenakost je čedalje bolj povezana z izoliranostjo.« (Prav tam: 58.)

Ko je v tridesetih letih 20. stoletja izbruhnila gospodarska kriza, so ljudje menili, da jih iz krize lahko popelje izobraženost. Za svoje otroke so mislili, da se morajo izšolati in tako pridobiti kakšno od specializiranih veščin, zaradi katere jih bo družba vedno potrebovala in tudi zaposlovala. A kaj se dogaja danes, v dobi novega kapitalizma? Kontekst se je spremenil. Veliko je šolanih in izobraženih ljudi, ki so brezposelni, delo, za katerega so se usposobili oziroma si ga želijo, pa se je preselilo v kraje, kjer je kvalificirana delovna sila cenejša. S tem, ko izobraževalni sistem producira veliko število mladih, ki so na trgu nezaposljivi, se je samo okrepil občutek/duh nekoristnosti. Tega še posebej oblikujejo tri sile: globalna ponudba delovne sile, avtomatizacija dela in politika, povezana s staranjem prebivalstva (prav tam: 61).

Še bolj nazoren je Slavoj Žižek, ko analizira »novi duh« kapitalizma v luči dogajanj med 11. septembrom 2001 in gospodarsko krizo (2008): »Kapitalizem je začel zapuščati svojo hierarhično fordistično strukturo v proizvodnem procesu in na njeno mesto je prišla

omrežena oblika organizacije, utemeljena na iniciativi zaposlenega in avtonomiji delovnega mesta« (Žižek, 2010: 77). Na mesto hierarhično centraliziranega vodenja je stopila organizacija upravljanja v obliki timov ali projektov, s čimer se je kapitalizem legitimiral kot egalitaren projekt. Blago je dobilo novo vrednost, saj slednjega ne kupujemo več zaradi koristi ali statusnega simbola, temveč zaradi izkustva, ki nam ga omogoča. Konzumiramo, da bi si življenje naredili ugodnejše in bolj smiselno. Tisto, kar šteje, je avtentična izkušnja (prav tam: 81, glej tudi Salecl, 2007: 55–56). Tako nam npr. oglasi potovalnih agencij ne ponujajo zgolj potovanja, ampak tudi osebno preobrazbo, saj nas bo potovanje naredilo za boljšo osebo. Podobno je tudi s kupovanjem organske hrane, kjer poleg tega, da kupujemo npr. organska jabolka in jih konzumiramo, delamo tudi nekaj smiselnega, saj s tem kažemo na svojo globalno ozaveščenost, kolektivno pripadnost ipd. V tem »novem duhu« se rojeva tudi nova znanstvena disciplina, imenovana »študij sreče«, znotraj katere se Žižek sprašuje, »kako je torej mogoče, da je v naši eri spiritualnega hedonizma, ko je cilj življenja neposredno definiran kot sreča, število ljudi, ki trpijo za anksioznostjo in depresijo, eksplodiralo?« (Žižek, 2010: 81).

Z vprašanjem, ki si ga zastavlja Žižek, se je podrobneje ukvarjala tudi Renata Salecl v delu *O tesnobi*, kjer avtorica ugotavlja, da »so oblike tesnobe, ki še posebej prizadevajo sodobno družbo, povezane z novimi občutki negotovosti, ki izvirajo iz narave sodobnega kapitalizma« (Salecl, 2007: 47). To ideologijo zasledimo tudi v reklamnih geslih, npr. »Naredi že!« (*Just do it!*) in »Bodi, kar si!« (*Be yourself!*), ki stavijo na idejo »svobodnega« subjekta, ki ne verjame v avtoriteto in je sposoben sam po svoji volji spreminjati lastno identiteto (prav tam: 48). A paradoks je ravno v tem, da je ideologija neomejenega

optimizma in svobodne izbire odprla vrata tesnobi, ki se »navezuje na idejo, da imamo sedaj vso svobodo, da si ustvarimo podobo, ki bo vseč nam samim, kajti ljudje danes bolj kot kadarkoli prej doživljajo vse vrste travm, povezanih z njihovim telesnim videzom«, rezultat česar je, »da trpijo zaradi anoreksije, bulimije, pretirane telesne vadbe, obsesije s plastično kirurgijo in nakupovalne mrzlice« (prav tam). Očitno je torej, da prav svoboda, ki jo imamo glede izbire v našem življenju, pri kreaciji lastne identitete, življenjskem smislu, spolnem življenju, poroki itd. – »navidezna« svoboda izbire –, pripomore k povečanju tesnobe in *ne* k emancipaciji subjekta. Slednjo pa še kako s pridom izrablja kultura novega kapitalizma, saj z množico novih proizvodov, proizvajalcev in prodajalcev ljudi sooča z idejo izbire, ki je postala cilj sama sebi. Nekateri teoretiki zato govorijo tudi o »tiraniji svobode« (prav tam: 51), saj so posamezniki prisiljeni izbirati tudi pri rečeh, za katere si nikdar niso mislili ali želeli, da bi jih izbirali.<sup>2</sup> Prav ta premik, ki se je zgodil v subjektivem dojetanju samega sebe in njegovi umeščenosti v družbo in ki v njem sproža nove oblike tesnobe, je zelo povezan z delovanjem današnjega kapitalizma. Slednji namreč ponuja »rešitev«, kako naj se subjekt sooči z lastno tesnobo, »zdi se celo, da je tesnoba resnični motor tržne politike, ki vlada v današnji potrošniški družbi« (prav tam: 52).

V tem kontekstu se nam zastavlja vprašanje, ali je mogoče misliti družbeni red onkraj povezave med današnjo kulturo novega kapitalizma in demokratično družbeno ureditvijo. Po mnenju Žižka, ki je poskušal afirmacijo družbenega reda poiskati onkraj današnjega kapitalizma, sta finančna kriza leta 2008 ter kapitalizem z azijskimi vrednotami (avtoritarna oblika kapitalizma, ki je pretrgala »opevano« vez med demokracijo in kapitalizmom) definitivno razblinila Fukuyamov sen<sup>3</sup> (prav

tam: 13, 185–186). Za avtorja se zato ključno vprašanje danes glasi: ali bomo privolili v prevladujočo obliko kapitalizma ali pa današnji kapitalizem vsebuje dovolj velika nasprotja (antagonizme), ki terjajo kolaps njegove neskončne reprodukcije. Sam prepoznava štiri takšna nasprotja: vse večja grožnja ekološke katastrofe; neprimerna raba pojma privatne lastnine v razmerju do t. i. intelektualnega lastništva; družbeno-etične implikacije novega tehnično-znanstvenega razvoja (še posebej v biogenetiki) ter vzpostavljanje novih oblik apartheida (novih zidov ter slamov) (prav tam: 131). Vsi ti antagonizmi imajo skupni imenovalec, in sicer zavest o potencialnem uničenju ter samouničenju človeštva, če bo kapitalistična logika prisvajanja »skupnih dober« še naprej napredovala v tej smeri. Na mestu kapitalistične logike je po avtorjevem prepričanju pri »skupnih dobrih«, »globalnem državljanstvu« ter »skupni skrbi« treba vzpostaviti globalno politično organizacijo, ki bi z nevtraliziranjem in preusmeritvijo tržnih mehanizmov izrazila ustrezno komunistično perspektivo. Sklicevanje na »skupna dobra« je po avtorjevem mnenju pravzaprav tisto, kar upravičuje ponovno oživljanje pojma komunizem. Ta nam omogoča, »da progresivno ‚prisivljanje‘ skupnih dober vidimo kot proletarizacijo tistih, ki so s tem ločeni od svoje lastne substance« (prav tam: 133). V tem smislu vidi avtor naboje nove emancipatorne politike v kombinaciji različnih družbenih akterjev (proletariata), ki jih združuje spoznanje, da lahko izgubijo vse – zreducirani na abstraktne subjekte brez substancialne vsebine, zmanipulirani z genetskim kodom in ekološko katastrofo. Zato se emancipatorni naboj proletariata skriva v tem, da se prepozna v tej »sliki«, saj je to edini način, da prepreči, da bi izključenost postala realnost.<sup>4</sup>

Žižkova ideja emancipatorne politike meri pravzaprav na idejo, ki jo je razvil tudi liberalni

komunitarizem (prim. Kroflič, 2003), ki v današnjem individualizmu subjekta prepozna ideologijo neoliberalizma oziroma »duha« novega kapitalizma, pri čemer pa spopad z neoliberalizmom terja prav odpravo tega individualizma. Tako proletariat ali pa marginalne in izključene ter druge družbene skupine (npr. muslimani, LGBT, pripadniki gibanja Mi smo 99%) lahko dosežejo svojo emancipacijo le v skupnem boju, kot skupina in ne kot individualiziran posameznik.

## INDIVIDUALIZACIJA

Individualizacija v sociološkem smislu od Webra do Giddensa pomeni strukturno karakteristiko visoko raznolikih družb (Beck in Beck-Gernsheim, 2002: xxi). Danes so glavne institucije pozne moderne družbe, kot so osnovne, politične in socialne pravice, zaposlitev idr., usmerjene v posameznika in ne v družbo, s čimer spirala individualizacije uničuje dane možnosti za družbeno sobivanje. Individualizacijo sestavljata dva pomena (prav tam: 2). Na eni strani pomeni razpad prej obstoječih družbenih norm, npr. kategorij razreda in socialnega statusa, vloge spola, družine, soseke itd. Ob tem se zastavlja vprašanje, kateri so potem novi modeli, ki nastajajo ob razpadu starih, vodenih v okviru religije, države ali tradicije. Odgovor na zastavljeno vprašanje nas vodi k drugemu pomenu individualizacije. V družbi pozne moderne so nove zahteve, regulative in pritiski naloženi posamezniku, ki je prek trga dela, države blaginje in različnih institucij zavezan njihovim pogojem in pravilom. Od pokojninskih pravic do zavarovalnih prispevkov, od subvencij za izobraževanje do plačila davkov. Tisto, kar je pri individualizaciji torej zgodovinski novum in je bila v preteklosti lastnost le peščice posameznikov, je kantovsko predelano in spremenjeno geslo razsvetljenstva v maksimo

»drzniti si voditi življenje po samem sebi«. Še več, gre za zahtevo vsem posameznikom, da živijo in usmerjajo svoje lastno življenje zunaj starih vezi družine, religije, plemena in razreda ter znotraj pravil in smernic, ki jih določajo država, trg dela, birokracija idr. (prav tam: 11). Izgubo tradicionalnih gotovosti, ki so jih zagotavljale vodilne družbene norme, tako posameznik nadomesti z novo vrsto družbenih povezav in odnosov, ki jih oblikuje v skladu s svojimi lastnimi osebnimi interesi in življenjskimi projekti.

Živimo torej v dobi, v kateri je socialni red nacionalne države, razreda, etnije in družine v zatonu in propadanju. Etika osebne samoizpopolnitve je postala najmočnejši tok sodobne družbe. Posameznik, ki kreira »svoje lastno življenje« in osebno identiteto, pa osrednja figura našega časa in hkrati poglobitveni razlog za spremembe v družini, delu, izobraževanju in politiki. V tem smislu avtorja skleneta, da postaja individualizacija »socialna struktura družbe druge moderne« (prav tam: xxii).

## POZNA, DRUGA OZIROMA TEKOČA MODERNA

Čeprav je v rabi veliko različnih pojmov, ki se nanašajo na pozno moderno, in avtorjev,<sup>5</sup> ki operirajo z njimi, je njihov namen skupen. Kaže se, prvič, v tem, da gre za obdobje, ki je različno od obdobja moderne in ji sledi, ter, drugič, v tem, da gre za obdobje, kjer so se zgodile mnoge družbene in konceptualne spremembe, ki so po naravi drugačne od tistih, ki so veljale v moderni dobi. »Te kritike (moderne, op. B. M.) niso nastale le zaradi konceptualnih ali eksistencialnih razlogov, temveč zaradi globokih družbenih, ekonomskih in kulturnih sprememb v zadnjih tridesetih letih«

(Ule, 2000: 33).<sup>6</sup> Katere so torej te spremembe? Gre za spremembe, ki jih s seboj prinašajo globalizacija, individualizacija in kultura novega kapitalizma. Globalizacija in individualizacija sta dva procesa v današnji družbi, ki spreminjata temelje skupnega življenja v družbi ter »silita in dovoljujeta družbi, da se pripravi in preoblikuje za drugo moderno« (Beck in Beck-Gernsheim, 2002: 169).

Odsotnost norm je tako najhujša usoda, ki doleti posameznika pri obvladovanju njegovih življenjskih nalog v moderni (Bauman, 2002: 29). V tekoči moderni, kot jo razume Bauman, ne gre več staviti na omenjeni moderni ideal. »Vi, ki stopate v svet tekoče moderne, opustite vsako upanje na popolnost, tako prihodnjo kakor tudi preteklo.« (Prav tam: 30.) Čas, ko smo posameznika opredeljevali kot družbeno bitje, ki ima svoje mesto v družbi, ki določa njegovo vedenje in dejanja, je mimo. Načelo kombiniranja družbene akcije, ki ni vodena od družbenih norm ter družbenih akterjev, ki zastopajo specifiko svoje kulture in psihologije, najdemo danes v posamezniku in ne v družbenih ustanovah in univerzalnih načelih.

Tekoča moderna se po Baumanu razlikuje od moderne dobe po dveh značilnostih. Prva se nanaša na zlom iluzije oziroma vere, da ima pot, po kateri hodimo, svoj končni cilj, dosegljivi telos, da bomo stanje popolnosti ter stanje dobre in pravične družbe dosegli jutri ali v prihodnje, na izgubo upanja. Skratka, upanje na stanje popolnega obvladovanja prihodnosti, ki odpravi vsa naključja, dvoumja in nepredvidene posledice človeških dejanj. Druga sprememba pa se nanaša na dereguliranje in privatiziranje modernizirajočih nalog in dolžnosti. Čeprav ideja o izboljševanju družbe kot celote v tekoči moderni ni popolnoma opuščena, se je poudarek odločno prenesel na *odgovorno samouveljavitev posameznika*. Ta premik je viden v spremembi političnega

diskurza »pravične družbe« v okvir človekovih pravic, s čimer se je diskurz preusmeril k pravici posameznikov, da ostanejo drugačni in po svoji želji izbirajo lastne modele sreče in svoj življenjski slog, ki jim ustreza (prav tam: 39–40).

## NAMESTO ZAKLJUČKA

V prispevku smo analizirali družbene spremembe, ki jih prinašajo procesi globalizacije, kapitalizem, individualizem in pozna moderna. Menimo, da je razumevanje teh sprememb bistvenega pomena tudi za izobraževanje odraslih, saj je izobraževanje odraslih vedno vpeto v konkreten družbeni prostor, in če ga želimo razumeti, moramo razumeti tudi družbo, v kateri se dogaja. S tega vidika smo analizirali družbene spremembe, da bi razumeli, kako prevladujoča politika vseživljenjskega učenja spreminja naravo izobraževanja odraslih: iz širših humanističnih ciljev o demokratizaciji družbe (večja družbena pravičnost, enakost in kultura dialoga) v pripravljalnico odraslih delavcev za potrebe trga dela. Pa vendar, je mogoče danes misliti emancipacijo subjekta onkraj prevladujoče politike vseživljenjskega učenja?

Današnji pluralizem življenjskih izbir in iz njega izhajajoče negotovosti modernega pojmovanja subjekta ne podpirajo več in nam nalagajo, da se v svetu izbir znajdemo sami ter ga sprejmemo kot nekaj »normalnega«. Prav tako tudi pluralnost identitet ne pomeni nujno destabilizacije subjekta, saj so te odgovor na pluralnost življenjskih izbir, tveganj in priložnosti. Po drugi strani pa je res, da je etiko osebnosti samoizpolnitve oziroma individualizacije in odgovorne samouveljavitve posameznika še najbolj zapopadel (novi) kapitalizem, ki z ideologijo svobodne izbire in »osvobojenega subjekta« ter logiko svobodnega trga ne vodi

k emancipaciji subjekta v pozni moderni in času globalizacije, temveč ravno nasprotno, povečuje njegovo tesnobo. Zdi se, da ideologija vseprisotno deklarirane svobode v današnji družbi pravzaprav vodi subjekt v stran od njegove emancipacije.

Sami zato emancipacijski naboj pozne moderne prepoznavamo in vidimo v ideji univerzalnosti, utemeljeni v izključenih (drugačnih) (Žižek, 2010). Pri tem ne mislimo na liberalno pozicijo, ki si pri vprašanju izključenih in drugačnih prizadeva za vključevanje in slišanje glasov tistih, ki se jih ne sliši, v smislu: vse pozicije je treba poslušati; vse načine življenja, kulture in prakse je treba spoštovati ipd. V tej poziciji se izgubi tisto, čemur Žižek pravi pozicija proletariata, »pozicija univerzalnosti, utemeljena v Izključenih« (Žižek, 2010: 146). Slednjo avtor pojasnjuje na primeru dejanj preminulega venezuelskega predsednika Huga Cháveza, ki ni vključeval izključenih v obstoječi liberalnodemokratski prostor, ampak je, nasprotno, izključene (stanovalce favel) privzel za svoj temelj in potem organiziral politični prostor tako, da je ta ugodno deloval za izključene (drugačne) (prav tam). Univerzalnost, utemeljena v izključenih, tako vsak subjekt potegne v homogeno družbeno skupino zatiranih in mu omogoča emancipacijo.

Žižkova ideja univerzalnosti, utemeljena na izključenih, pravzaprav ni nova in izobraževanju odraslih nepoznana ideja, saj podobno idejo zasledimo že pri socialnokritični (ali kritični) pedagogiki/andragogiki (imenovani tudi »pedagogika emancipacije«) (Medveš, 2007: 53) in pri radikalnem izobraževanju P. Freira, imenovanem tudi »praksa svobode« (Gregorčič, 2008: 64). Če sta vzgoja in izobraževanje vezana na proces podružbljanja posameznikov ter njihovo integracijo v družbene strukture, tako socialnokritična

pedagogika/andragogika, potem za emancipacijo subjekta ne zadoščajo zgolj pedagoško-andragoški napor, temveč mora izobraževanje odraslih delovati skupaj z družbenimi gibanji za emancipacijo (Rothermel v Skubic Ermenc, 2003: 52, prim. Kump, 2012). Če si torej želimo spremembe vzgojno-izobraževalnih prizadevanj, teh ne moremo doseči, če ne spremenimo širše družbe. Družbo pa lahko spremenimo le tako, da se upremo družbi in obstoječim družbenim strukturam. Podobno razmišlja tudi Freire, ko izhaja iz razmisleka o subjektovi emancipaciji, pri čemer meri na lastno delovanje ljudi v svetu, da bi spremenili družbo. Šele ko se zatirani (izključeni, drugačni) zave lastne in družbene zatiranosti, lahko nastopi proces emancipacije prek kolektivnega spreminjanja tako lastnih realnosti kot družbe kot celote (Gregorčič, 2008: 64).

## LITERATURA IN VIRI

- Barros, B. (2012). From lifelong education to lifelong learning: Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2: 119–134.
- Bauman, Z. (2002). *Tekoča moderna*. Ljubljana: Založba / \*cf.
- Beck, U. (2003). *Kaj je globalizacija? Zmote globalizma – odgovori na globalizacijo*. Ljubljana: Krtina.
- Beck, U.; Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization: Institutionalized individualism and its social and political consequences*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Dehmel, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. *Comparative Education*, 1: 49–62.
- Ertl, H. (2006). EU policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point? *Comparative Education*, 1: 5–27.

- Fragoso, A.; Guimarães, P. (2010). Is there still a place for social emancipation in public policies? *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 1–2: 17–31.
- Fukuyama, F. (1990). Konec zgodovine? *Nova revija*, 101–102: 1275–1289.
- Glastra, F. J.; Hake, B. J.; Schedler, P. E. (2004). Lifelong learning as transitional learning. *Adult Education Quarterly*, 4: 291–307.
- Green, A. (2002). The Many Faces of Lifelong Learning: Recent Education Policy Trends in Europe. *Journal of Education Policy*, 6: 611–626.
- Gregorčič, M. (2008). Epistemologija radikalne pedagogike in kulturni kapital za 21. stoletje. *Sodobna pedagogika*, 1: 58–75.
- Jarvis, P. (2006). *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society. Sociological perspectives*. London, New York: Routledge.
- Jelenc Krašovec, S. (2010). Izobraževanje odraslih – dejavnik družbenega razvoja ali zlasti orodje ekonomske uspešnosti? *Sodobna pedagogika*, 4: 148–169.
- Kroflič, R. (2003). The ethical basis of education for tolerance and multi-cultural values in pre-school and primary education. V: Ross (ur.), *A Europe of many cultures : proceedings of the fifth conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network*. London. Dostopno na: <http://learning.londonmet.ac.uk/cice/docs/2003-165.pdf> (15.11.2013).
- Kump, S. (2008). Učenje odraslih za življenje ali za preživetje? *Sodobna pedagogika*, 3: 76–89.
- Kump, S. (2012). Družbena gibanja – prostori radikalnega izobraževanja odraslih. *Sodobna pedagogika*, 3: 18–38.
- Kump, S. (2013). Izobraževanje odraslih v evropskem letu državljanov. *Andragoška spoznanja*, 1: 8–19.
- Lisbon European Council. *Presidency Conclusions*. 23. in 24. marec 2000. (2000). Dostopno na: [http://ue.eu.int/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm](http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm) (15. 11. 2013).
- Medveš, Z. (2007). Vzgojni modeli v reformski pedagogiki. *Sodobna pedagogika*, 4: 50–69.
- Memorandum o vseživljenjskem učenju*. (2000). Bruselj: Komisija Evropske skupnosti. Dostopno na: <http://linux.acs.si/memorandum/html/> (15.11.2013).
- Milana, M. (2012). Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2: 103–117.
- Novoa, A.; Dejong-Lambert, W. (2003). Educating Europe: An Analysis of EU Educational Policies. V: Phillips in Ertl (ur.), *Implementing European Union Education and Training Policy. A comparative Study of Issues in Four Member States*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow.
- Olssen, M. (2006). Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International Journal of Lifelong Education*, 3: 213–230.
- Salecl, R. (2007). *O tesnobi*. Ljubljana: Sophia.
- Sennett, R. (2008). *Kultura novega kapitalizma*. Ljubljana: Založba / \*cf.
- Skubic Ermenc, K. (2003). Komu je namenjena interkulturalna pedagogika? *Sodobna pedagogika*, 1: 44–58.
- Spring, J. (2008). Research on Globalization and Education. *Review of Educational Research*, 2: 330–363.
- Ule, M. (2000). *Sodobne identitete: v vrtincu diskurzov*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Vidmar, T. (2006). Ali je zahteva po učenju, ki naj traja vse življenje, domislek sodobnosti? V: Muršak, Vidmar (ur.), *Neformalno izobraževanje odraslih – nova možnost ali zgolj nova obveznost*. Ljubljana.
- Wildemeersch, D.; Olseen, H. S. (2012). Editorial: The effects of policies for the education and learning of adults – from 'adult education' to 'lifelong learning', from 'emancipation' to 'empowerment'. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2: 97–101.
- Žižek, S. (2010). *Druga smrt neoliberalizma*. Zapore: Faktura.

1. Za obrazložitev premika težišča iz vseživljenjskega izobraževanja v vseživljenjsko učenje in rabo pojma vseživljenjsko učenje glej npr.: Barros, 2012; Jarvis, 2006: 63–68.
2. Avtorica navaja primer, ko je izbira dobavitelja električne energije med prebivalci ZDA sprožila precej tesnobe, saj ko »gre za elektriko, skrivnostno in nevarno zadevo, ki je tudi osnova modernega življenja, Američane nekoliko skrbi, da bi bili v tem prepuščeni sami sebi« (The New York v Salecl, 2007: 51). Ljudje si očitno ne želijo biti neprenehoma v vlogi avtonomnih in racionalnih subjektov.
3. Ta govori o koncu zgodovine ter prevladi liberalne demokracije kot univerzalne oblike vladavine: »Potemtakem nismo priče le koncu hladne vojne ali minevanju posebnega obdobja poveljne zgodovine, temveč koncu zgodovine kot take, torej sklepni točki ideološkega razvoja človeštva in univerzalizaciji zahodnjaške liberalne demokracije kot končne oblike človeškega vladanja.« (Fukuyama, 1990: 1275.)
4. Na ravni Manifesta z naslovom *Dvignite se!*, ki poziva mlade k uporabi, je podobne misli izrazil Stéphane Hessel.
5. Za uporabo različnih terminov stojijo avtorji, kot so Giddens (visoka moderna), Lyotard (postmoderna), Beck (druga moderna, pozna moderna) in Bauman (tekoča moderna) ter kopica drugih avtorjev, ki jih tu posebej ne obravnavamo.
6. Torej v zadnjih 40 letih, če upoštevamo letnico vira.





**ZA BOLJŠO PRAKSO**

# NACIONALNA ENERGETSKA POT SLOVENIJA KOT INTERAKTIVNA METODA UČENJA

## POVZETEK

Avtor predstavlja inovacijo v neformalnem izobraževanju odraslih na področju učinkovite rabe energije (URE) in obnovljivih virov energije (OVE). To je Nacionalna energetska pot Slovenija, ki z različnimi viri informacij sledi sodobnim spoznanjem o učenju odraslih, kar omogoča postopno in individualizirano konstruiranje znanja ter na podlagi tega informirano odločanje. Na spletnem portalu so predstavljeni različni nasveti in mreža 660 raznolikih stavb iz vse Slovenije. To so primeri dobrih praks, ki jih lahko iskalci informacij tudi obišejo in se pogovorijo z lastniki. Slednji delujejo kot mreža izkušenih prostovoljcev, ki svoja spoznanja in izkušnje prenašajo novim graditeljem ali investitorjem. Pri tovrstnem izobraževanju, ki je namenjeno kakovostni izbiri energetske učinkovitih materialov in opreme, se združuje v celoto strokovno, nekomercialno in brezplačno svetovanje ter izkustveno znanje lastnikov ali upravljalcev energetske učinkovitih objektov.

**Ključne besede:** učenje odraslih, vseživljenjsko učenje, izkustveno učenje, neformalno izobraževanje odraslih, učinkovita raba energije, obnovljivi viri, interaktivno učenje, prostovoljstvo, kakovost življenja, energetske svetovanje

## NATIONAL ENERGY PATH SLOVENIA AS AN INTERACTIVE LEARNING METHOD - ABSTRACT

The paper presents an innovation in the field of non-formal adult education for efficient energy (EE) and renewable energy sources (RES). It is called Nacionalna energetska pot Slovenija – National Energy Path Slovenia, which follows the modern trends of adult education and learning by using different sources of information. This in turn enables gradual and individualized knowledge construction and, consequently, better informed decision making. The NEP web page displays different suggestions and a network of 660 diverse buildings that use energy efficient equipment. These serve as examples of good practice that learners can visit and explore, while also talking with their owners. The owners act as a network of experienced volunteers that pass on their knowledge and experience to new builders or investors. This kind of education process, the goal of which is a better decision-making process when choosing energy efficient equipment and materials, merges professional, non-commercial and free advice with personal experience and knowledge of the owners or managers of energy efficient buildings.

**Keywords:** adult education, lifelong learning, efficient energy, renewable energy sources, experiential learning, non-formal learning of adults, interactive learning, volunteering, information for decision support, quality of life, energy consulting

UDK: 374.7:66.012.3

DOI: <http://dx.doi.org/10.4312/as.19.4.82-89>

## UVOD

Čar vseživljenjskega učenja ali učenja v odraslosti je prosta izbira področja in poti do cilja. Učenje je lahko namenjeno osebnemu razvoju, večji konkurenčnosti na trgu dela ter osebni ali javni koristi. Motivi za učenje so različni. Pri

rabi energije je verjetno najpomembnejši vzgib za učenje v zniževanju stroškov za ogrevanje prostorov in sanitarne vode. Brez dvoma lahko ob tem v ospredje postavimo še večjo kakovost življenja in manjše obremenjevanje okolja, kar je del strategij učinkovite rabe energije (prim. Drugi nacionalni akcijski načrt za energetske

učinkovitost 2011–2016). Naslednje vprašanje je, kako naj bi se odrasli učili o uporabi energije. Načini morajo biti prilagojeni potrebam odraslih in njihovemu dostopanju do informacij. Praktične izkušnje gospodarjenja z energijo 660 lastnikov zasebnih stavb ali upravnikov javnih stavb, ki so vključeni v projekt Nacionalna energetska pot Slovenija, nam lahko pomagajo pri odločanju. Vsi so prostovoljci, ki so pripravljeni predstaviti dobre ali slabe plati posameznih energetskih ukrepov, predvsem pa odpreti vrata stavb, kjer si lahko zainteresirani ogledajo različne rešitve. Izkustveno učenje in prenos izkustvenega znanja zmanjšuje možnost ponavljanja napak, ki so običajno povezane s težavami bivanja in visokimi stroški obratovanja stavbe.

Živimo v času, ko se gradnja družinskih, javnih in poslovnih stavb silovito spreminja. Vedno dražja energija in zahteve za varovanje okolja se preslikavajo v vedno strožje lokacijske, gradbene, instalacijske, vzdrževalne in obratovalne standarde. Današnja novogradnja je v vseh pogledih drugačna od gradnje pred desetletjem ali več. To so razlogi, da investitor (pre)pogosto nima uporabnih informacij, ne ve, kam naj se obrne po pomoč, kdo je odgovoren, kdo pristojen, kdo bi moral kaj narediti. Zaradi pomanjkanja informacij se pogosto odloča na podlagi vprašljivih nasvetov sorodnikov, prijateljev, izvajalcev ali trgovcev, ki imajo lahko pri nasvetu komercialne interese. Da bi bilo odločanje lažje in predvsem bolj informirano, smo zasnovali projekt Nacionalna energetska pot Slovenija ali krajše NEP Slovenija (glej <http://nep.vitra.si>), kjer lahko vsak investitor poišče verodostojne, nekomercialne in uporabne informacije za dva ključna segmenta vsake stavbe. To sta toplotni ovoj ter ogrevanje prostorov in sanitarne vode.

V članku bo predstavljen projekt NEP Slovenija, ki se razvija po dveh načelih:

- a) le zanesljiva informacija je pravi ključ za kakovostno odločanje in
- b) informacije so oblikovane tako, da se prilagodijo potrebam odraslih.

NEP Slovenija je slovenska inovacija na področju neformalnega izobraževanja odraslih. Vključuje spletni portal, mrežo vzorčnih objektov, ki so kot izložbeno okno dobrih praks, ter možnost pogovora z lastniki na objektih samih.

## KAKOVOSTNE INFORMACIJE KOT VIR ODLOČANJA

Zamislimo si stresne situacije pred gradnjo ali obnovo družinske hiše. Običajno se za tak podvig odloča mlad par brez življenjskih izkušenj. O njuni nesposobnosti so prepričani starši, ki poskušajo – skupaj z denarno pomočjo in dobrimi nameni – vsiliti pogosto zastarele rešitve. Par nima splošnega gradbenega in energetskega znanja, ne pozna postopkov in časovnih zaporedij gradnje. Ne pozna projektantov in izvajalcev, z njimi ne sklepa pogodb, ne upa jih vprašati za stroške, načine plačila ipd. Na forumih bere kontradiktorne izkušnje, za katere ne ve, ali so prave, ali jih piše ponudnik ali konkurenca. Zaveda se, da bo hiša postavljena za dolgo časa, zato želi čim nižji strošek investicije za čim večje ugodje bivanja in čim nižje stroške energije za delovanje. Posebno področje so izvajalci. Na začetku gradnje je marsikdo prepričan, da poznajo svoj posel, med gradnjo je vedno znova razočaran. Ko ob slabih izvedbah ugotovi njihovo šibko strokovnost, je (prepozno) jezen sam nase, ker pred odločitvijo ni preveril njihove kakovosti dela.

Odločitev je vedno težka, saj ne vemo, kako resnično deluje zamišljena investicija v realni situaciji, prav tako nimamo zanesljivih

informacij. Odgovore si v prvem koraku poiščemo pri energetskih svetovalcih, ki delujejo v mreži ENSVET, v drugem pa na portalu NEP Slovenija. Za tako imenovano informirano odločanje – odločati pa se mora vedno le investitor – manjkata najpogosteje dve bistveni informaciji, in sicer (a) kje videti svojo investicijo v podobni realni situaciji in (b) kje pridobiti uporabniške izkušnje iz prve roke, torej od nekoga, ki je podobno investicijo že uresničil.

Omenjene dileme pri odločanju, izvedbi in nadzoru se pojavljajo povsod in na vseh ravneh. Tudi župani, direktorji ali predsedniki združenj morajo prepričljivo utemeljiti svoje odločitve. Zakaj je lesen vrtec boljši od zidanega, sekanci primernejši kot peleti, daljinsko ogrevanje sprejemljivejše od lokalnega, oddaja strehe v najem boljša od lastne investicije v sončno elektrarno, mehansko prezračevanje z rekuperacijo boljše od prezračevanja skozi okna so vprašanja, na katera si posamezniki ne znajo odgovoriti brez strokovnega znanja.

V postopku izdelave načrta za novogradnjo ali obnovo se moramo odločiti o veliko elementih. Odločanje bo lažje in zanesljivejše, če bo izhajalo iz strokovnih in nekomercialnih informacij. V nasprotnem primeru bomo lahko, na primer, v neizolirani stavbi s talnim gretjem na toplotno črpalko zmrzovali (ali pa bankrotirali), v pasivni hiši nam bo hitro prevročje. Rekuperacija zraka v stavbi s slabimi okni je nepotreben strošek, v pasivni hiši pa nuja in dopolnilni ogrevalni sistem. Dimniška cev premera 20 centimetrov je neprimerna za plinski kondenzacijski kotel, prava pa za kamin na polena. Neizoliran temelj pritličnega stanovanja bo izvor plesni, v neogrevani kleti pa le povzročitelj »lepotnih« peg na notranjem ometu. Za ogrevanje 100 kvadratnih metrov »klasične« hiše potrebujemo 1.500 litrov kurilnega olja, enako velika pasivna hiša se vse

leto ogreva s 150 litri, ničenergijska hiša pa vso potrebno energijo proizvede sama. Hidravlično uravnoteženje ogrevalnega sistema je v blokih nuja, v družinskih hišah je nepotrebno. Ročna ali polavtomatska regulacija zadostuje za »navadno« hišo, pametna instalacija pa edina omogoča delovanje skoraj ničenergijske hiše, ki se gradi danes. Premišljeno postavljen napušč strehe je optimalno okensko senčilo za vse čase, odpiranje stavbe na jug nam tudi pozimi brezplačno (do)greva stavbo. V tovarni narejeno hišo kupimo kot končni izdelek, zidana z domačimi »mojstri« nam težave pokaže takoj po vselitvi. Vsi ti primeri kažejo, da nam znanje in nekomercialno svetovanje – ne denar – omogočita učinkovito odločanje in s tem rabo energije, nizke stroške, visoko stopnjo bivalnega ugodja ter manjše obremenjevanje okolja.

## KOMPLEKSNOŠT UČENJA

Učenje je kompleksen proces, ki zajema vse ravni človekove osebnosti in vse vrste človekove inteligentnosti (prim. Gardner, 2010; Rose & Goll, 1993). Tehnike podajanja znanj se nenehno spreminjajo ter prilagajajo potrebam in značilnostim odraslih. Od posnemanja rokodelskih spretnosti med mojstrom in vajencem do brezosebnega učenja, ki ga omogoča informacijsko-komunikacijska tehnologija, obstaja velik razpon metod in strategij. Razvoj orodij nove tehnologije je sprožil silovit razcvet formalnega ali neformalnega učenja. Večsmerni pretok informacij in znanja – predvsem pa izjemno veliko neodvisnih virov – odpravlja vlogi vsevednega učitelja kot nosilca znanja in nevednega učenca. Vseživljenjsko učenje je postalo pravilo in geslo »Each one teach one« (vsakdo se uči in uči vsakogar) ponazarja demokracijo, ki jo procesu učenja omogoča med drugim tudi e-tehnologija. Tisti, ki se želi učiti, si lahko sam izbira vire, stopnjo težavnosti

in globino spoznavanja. Wikipedija je primer globalne baze znanj anonimnih avtorjev, njen hitri razcvet pa potrjuje uporabnost spleta kot vira učenja.

Med domačimi pristopi je tudi portal NEP Slovenija, ki je poseben v tem, da omogoča in spodbuja pridobivanje znanja na več ravneh. Učenje naj bi vključevalo kognitivno (spoznavno), afektivno (čustveno) in psihomotorično (spretnostno) aktivnost. Za kognitivno spoznavanje zadostuje prebiranje popisnih listov, na katerih je celovito predstavljeno 660 stavb iz vse Slovenije. Učenje poteka prek zbiranja informacij na spletni strani in popisnih listih vseh 660 stavb. Temu (lahko) sledi ogled objektov in situ ter pogovor z lastniki, ki pomeni okolje za dialoško učenje, čustveno doživljanje sogovornika in izkušenj. Poleg tega prepleta (kognitivno, čustveno in spretnostno) je NEP Slovenija tudi inovativen preplet prenosa strokovnega znanja (svetovalcev in oblikovalcev nasvetov na spletni strani) in izkustvenega znanja investitorjev (lastnikov objektov).

## RAZLIČNE POTI VSTOPANJA INFORMACIJ

Kompleksnost učenja je povezana z različnimi čutili, prek katerih vstopajo informacije. Procesi razumevanja in posredovanja sporočil potekajo pri vsakem posamezniku drugače, odvisno od razvitosti posameznik čutov. Novo sporočilo pride v možgane prek enega ali več čutov. Sporočilo lahko vidimo, slišimo, se ga dotaknemo, ga zavohamo ali okusimo. Celotno čutno področje razdelimo na zunanji (eksterni) in notranji (interni) del. K zunanjim uvrščamo **Vizualni** (vid), **Avditivni** (sluh), **Kinestetični** (dotik), **Olfaktorni** (vonj) in **Gustatorni** (okus) čut, kar označimo s kratico **VAKOG** (prim. NLP Representational Systems). Za notranje

čute nimamo posebnih poimenovanj. Intuicija je splošen izraz. Poimenujemo jih tudi notranji glas, notranje uho ali notranje predstave občutkov in razpoloženj.

Ljudje se zelo razlikujemo po tem, kako najlažje osvojimo novo sporočilo. Danes se veliko ljudi uči predvsem na podlagi vidnih sporočil, kot so slike, grafi, tabele, skice, video, film ipd. Tisti, ki imajo najbolj razvit slušni kanal, se največ naučijo na predavanjih ali ob poslušanju medijev, npr. radia ali predavatelja. Nasprotno od njih sprejemajo informacije kinestetiki, ki jim je sedenje in poslušanje muka. Potrebujejo gibanje, saj se učijo s čustveno gibalno metodo. Zanje so pomembni lastni zapiski, demonstracije, vaje, delo v skupinah, dotiki in gibanje. Okus in vonj sta danes v izobraževanju manj pomembna, razen za specifične poklice.

Portal NEP Slovenija zadovolji vse tri najpomembnejše čute. Vizualnega podpira obilica slikovnega gradiva, s katerim dobijo besedni opisi v člankih ter dobrih in slabih praksah večjo razumljivost in zapomljivost. Slušnemu in vidnemu kanalu je namenjeno 20 videoposnetkov dobre prakse. Vizualni tipi bodo gledali video in brali podnapise, avditivnim bo zadostovalo poslušanje strokovne razlage. Kinestetiki se bodo najbolje počutili med obiskom stavbe na terenu. Tam bodo lahko preverili gladkost ometov, občutili toploto ogrevalnega sistema, začutili toploto zimskega vrta ali prijeli suhe sekance. Ogled stavbe omogoča celovito razumevanje s pomočjo vseh petih čutil – pa naj bo to sprehod po stavbi, poslušanje izkušenj gostitelja, zvok trkanja po toplotni izolaciji fasade, vonjave polen ali sekancev. Za zadovoljitev okusov pa običajno poskrbi gostitelj s polno mizo.

*NEP Slovenija je slovenska inovacija na področju neformalnega izobraževanja odraslih.*

Med uspešne oblike prenosa znanj in informacij sodijo tiste, ki vključujejo čim več kanalov VAKOG. S tem se prenos znanja najbolj približa naravnim sposobnostim dojemanja vsakega posameznika. Trditev potrjujejo raziskave, ki smo jih povzeli po Townsendu (1998: 70). Te navajajo, da si v povprečju zapomni: 10 odstotkov tistega, kar preberemo; 20 odstotkov tistega, kar slišimo; 30 odstotkov tistega, kar vidimo; 50 odstotkov tistega, kar vidimo in slišimo; 80 odstotkov tistega, kar rečemo; 90 odstotkov tistega, kar rečemo in naredimo. Pri učenju je torej pomembna dejavnost, kar poudarja tudi metoda akcijskega učenja (prim. Pedler & Abbott, 2013).

V vsakem učnem procesu je najpomembnejša usklajenost (kalibracija) med učiteljem, ki posreduje (oddaja) informacije, in učencem, ki jih sprejema. Usklajenost mora biti dvosmerna, saj znajo učenci postaviti »neugodna« vprašanja ali razviti svoj pristop ali idejo. Klimaks uspešnosti dosežemo takrat, ko začnejo udeleženci v skupini odpirati vprašanja, nanje pa – na podlagi znanja in izkušenj – odgovarjajo drugi udeleženci. Te situacije imenujemo sodelovalno učenje (prim. Peklaj, 2001; Vella, 2008). V takih trenutkih je predavatelj bolj moderator, takrat se tudi najbolje pokaže, kako se lahko vsak uči od vsakega. Skladno s sodobnimi ugotovitvami o učenju in hitrim razvojem tehnologije nastajajo nove metode dela pri izobraževanju in svetovanju. Drugačni so pristopi in tehnike podajanja znanja, drugačno je evalviranje učnega procesa.

## ENERGETSKO IZOBRAŽEVANJE IN SVETOVANJE

Formalno izobraževanje nam da – ne glede na stopnjo in smer izobraževanja – le osnovo. Odpre nam vrata in omogoči, da začnemo osebnostno, socialno in poslovno delo-

vati. Nenehen razvoj pa nam lahko omogoči le učenje, ki traja tudi v odraslosti, saj šele v praksi vidimo, kje smo močni (izobrazbeno in osebnostno) in kje šibki, predvsem pa, katera so tista področja, kjer potrebujemo novo znanje. Eno izmed aktualnih področij, ki se dotika vsakega posameznika, je energija v gospodinjstvu, natančneje njena učinkovita raba, ter uporaba obnovljivih virov. Gospodinjstvom so na voljo brezplačna energetska svetovanja ENSVET po vsej Sloveniji (glej <http://gcs.gi-zrmk.si/Svetovanje/index-pisarne.html>), portal NEP Slovenija (glej <http://nep.vitra.si>) in socialno omrežje Facebook (glej <https://www.facebook.com/NEP.Slovenija>). Korist pridobljenega znanja je takoj opazna pri nižjih stroških gospodinjstva in manjšem obremenjevanju okolja.

V nadaljevanju bo predstavljeno, kako lahko povezujemo svetovanje in uporabo portala NEP Slovenija v praksi. V Cerknici delujem kot energetski svetovalec ENSVET od leta 1994. Kot sem zapisal zgoraj, je vizualni kanal sprejemanja informacij zelo pomemben (prim. tudi Norris, 2003, str. 98), zato prakticiram svetovanje ob fotografijah. Za pomoč hitremu informiranju svetovalca prinese vsak svetovanec na ključku okrog 50 fotografij objekta, ki bo predmet svetovanja. V nekaj minutah spoznam stavbo zunaj in znotraj ter vse probleme, ki jih je treba pri svetovanju upoštevati. Potem se začne svetovanje ob fotografijah hiše, ki jih ilustriram s primeri s portala NEP Slovenija. Običajno dobijo svetovanci ob predhodnem dogovoru za termin svetovanja »domačo nalogo«. Predvsem so to priporočila za prebiranje tematskih člankov in analiza napak, ki so zajete v rubriki *Črna točka* (glej <http://nep.vitra.si/?crna=1>) in *Energetski kiksi* (glej <http://nep.vitra.si/?kiksi=1>). Domače priprave so namenjene osredotočenju na problem. Tako se lahko med svetovanjem posvetimo le reševanju konkretne težave.

Praksa kaže, da so slabi in napačni primeri za učenje dobri primeri, saj se da ob njih razložiti posledice. Običajno so to plesen in visoki stroški energije za ogrevanje prostorov.

## ZAMISEL IN ZNAČILNOSTI NACIONALNE ENERGETSKE POTI SLOVENIJA

Portal Nacionalna energetska pot Slovenija je bil postavljen v aprilu 2009. Uporabnost v teh skoraj petih letih potrjuje čez 200 tisoč obiskov in skoraj dva milijona klikov. Razlog, da ima portal v zadnjem obdobju vsak dan več kot 200 obiskov, si razlagamo s tem, da nam energija kroji življenje, saj se odvisnost od nje vztrajno povečuje. Bolj ko jo spoznavamo, lažje jo obvladujemo; s povečevanjem učinkovitosti rabe energije se znižujejo stroški in zmanjšuje obremenjevanje okolja. Projekt NEP Slovenija se bo nadaljeval doma in v tujini, čeprav smo konec avgusta 2013 projekt, ki je bil podprt z donacijo Švice v okviru Švicarskega prispevka razširjeni Evropski uniji, v tej obliki končali.

Portal je vsebinsko in oblikovno obnovljen, vpeljali smo veliko novih rubrik in predstavili 660 stavb iz vse Slovenije. Od leta 2009 je postal tako kompleksen, da smo naredili grafični in videovodnik po njem. Oba predstavitava vse ravni in rubrike portala. Tako so na pregleden način prikazane poti do dobrih ukrepov energetske prakse. Vsaka stavba je celovito predstavljena na svojem popisnem listu. Za vse uporabnike so na voljo tri ravni poglobljenega spoznavanja. Na prvi ravni so to fotografije in besedilo, na drugi telefonski pogovor z lastnikom, na tretji pa obisk stavbe, pogovor z lastnikom in ogled dobrih primerov v praksi. Lastniki – vsi so prostovoljci – imajo izkušnje z delovanjem posameznih naprav ali rešitev v praksi, te so pripravljeni posredovati

naprej. To je primer skrbnosti in sodelovalnega učenja v skupnosti ter dejavnega državljanstva. Posamezniki so pripravljeni (brez plačila) odpreti svoje stavbe in pripovedovati o svojih izkušnjah in spoznanjih, da bi se drugi ljudje kakovostno odločali o strategijah za učinkovito rabo energije v svojih stavbah.

Glavna vodila pri zasnovi NEP so bila: jasnost, enostavnost, preglednost in uporabnost ter popolnoma odprt javni dostop na internetu. Zato je bil jasen tudi cilj: vzpostaviti javno dostopen nabor raznolikih primerov dobre energetske prakse ter bivanjske kulture v individualnih in skupinskih stanovanjih ter poslovnih, proizvodnih in javnih objektih na območju Slovenije, ki jih je s pomočjo štirih iskalnikov enostavno poiskati, obiskati in pridobiti izkušnje uporabnikov. Vsem investitorjem je omogočeno, da predvidene naložbe v ukrepe učinkovite rabe energije (URE) in obnovljive vire energije (OVE) vidijo v realni situaciji. Pohvale ali kritike posameznih izvajalcev, postopkov ali tehnologij pa izvedo iz prve roke.

Razlogov za pripravo NEP je več. Vsekakor je energija predraga, da bi jo zaradi nevednosti metali skozi okno in po nepotrebnem obremenjevali okolje, zdravje in denarnico. Ideja se je razvila kot nadgradnja in izboljšava učinkov energetskega svetovanja v zaključnem delu, ko je treba nasvete »preliti« v fasado, okno ali kotlovnico. Ljudje potrebujejo konkreten primer, ob katerem lahko nasvet premislijo in nato svoj projekt uresničijo. Na portalu predstavljamo dobre primere v družinskih hišah, javnih stavbah, poslovnih objektih, blokih. Zato je namenjen vsem, ki se odločajo za investiranje v URE in OVE. Poleg odraslih, ki so investitorji, so uporaben učni pripomoček dobili tudi učenci, dijaki in študentje. Izvajalci (projektanti, monterji, gradbeniki ...) pa si z ogledi dobrih praks osvežijo znanja in pogledajo v

delo konkurence. NEP Slovenija je torej vir za skupnostno učenje, individualno informirano odločanje kot tudi didaktični pripomoček v formalnem izobraževanju in vir za nadaljnje strokovno učenje.

## **PODROČJA, KI SO DEL VSEBIN NA NEP SLOVENIJA**

Lastniki 660 energetske učinkovitih stavb omogočajo brezplačen ogled ter uporabniške izkušnje o dobrih in slabih straneh ukrepov, ki jih zajamemo v štiri skupine. Pri vsaki bomo našli najpogostejše teme.

### **Obnovljivi viri energije (OVE)**

Toplotna črpalka za ogrevanje sanitarne vode in prostorov (geovrtina, zemeljski kolektor, podtalnica, površinska voda, zrak); lesna biomasa (polena, sekanci, pelete); pasivna in aktivna izraba sonca za ogrevanje prostorov in sanitarne vode (ploščati in vakuumski sprejemniki sončne energije); fotovoltaika (proizvodnja elektrike); bioplin, male hidroelektrarne, vetrne elektrarne, pasivno sončno ogrevanje.

### **Učinkovita raba energije (URE)**

Kakovostna toplotna izolacija oboda stavbe (tlak, fasada, zadnja plošča, streha); kakovostna vgradnja oken; prezračevana in zelena fasada; nizkotemperaturno (talno, stensko ali stropno) ogrevanje; učinkovita avtomatika (pametna hiša); učinkovita senčila (zunanje rolete, polkna); kondenzacijski kotel na plin ali nafto; kogeneracija (soprodukcija toplote in elektrike) na različne energente; rekuperacija (vračanje odpadne toplote) zraka in vode, merjenje porabe energije v blokkih, hidravlično uravnoteženje ogrevalnega sistema.

### **Gradnja**

Pasivna in nizkoenergijska hiša; lesena, montažna, masivna hiša; hiša iz slame, hiša iz izolacijskih zidakov, temeljna plošča, obnovljena starejša hiša, zelena streha.

### **Drugo**

Energetsko knjigovodstvo, delitev stroškov ogrevanja v večstanovanjskih objektih; energetska izkaznica objekta; uporaba deževnice; čiščenje odpadnih in fekalnih voda (rastlinske in mehanske čistilne naprave).

## **PRIMERI DOBRIH PRAKS IN NAPAK V RAZLIČNIH RUBRIKAH**

Največ se lahko naučimo iz slabih primerov, zato jih obdelujemo v različnih rubrikah, najbolj celovito in poglobljeno v člankih. Teh je zdaj 76, vsak mesec dodamo novega. V rubriki Črna točka s fotografijami in komentarji celovito obdelamo en – razmeroma ozek – problem, za katerega nakažemo več rešitev. Najbolj osredotočeni pa so Energetski kiksi, kjer z eno fotografijo, opisom težave in predstavljeno rešitvijo obdelamo eno napako. Objavljenih je čez 100 »kiksov«. Žal nam materiala za to rubriko še ne bo zmanjkalo. Dobrim praksam in kakovostnim izvedbam pa je namenjenih 20 videoposnetkov, vsak je dolg štiri do sedem minut, vsi imajo slovenske in angleške podnapise. Namenjamo jih uporabnikom – koristili bodo tudi izvajalcem – kot primere kakovostnih energetskih rešitev. Dostopni so na <http://www.youtube.com/user/Nep-Slovenija>. Dejavnost smo tudi na Facebooku, kjer na <https://www.facebook.com/NEP.Slovenija> vsak dan predstavimo dobro ali slabo energetske prakso.



## OBISKI OBJEKTOV, VKLJUČENIH V NEP

Izobraževanju in lažjemu odločanju so namenjeni tudi obiski posameznih točk NEP Slovenija. Ti so lahko individualni ali skupinski. Za ogled se lahko dogovarja vsak posameznik ali pa jih pripravimo na Vitri. Posamezne točke lahko tudi povežemo v tematsko pot (biomasa, SSE, energetska učinkovita novogradnja, prenova ...). Če gre za organizirane skupine (šole, instalaterji, arhitekti, projektanti ipd.), bo Vitra organizirala najboljšo pot, prilagojeno zanimanju skupine. Tako bo v poplavi komercialnih nasvetov lažje ločiti zanesljive strokovne informacije in izkustvena spoznanja (uporabno znanje) od prikritih reklam, ki so pri rabi energije postale množične.

## SKLEP

NEP Slovenija se v praksi kaže kot učinkovita strategija učenja odraslih, ki je umeščeno v sodobno družbeno in gospodarsko okolje. S podporo portala NEP Slovenija sledimo načelom trajnostnega razvoja in še posebej eni od definicij, po kateri »trajnostni razvoj pomeni, da namesto omejenih naravnih dobrin izkoriščamo neomejene zmogljivosti našega razuma«, če se izrazim z besedami finskega politika Juha Sipilä.

V življenju moramo sprejeti vrsto odločitev, od manj pomembnih do strateških. Posledice odločitev pri bivalnih, delovnih ali poslovnih stavbah nas spremljajo zelo dolgo, lahko vse življenje. Zamislimo si rezultate slabih odločitev pri dilemah, kot so: zgraditi pasivno ali »navadno« hišo, prihranke vložiti v fotovoltaike ali vrednostne papirje, se bomo plesni izognili s prezračevanjem ali bo potrebna temeljita sanacija. Odločitev je vedno težka, zato je smiselno preveriti, kako deluje zamišljena

investicija v realni situaciji. S pomočjo zanesljivih informacij uporabnikov, ki imajo izkušnje, bodo odločitve lažje, rezultati pa boljši.

## LITERATURA IN VIRI

- Drugi nacionalni akcijski načrt za energetska učinkovitost za obdobje 2011–2016.* Dostopno na: [www.energetika-portal.si/dokumenti/strateski-razvojni-dokumenti/akcijski-nactr-za-energetska-ucinkovitost](http://www.energetika-portal.si/dokumenti/strateski-razvojni-dokumenti/akcijski-nactr-za-energetska-ucinkovitost) (7. 11. 2013).
- Gardner, H. (2010). *Razsežnost uma*. Ljubljana: Tangram.
- Energetska svetovanje za občane ENSVET.* Dostopno na: <http://gcs.gi-zrmk.si/Svetovanje/index-projekt.html> (30. 10. 2013).
- Nacionalna energetska pot NEP Slovenija.* Dostopno na: <http://nep.vitra.si> (30. 10. 2013).
- NEP* <https://www.facebook.com/NEP.Slovenija>
- NLP Representational Systems/NLP Modalities.* Dostopno na: [www.johnplestertraining.co.uk/nlp-research-centre/nlp-representational-systems.html](http://www.johnplestertraining.co.uk/nlp-research-centre/nlp-representational-systems.html) (7. 11. 2013).
- Norris, J. A. (2003). *From Telling to Teaching: A Dialogue Approach to Adult Learning*. North Myrtle Beach: Learning by Dialogue.
- Peklaj, C. (2001). *Sodelovalno učenje*. Ljubljana: DZS.
- Peddler, M.; Abbott, C. (2013). *Facilitating Action Learning*. New York: Open University Press.
- Rose, C.; Goll, L. (1993). *Umetnost učenja*. Ljubljana: Tangram.
- Townsend, R. (1998). *Bogastvo učenja: umetnost ljubezni do učenja*. Ljubljana: Lisac & Lisac.
- Vella, J. (2008). *On Teaching and Learning: Putting the Principles and Practices of Dialogue Education into Action*. San Francisco: Jossey-Bass.

Dr. Dušana  
Findeisen

Slovenska univerza  
za tretje življenjsko  
obdobje

# O POVEZLJIVOSTI ELEMENTOV RAZLIČNIH NAČINOV UČENJA, METOD IN ZNANJA

## POVZETEK

Avtorica uvodoma predstavi, kako različni teoretiki izobraževanja odraslih obravnavajo metode, nato pa proučuje vrednost in povezljivost posameznih elementov »učenja s poskusi in napakami« in »nedirektivnega učenja«. Tako kot so metode eklektične, razmišlja avtorica, so lahko eklektični tudi načini učenja. Avtorica ilustrira svojo hipotetično trditev z analizo »antimetode« francoskega režiserja Mauricea Pialata in jo kontrastira z metodo/metodami, kjer je zakoličen cilj in je zakoličena pot, kjer gre za vnaprej postavljen, v zaporedne sekvence urejen proces, kakršnega najpogosteje srečujemo pri snemanju filma po scenariju, režiranju gledališke predstave, v izobraževanju odraslih. Avtorica opozori na to, da je tudi učenje veščin (kako nekaj naredimo) povezano z učenjem o tem, »kako biti«, in nazadnje tudi, da metoda ne more služiti vsiljevanju znanja in resnice, saj se tako rušijo okoliščine, ki omogočajo pridobivanje ali ustvarjanje znanja.

**Ključne besede:** učenje s poskusi in napakami, nedirektivno učenje, metoda, izobraževanje odraslih, film

## ON COMBINING ELEMENTS OF DIFFERENT WAYS OF LEARNING, METHODS AND KNOWLEDGE - ABSTRACT

The paper deals with different thinkers' attitude towards methods in adult education. It examines the value of some elements of »trial and error learning« and »non-directive learning«. Like a multifaceted approach based on elements drawn from different methods, the way we learn can also be eclectic. To illustrate this assertion, the author analyses the »anti method« used by Maurice Pialat, a French film director, contrasting it with methods in which the aim is set in advance and the process leading towards it is organised in sequences. This is most often the case in script-based shooting of films, directing a theatre performance or running adult education. Moreover, the author argues that learning about how to do something is combined with learning about how to be. She further emphasises that methods should not be used to impose one's knowledge and one's reality on the learner, thus destroying circumstances necessary for gaining or creating knowledge.

**Keywords:** trial and error learning, non-directive learning, method, adult education, film

UDK: 374.7

DOI: <http://dx.doi.org/10.4312/as.19.4.90-95>

## UVOD

Načini učenja in metode. Konceptualiziramo jih, spravljamo v strogo ločene »škatlice«, jih opremimo z nalepkami, kjer jasno piše, za kateri način učenja ali metodo gre. A zdi se, da sredi življenja, sredi prakse izobraževanja odraslih, tako jasna razmejitev ni mogoča. Se različni načini učenja in metode prepletejo? Kako z načini učenja, metodami in učnimi strategijami

do znanja in do kakšnega znanja? To so bistvena vprašanja, ki jih odpiram v tem prispevku.

## O METODAH IN NAČINIH UČENJA V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Nicolas de Condorcet v svojem razmišljanju o učenju slavi metodo. »Več kot je luči in

spoznanj, popolnejše so metode poučevanja [...] Mladenič, ki zapušča našo šolo, ima več pravega znanja, kot ga je lahko prinesel dolgotrajni trud velikih duhov [...] Čedalje dalekosežnejše metode poučevanja, ki si sledijo druga za drugo, v kratkem času združijo vse resnice, ki so jih genialni duhovi razglabljali celo stoletje.« (Condorcet v Findeisen, 1995: 34)

Ameriški teoretik Eduard Lindeman tako zelo slavi metodo v izobraževanju odraslih, da se mu zdi, da je vse metoda, vsebina izobraževanja pa pravzaprav ni pomembna. Izobraževanje odraslih naj razvije kritično in analitično mišljenje in delovanje. »Izobraževanje je metoda,« zapiše, kajti »situacijam da okvir in omogoči analizo in razdelitev kompleksne celote na obvladljive, razumljive dele. Je pa tudi metoda, ki nakaže smer delovanja.« (Lindeman, 1926: 115)

John Holt (1964) verjame, da je pomembno, da znanje pridobivamo in ga začnemo tudi takoj uporabljati; gre za *učenje z delovanjem*. Ne gre namreč, da bi se najprej učili igrati violino in bi jo šele nato igrali. Učenje je že igranje violine. To krepki želje, prizadevanja, hotenja, navdušenje za učenje, skratka motivacijo.

*Učenje s poskusi in napakami* ali »učenje z uspehom«. Thorndike ga je leta 1931 konceptualiziral pod imenom »zakonitost učinka« (Thorndike v: Delay, Pichot, 1969: 166). Utemeljeno je na načelu stimulusa in odziva ter podkrepitve. Ta način učenja naj bi uporabljali le, kadar drugih ne moremo ali ne znamo, saj je zamuden in obsega vrsto nepotrebnih korakov in kretenj. Človek, ki se uči, se giblje kot v nekakšnem tunelu, kjer nima pogleda na celoto, kjer nima pregleda, zato poskuša in dela napake. Celota se tako po tej poti šele oblikuje.

Drugim spet se zdi, da je pomembno, da odrasle učence izpostavimo vplivu virov, da

učencem priskrbimo vire, da jih lahko uporabijo, da sami usmerjajo svoje učenje. Izobraževalci odraslih pa ustvarimo okolje za učenje nemalokrat tudi z uvodnim provokativnim nastopom. Rogers (1969) trdi, da obstajajo načini, kako biti z drugimi, načini, ki spodbujajo odkrivanje in srečevanje. Razmišlja o *nedirektivnem učenju*, v katerega učitelj ne posega in ga ne interpretira.

Omenjene metode in načini učenja so vsak zase možen odgovor na vprašanje, ki ga postavlja Aristotel: »S kovanjem postanemo kovači, a kako kovati, dokler nismo kovači?« Kako priti do cilja učenja? Domala sleherni način učenja, vsekakor pa sleherni metoda ima cilj, a pot do cilja je vsakokrat različna. S prikazom metode dela – nekateri jo imenujemo kar antimetoda – francoskega režiserja Pialata zgolj hipotetično opozarjam na to, da je sredi življenja, v praksi, razmejitev med posameznimi načini učenja in metodami težko izvedljiva in da se posamezne značilnosti različnih načinov učenja in metod med seboj povežejo in kvalitativno vplivajo druga na drugo ter na končni rezultat učenja.

## **NEDIREKTIVNO UČENJE TER NAČIN UČENJA S POKUSI IN NAPAKAMI**

»Antimetoda« režiserja Pialata ima številne značilnosti nedirektivnega učenja vseh udeleženi. Igralci vedo, da morajo ustvariti film, a pri tem so svobodni in lahko uberejo poti, ki se nakažejo v medsebojni interakciji. Pailat je v ozadju, kajti ve, kaj naj bi bil končni rezultat, kako doseči celoto, film. V Pialatovem primeru bi težko govorili o metodi dela, kajti ne gre za *proces, urejen v zaporedne sekvence z jasno določenimi etapnimi cilji*. Jasen je le *končni cilj*, izdelati edinstven film, a pot do tja ni jasna, ni zakoličena in, kot smo dejali,

proces nima zaporednih sekvenc. Tako zelo je odprta za tisto, kar rodi, pri tem je omogočena in spodbujena interakcija vseh udeležениh. Vendar to ne pomeni, da Pialat nima slike tudi o procesu samem. Ima zelo široko sliko, a dovoli, da vanjo vstopijo vsi udeleženi in vsak na svoj način. Podobno tudi izobraževalci odraslih. Tudi oni imajo pred seboj jasen cilj, denimo navdušiti udeležence, omogočiti jim razumevanje težav v družini, poiskati nove trženjske prijeme, izdelati projekt ipd. Kako do tam, po kakšnih poteh, pa ni več le njihova skrb. Je skrb vseh.

V Pialatovem scenariju zmeraj vidimo prečrtane stavke, številne spremembe, a nazadnje vsakokrat nastane film, ki ni podoben nobenemu drugemu. Pialat je v posebnem razmerju s pisano besedo in tako zanj tudi film ni v povezavi s pisano besedo, bolj s slikarstvom in glasbo. Scenarij zanj ni nujna etapa v ustvarjanju filma in Pialat zavrača scenariistično konstrukcijo, tako kot v načinu nedirektivnega učenja izobraževalec odraslih zavrne, da bi zakoličil metode, učne strategije, intervencije vseh vrst.

Pialatu ni všeč deskripcija prostorov v scenariju. Želi le dialog, nič dolgovernih psiholoških opisov. Ne želi dobro napisanega scenarija. Življenje mora pljuscati ob ustvarjalce, treba je postaviti le cilj. Še več, film je zanj večna kriza (gr. *krisis*), estetska, življenjska, večno premoščanje sredi negotovega procesa, a vendarle procesa, ki vodi k cilju. Pialat uporablja *anti-metodo*, bi lahko rekli. Vendar Pailatov način vključuje elemente *načina učenja s poskusi in napakami* in *načina nedirektivnega učenja* (naj ga imenujem tako!). Njegov način dela ima elemente metode: ima končni cilj, ima proces, četudi le delno določen in podvržen nenehnemu preoblikovanju na temelju interakcije, nima pa procesa, urejenega v logičen niz zaporednih sekvenc z vnaprej določenimi etapnimi cilji.

Pialat je naredil veliko, okrog 40 projektov. Večino so zavrnil. Velikokrat je poskušal in prav res ni hodil po »kraljevi poti«. Vzel si je čas, da se izrazi, in ni hotel delati sam. Potreboval je odzive – značilnost nedirektivnega učenja. Pialat tudi ni pripovedoval, zanj bi že linerarno urejena pripoved bila nekaj, kar bi zaprlo nastajanje filma v negibljevost. V njegovih filmih je veliko tišine, sredi katere se marsikaj odvije nepričakovano, pri čemer je Pialat igralcem dal najmanjše možno število navodil in so v njegovih filmih morali igralci sami, v interakciji v timu in z delovanjem, *odkriti*, kaj bo dalo sceni pomen (nedirektivno učenje).

Pialat je dal prostor, ni bilo kompozicije znotraj filmskega plana. Čutiti je bilo, da ve, kaj želi, a ne želi povedati, kar je znova značilnost nedirektivnega učenja, kjer učitelj ne posega v proces. »Moram pa narediti tako, da boš stvari naredil po svoje,« je govoril sodelavcem. Sodelavce je učil »nasilja celote«, ki se mora oblikovati z iskanjem. Delal je z več montažerji hkrati. Želel je, da ga scene presenetijo. Želel je ustvariti napetost, takšno, ki vodi proti cilju. Talente svojih sodelavcev in svoje lastne je osvobodil navodil, kar je značilnost nedirektivnega učenja. »Življenje ni homogeno, zato naj ne bo homogen niti produkt iskanja,« je govoril (Toubiana, 2013).

V njegovem ustvarjanju je bilo *veliko poskusov, veliko napak*. Ohranil je tisto, kar se mu je zdelo dobro, kar je bilo uspešno, in opustil tisto, kar ni bilo dobro (značilnost učenja s poskusi in napakami), kar ni podpiralo cilja, ki ga je želel doseči, in ni podpiralo nastajajoče celote filma. Če se učimo s poskušanjem in delanjem napak, poskušamo in delamo napake, opravimo kopico nepotrebnih korakov in kretenj ter začnemo zmeraj znova, dokler zadnji poskus ni nazadnje pravi in tedaj opustimo vse predhodne.

Pialatova antimetoda je zelo drugačna od metod, ki so urejene v proces z jasnimi, predvidenimi, zaporednimi sekvencami ter končnimi cilji. Nedirektivno učenje ter učenje s poskusi in napakami se pri njem prepleteta in sprašujem se, ali je učenje s poskusi in napakami nujno le tisto, ki ga v vedenjski psihologiji opredeljujejo kot učenje na temelju stimulusa in odziva ter podkrepitve. Je to res zmeraj najnižja vrsta učenja, kjer ni pregleda nad celoto?

### **ZNAČILNOSTI, PREDNOSTI IN POMANJKLJIVOSTI METODE/METOD V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH**

V izobraževanju odraslih si z metodo/metodami/učnimi strategijami prihranimo čas. Smo mirnejši, naredimo več. Naredimo manj napak in tveganje je manjše. Še posebej so metode in učne strategije dobrodošle pri učenju spretnosti in seveda še bolj pri učenju kompleksnih spretnosti, kot je denimo tuj jezik. Učenje razdelimo na zaporedne sekvence. Nobene ne smemo preskočiti, za sleherno intervencijo vemo, kdaj jo moramo izvesti, da pridemo, nazadnje, do rezultata. Brez metod se, denimo, učenci tujega jezika zgubijo in lahko se nalezejo napak, ki jih je izjemno težko izkoreniniti. Brez metode in učnih strategij si ne moremo zamisliti učenja klasičnih mrtvih jezikov, denimo učenja latinskega jezika.

Če bi se kovaški vajenec takoj lotil kovanja, bi bil v veliki nevarnosti, kakor tudi plavalec začetnik, če bi šel takoj v globoko vodo. Seveda pa lahko ugotovimo, da nekateri navidez, a le navidez, storijo prav to. Se vržejo v vodo in splavajo. Sedejo na kolo in se odpeljejo. Pa so v veliki nevarnosti? Večina da, a drugi, dislektiki na primer, se stvari naučijo navidez brez pripra-

ve, brez preizkušanja, brez tipanja, brez metode. Pa vendar tudi pri njih ni tako, le da priprava poteka drugače, tako, da dolgo opazujejo, kako nekdo na primer sede na kolo, kako lovi in ulovi ravnotežje. To traja dlje časa, a nenadoma sedejo nanj tudi sami in se odpeljejo, kot da bi to počeli že leta dolgo, kot da bi bili vožnje vajeni že ves čas. Tudi v njihovem učenju je mogoče prepoznati zakonitosti metode, sistematičen red in zaporedje.

*V izobraževanju odraslih si z metodami prihranimo čas.*

In vendar v današnjih časih družbene transformacije obstaja nasprotovanje metodi. Učenje naj bi potekalo spontano, ustvarjalno, brez metode, kajti metoda naj bi zmeraj pomenila avtoritarni poseg učitelja v učenje učenca. Metoda naj bi bila znamenje nasilja nad učencem. Metoda naj bi bila izraz volje drugega, postavila naj bi model, ki naj bi ga učenec uporabil, ponujala naj bi razdelitev dejavnosti v posamezna delna dejanja, ki se kasneje uverizijo v delovanje, proces, ki ga lahko nadziramo. Tako bi človeško telo z uporabo metode postalo neke vrste robot, na voljo volji drugega ali drugih, robot, ki ga lahko sestavimo ali razstavimo po lastni želji. Če metodo vidimo na ta način, pač ne moremo reči, da je vredna več kot najpreprostejše učenje s poskušanjem in napakami in brez razmisleka. V tem primeru je metoda le oblika dresiranja.

### **ZNANJE O TEM, KAKO SE KAJ NAREDI, IN ZNANJE O TEM, KAKO BITI**

Cilj, ki ga dosežemo s posameznimi načini učenja, metodami in učnimi strategijami, je lahko znanje, osebnostna rast (znanje, spretnosti, osebnostne lastnosti, stališča) ali kaj drugega.

V sodobni družbi smo čedalje bolj specializirani, vsepovsod je tako, ne le v industriji, tudi v glasbi, športu ter celo v znanosti in medicini. Današnje težnje, da bi celo univerzitetni študij podredili gospodarstvu, pa po drugi strani omogočajo izobraževalcem vsaj to, da boljše zaznajo razliko med humanističnim izobraževanjem, ki služi človeku in njegovi osebnostni rasti, in tehničnim izobraževanjem, ki je v korist družbe. Humanistično izobraževanje je takšno, da omogoči pridobivanje veliko drugega znanja, ki vzgoji celo bitje. Humanistično izobraževanje je izobraževanje, kjer se učimo biti.

Dejstvo, da smo znanje o tem, kako se kaj naredi, pridobivali in pridobili, nam lahko pomaga, da pridobimo še drugo podobno. Znanje preprostih veščin je tako prenosljivo iz ene situacije v drugo. Če smo se naučili, denimo, da moramo pri pripravi pire krompirja maslo razstopiti v topli vodi, bomo to morebiti storili tudi pri pripravi riža ali polente. Vendar to velja le za preproste veščine in za preproste kompetence, ki se jih je mogoče naučiti. Sicer pa, ali se je sploh mogoče »naučiti« kompetenc? »Lahko se naučimo zakonov, vendar ali se lahko naučimo, kako narediti, da bo sodba pravična?« (Reboul, 2010: 195)

Otrok se mora naučiti vsega, naučiti se mora veščin. Mora se naučiti, kako nekaj vzeti, zgrabiti, pokazati in vse drugo. Sleherno znanje o tem, kako se nekaj naredi, mu omogoči, da odkrije metode, ki jim bo sledil v drugih okoliščinah, odkrije načine, kako se učiti, in obenem ustvarja sebe. Uči se, kako se spreminjati.

Otrok torej ob učenju veščin spozna tudi, *kako se je mogoče učiti*. Ustvarja znanje in ob tem ustvarja samega sebe. To dejstvo odkrijemo tudi pri odraslih in starejših odraslih ter njihovem znanju o tem, kako se kaj naredi. Pri pridobivanju tovrstnega znanja zme-

raj pridobijo še marsikaj drugega in to drugo je bistveno. Gre namreč za izobraževanje in vzgojo celotnega bitja. V ilustracijo navajam borilne veščine, denimo karate. Kmalu odkrijemo, da ne gre za ta ali oni prijem, gre za vzgojo bitja, gre za tisto prenosljivo znanje, ki ga bo mogoče občutiti v vseh drugih okoliščinah. Kdor se uči karate, ve, da lahko borilne prijeme uporabi le, če ga napadejo, nikoli drugače. Pridobi obče veljavno spoznanje, da se sme boriti, ne pa tudi izražati agresivnosti. Uči se torej duhovne moči in pravi cilj tistega, ki se uči karate, ni karate, pravi cilj je on, je človek sam. *Z obvladovanjem tehnike pridobimo obvladovanje samega sebe* – večinsko znanje ali znanje o tem, kako se kaj naredi, se takrat spremeni v znanje o tem, kako biti. Kvaliteta znanja o tem, kako se kaj naredi, je odvisna od tega, kako smo ga pridobili. (Reboul, 2010: 43).

Če je cilj učenja (angl. learning training), da se učenci nečesa naučijo, ta cilj ne dovoljuje, da bi tisti, ki ve in zna, svoje znanje vsilil drugim, pa naj bo to znanje še tako resnično in vredno. Vsiljevanje znanja namreč nasprotuje učenju: če znanje vsiljujemo, učencu rušimo okoliščine, ki mu omogočajo pridobivanje in ustvarjanje znanja, kot so: dvom, kritični dialog, intelektualna poštenost, oporekanje.

Tudi učitelj, ki iz svojega znanja naredi izražanje moči in oblasti, s tem ruši okoliščine, ki ustvarjajo znanje. Če nekdo misli, da je tisto, kar pravi, resnično le zato, ker je tako zmeraj trdil in ker je trditev izrazil, tedaj se mu duh zapre in se zapre pred resnico. Takšen mentor pravzaprav nima znanja, boji se vprašanj in razmišljanja. Avtoritarnost ni znamenje znanja, marveč pomanjkljivega znanja in zaskrbljenosti. Res ni mogoče biti prepričevalen in hkrati doseči zmago nad drugimi. Resnica se tedaj spremeni v dogmo in mislec v tistega, ki misli nadzoruje in ocenjuje.

## SKLEPNA BESEDA

Učenje s poskusi in napakami je najnižja vrsta učenja, tako je zapisano v strokovni literaturi. Zamudna je in prinaša zmote, a prinese tudi uspešno znanje, ki ga ohranimo, vzdržujemo in uporabimo pri prihodnjih poskusih. Pri učenju s poskusi in napakami ni pregleda nad celoto, in tako Pialat uporabi zgolj nekatere elemente tega načina učenja. Če ta način učenja povežemo z elementi nedirektivnega učenja, lahko dosežemo tudi neslutene, edinstvene, nove rezultate. Navadno velja, da so metode zaradi zaporedja sekvenc varne in učinkovite, a če jih (izobraževalci, filmski ali gledališki režiserji) tistim, ki se učijo, vsilimo, gre za navadno dresuro. Metoda ne sme biti sredstvo, s katerim, spreminjajoč resnico v dogmo, izražamo svojo lažno moč nad njimi. Vsiljevanje namreč nasprotuje učenju, saj ruši okoliščine, ki omogočajo pridobivanje in ustvarjanje znanja.

## LITERATURA IN VIRI:

- Aristotel (2004). *Ethique de Nicomaque*. Paris: Garnier Flammarion.
- Findeisen, D. (1995). Condorcetov prispevek k razmišljanju o vlogi učenja v človekovem in družbenem življenju. *Andragoška spoznanja*, 1, 3–4: 34.
- Delay, J.; Pichot, F. (1969). *Abrégé de psychologie*. Paris: Masson & Cle.
- Holt, J. (1964). *How children fail*. New York: Pitman Publishing Company.
- Hull, C. L. (1930). Simple trial and error learning: A study in psychological theory. *Psychological Review*, 37, 3: 241–256.
- Jarvis, P. (1990). *International Dictionary Of Adult And Continuing Education*. London: Routledge.
- Lindeman, E. (1926). *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic.
- Moss, F. A. (ur.) (1934). *Comparative psychology*. New York: Prentice-Hall.
- Reboul, O. (2010). *Qu'est-ce qu'apprendre*. Paris: PUF.
- Rogers, C. (1969) *Freedom to Learn*. New York: Merrill.
- Toubiana, S. (2013). *La »méthode« Pialat*. Dostopno na: [http://www.canal-u.tv/video/cinematheque\\_francaise/la\\_ldq\\_uo\\_methode\\_pialat\\_par\\_ser-ge\\_toubiana.11531](http://www.canal-u.tv/video/cinematheque_francaise/la_ldq_uo_methode_pialat_par_ser-ge_toubiana.11531) (23. 2. 2013)

## 7. EVROPSKA RAZISKOVALNA KONFERENCA ESREA, BERLIN, 4.–7. SEPTEMBER 2013

### *Changing configurations of adult education in transitional times*

Že od leta 1995, ko je ESREA v Stroblu organizirala prvo znanstveno konferenco novoustavljene zveze raziskovalcev na področju izobraževanja odraslih (ESREA), so ti dogodki eno izmed osrednjih znanstvenih srečanj raziskovalcev s področja andragogike in strokovnjakov, ki se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih. ESREA je bila ustanovljena z namenom promoviranja teoretičnega in empiričnega raziskovanja v izobraževanju odraslih, kar uresničuje tako z znanstvenimi srečanji raziskovalcev kot s spodbujanjem mreženja in povezovanja raziskovalcev glede na njihovo področje raziskovanja. Tako v okviru ESREE trenutno deluje 11 omrežij, ki povezujejo strokovnjake z raznolikih raziskovalnih področij (učna kariera odraslih, izobraževanje andragogov, biografsko raziskovanje, spol in izobraževanje odraslih, globalno in lokalno v izobraževanju odraslih, izobraževanje starejših odraslih, migracije, rasizem, homofobija itd.) in od katerih vsaka organizira vsakoletne seminarje in konference s svojega področja. V okviru ESREE pa so organizirane tudi trienalne konference, kjer se srečajo raziskovalci iz vseh raziskovalnih omrežij.

Tokratna trienalna konferenca ESREA je potekala v Nemčiji, organiziral pa jo je Oddelek za izobraževanje odraslih in nadaljnje izobraževa-

nje s Humboldtovo univerze v Berlinu. Naslov in tema konference sta bila aktualna, saj sta odpirala vprašanja o vlogi in razvoju izobraževanja odraslih na nacionalni in evropski ravni v tranzicijskih časih. Družbene spremembe, ki močno vplivajo na vsa področja družbenega življenja ter na življenja posameznikov in skupin, so zaznamovale tudi izobraževanje odraslih. Povečevanje revščine, izključenosti in zapostavljenosti mnogih družbenih skupin vpliva tudi na njihove možnosti in pripravljenost za izobraževanje. Namen konference je bil spodbuditi kritično diskusijo o zdajšnjem in prihodnjem raziskovanju na področju izobraževanja odraslih, o raznolikih vplivih na usmeritev in razvoj možnosti izobraževanja, da bi slednje zmanjševalo neenakosti odraslih in povečevalo pravičnost v dostopu odraslih do izobraževanja in njihovo vključevanje. Pri tem se postavljajo naslednja vprašanja: kakšni so novi cilji v izobraževanju odraslih, kakšne so in bodo nove oblike in možnosti poučevanja, učenja in svetovalnega dela za odrasle, kakšni so mehanizmi vključevanja odraslih v družbeno življenje oziroma izključevanja iz njega in kakšna je pri tem vloga izobraževanja odraslih, kako lahko z raziskovanjem vplivamo tudi na spremembe v izobraževanju odraslih. Družbene spremembe pogosto niso naklonjene družbeno angažiranim strokovnjakom



(raziskovalcem in izobraževalcem odraslih), zato se je treba vprašati, kako ohraniti avtonomijo, moč in vpliv za udejanjanje sprememb.

Uvodne prispevke so pripravili trije vplivni andragogi: prof. Danny Wildemeersch s Katoliške univerze v Leuvnu, prof. Peter Mayo z Univerze na Malti in prof. Katarina Popović z Univerze v Beogradu. D. Wildemeersch je v prispevku »Limit experiences: Adult education and commitment in the 21st century« razpravjal o pomenu posameznikove kritične refleksije in delovanja, ki lahko pomembno vplivata na življenjski potek posameznika. Teoretično in praktično se je loteval procesa emancipacije v izobraževalni praksi, kar je povezoval z idejami izbranih teoretikov na področju izobraževanja odraslih. P. Mayo je v prispevku »Adult Education Research and the Politics of Indignation in These Times« osvetlil vlogo družbenih gibanj pri razvoju alternativnih možnosti izobraževanja odraslih v času kolektivnih vstajniških gibanj in nasprotovanj neoliberalni politiki. Razmišljal je o vlogi izobraževanja odraslih v skupnosti, pri čemer je izhajal s pozicije radikalne teorije izobraževanja odraslih ter s tega zornega kota prevrednotil obstoječe stanje in možnosti v različnih delih sveta in državah, ki jih kriza zaznamuje na različne načine. K. Popović pa je v prispevku »Adult Education – Lost in a Transition« razmišljala o zmotah in zablodah teorije in prakse izobraževanja odraslih, ki se vse preveč podrejata tržni logiki in pritiskom politike. Za prikaz je uporabila zgodovinske primere vpliva različnih družbenih okoliščin in možnosti na razvoj teorije in prakse izobraževanja odraslih ter na tej podlagi analizirala tudi sedanjo odvisnost izobraževanja odraslih od politike in trga.

Bogat program konference je sicer potekal v osmih dvournih sklopih in sedmih delovnih skupinah vzporedno. Raziskovalci so predstavljali svoja spoznanja, dileme in načrte v

okviru najrazličnejših tematik, ki bi jih lahko razdelili v nekaj širših sklopov:

- teorije in koncepti v izobraževanju odraslih (transformativno učenje, biografsko učenje, organizacijsko učenje, teoretski premiki v izobraževanju odraslih itd.);
- razvoj izobraževanja odraslih na različnih področjih (pismenost, neformalno izobraževanje in starševstvo, delovno življenje in izobraževanje, kakovost v izobraževanju odraslih, izobraževanje in zdravje, visokošolsko izobraževanje odraslih, jezik in migracije, vloga andragoškega svetovalnega dela ipd.);
- učenje in izobraževanje odraslih v skupnosti (skupnostno izobraževanje in družbena gibanja, medgeneracijsko učenje, medkulturno učenje in izobraževalci odraslih, družbena odgovornost za temeljno izobraževanje odraslih ipd.);
- udeležba odraslih v izobraževanju (npr. udeležba mlajših odraslih, udeležba starejših odraslih v izobraževanju itd.);
- politika in izobraževanje odraslih (evropske politike v izobraževanju odraslih, financiranje izobraževanja odraslih, razvoj politik javnega izobraževanja odraslih ipd.);
- učenje in poučevanje odraslih (e-učenje, znanje izobraževalcev odraslih, vloga IKT v izobraževanju odraslih ipd.).

Konference se je udeležilo okrog 200 udeležencev, med katerimi se mnogi že dobro poznamo in smo vpeti v stalna omrežja vzajemnega strokovnega in raziskovalnega sodelovanja. Kljub temu je dogodek, tako kot je običajno na velikih konferencah, ki se odvijajo na tri leta, postregel z mnogimi novimi vpogledi v razvoj teorije in prakse, odpiral nova vprašanja in dileme ter ponudil možnosti za vzpostavitev novih vezi za nadaljnje sodelovanje na področju izobraževanja odraslih.

Sabina Jelenc Krašovec

# NAJVEČ DELA BO PRI ODNOSU MED POLITIKO, TEORIJO IN PRAKSO

*Pogovor z Ido Srebotnik, novo predsednico Andragoškega društva Slovenije*

Pogovarjali smo se z dobitnico državnega priznanja za posebne dosežke v izobraževanju odraslih za leto 2013 in hkrati novo predsednico Andragoškega društva Slovenije. Razgnila nam je svoje osebne poglede na vlogo izobraževanja odraslih v sedanjem trenutku in se ozrla v zgodovino do začetkov tega področja pri nas. Opozorila je na več pomembnih vprašanj, ki bodo soodločala o nadaljnjem razvoju stroke.

***Zelo dolgo si že dejavna v izobraževanju odraslih. Je bila odločitev za tako aktivno delo v društvu, kot ga zahteva predsednikovanje, težka?***

Ne. Prejšnji predsednik Andragoškega društva Slovenije (ADS), dr. Zoran Jelenc, se je toliko časa razdajal za uveljavljanje izobraževanja odraslih in delovanje društva, da je želel zdaj vodstvo predati nasledniku, čeprav ostaja še vedno zelo dejaven v ADS. Jaz sem po upokojitvi pred letom dni ugotovila, da se bom zaradi tega novega statusa vedno bolj oddaljevala od problemov in specifičnosti izobraževanja odraslih na srednjih šolah. Zato se mi je zdelo prav, da vodstvo Društva organizacij za izobraževanje odraslih na srednjih šolah predam nekemu, ki bo bolj vpet v prakso. To se je ujelo z Zoranovim zaključkom predsednikovanja v ADS. Bila sem povabljena, da prevzamem to funkcijo. Neštetokrat sva bila

skupaj na »bojnem polju« na ministrstvih in se zavzemala za izobraževanje odraslih, zato me je kot »soborko« najbrž dobro poznal.

Z izobraževanjem odraslih sem se srečala res že davno tega, to je bilo v Izobraževalnem centru Ljubljanske banke. Tam je bil takrat tudi sedež ADS, dr. Zoran Jelenc pa njegov tajnik. Pritegnil me je s svojimi zamislimi in začeli smo sodelovati. Že na začetku je bilo nekaj entuziastov na tem področju, ki smo se našli pri delu. To je bilo zelo ustvarjalno obdobje, ko je bilo andragoško društvo temelj vsega, kar se je dogajalo v izobraževanju odraslih. Zelo smo se povezovali s pomembnimi teoretiki in praktiki v nekdanji Jugoslaviji. Nastajali so temelji teorije in prakse izobraževanja odraslih. V naših vrstah so delovali ključni ljudje, npr. dr. Ana Krajnc, dr. Zoran Jelenc, dr. Kejžar, dr. Pastuović ter drugi vrhunski teoretiki in praktiki tedanje Jugoslavije; naštevanje vseh bi bilo predolgo. Še vedno se rada spomnim, kako smo organizirali vrhunske in odmevne strokovne posvete. Z navdušenjem smo odkrivali nove metode dela z odraslimi ljudmi.

Seveda so tedaj že delovale številne ljudske univerze, ki so pravzaprav začetnice izobraževanja odraslih, prav v društvu pa so nastajale zasnove teorije in nacionalnega programa

izobraževanja odraslih, saj se na nacionalni sistemski ravni tedaj ni veliko dogajalo. V resnici je bilo vse, kar se je dogajalo v izobraževanju odraslih, odvisno od entuziazma posameznikov.

Mene je potegnilo, ker me je to delo zanimalo, šlo je za neraziskano področje in izziv, zdelo se mi je ustvarjalno, z neomejenimi možnostmi. In tudi tak človek sem, da sem se vedno znašla tam, kjer je bilo treba razvijati kaj novega, prav izobraževanje odraslih pa mi je ponudilo največ možnosti za ustvarjalnost. Še danes mislim, da mora biti to področje nenehno zelo razvojno naravnano. Že od nekdaj je moralo iskati povezave s trgom znanja, iti v korak z razvojem, ker so to preprosto tudi pričakovanja in motivi udeležencev, zahteve delodajalcev ...

Ko me je poklicna pot pripeljala nazaj v šolo, sem ugotovila, da je izobraževanje odraslih v šolah slabo razvito, večinoma so bile to tako imenovane večerne šole. Prišla sem na področje, ki je bilo nezorana ledina in zato zame poseben izziv. Takrat sem bila pristojna za postavitev centra za izobraževanje odraslih na eni od večjih srednjih šol. Povezali smo se z delodajalci, kar ni bila ravno običajna praksa v šolah. V sodelovanju s kadrovske službami smo ugotavljali, katera so manjkajoča in nova znanja, torej izobraževalne potrebe, pripravljali nove izobraževalne programe in številna izobraževanja za dvig izobrazbene ravni zaposlenih. Iskali smo nove, učinkovite in alternativne poti in metode v izobraževanju odraslih.

Na šolah je sicer že obstajalo izobraževanje odraslih, bilo pa je precej neorganizirano. Zelo je bilo odvisno od tega, kdo je bil za to delo odgovoren. Zelo malo je bilo med njimi andragogov ali ljudi z izkušnjami v izobraževanju odraslih. Z nekaj kolegi, ki smo se

takrat v šolah poklicno ukvarjali z izobraževanjem odraslih, smo razmišljali, da se moramo združiti, več sodelovati, če hočemo, da se bodo zgodili premiki tudi v izobraževanju odraslih na srednjih šolah. Ustanovili smo Društvo organizacij za izobraževanje odraslih na srednjih šolah. Vse bolj sem se angažirala pri tem društvu in manj pri andragoškem. V novem društvu smo se morali ukvarjati s specifičnimi problemi, v andragoškem društvu pa so se v tem obdobju več ukvarjali s teorijo in sistemskimi vprašanji.

V tem času, ko sem bila predsednica Društva organizacij za izobraževanje odraslih na srednjih šolah, sem postopno spoznala, da vsa ta društva, pa tudi zveza ljudskih univerz, nismo dovolj močan sogovornik na nacionalni ravni, zato smo se začeli še bolj povezovati. Na začetku je bilo težko, vsak je namreč imel svoje interese, za katere je želel najprej poskrbeti. Kmalu smo ugotovili, da se moramo za skupne interese bojevati povezani. Zadeve, kot so politika izobraževanja odraslih, strategije razvoja, zakonodaja, financiranje ..., so skupna stvar ne glede na to, na katerem področju izobraževanja nekdo dela ali v katerem društvu ali zvezi je aktiven.

Ko sem razmišljala, da bi sprejela vlogo predsednice ADS, je bilo zame pomembno, da se društvo ukvarja z zadevami, ki so nacionalnega pomena v skrbi za razvoj izobraževanja odraslih. Moja poklicna pot me je vodila po skoraj vsej vertikali izobraževanja: učila sem v osnovni šoli, delala kot svetovalna delavka in vodja podaljšanega bivanja, poučevala pedagoške predmete v srednji šoli, na banki sem se deset let kalila v izobraževalnem centru za odrasle, delala predvsem v razvoju izobraževanja odraslih, usposabljanju in izobraževanju zaposlenih. Po vrnitvi v šolo sem zasnovala sodoben sistem izobraževanja odraslih v šolskem centru, nove izzive pa takrat iskala tudi v porajajočih se

programih višjih strokovnih šol. V sodelovanju z delodajalci smo pripravili dva nova višješolska izobraževalna programa in tako sem postala ravnateljica višje strokovne šole in se tam ukvarjala tudi z izrednim študijem. Na koncu poklicne poti sem sprejela še zadnji izziv, direktorsko mesto na šolskem centru. Ko razmišljam o izobraževanju odraslih, mi vse te izkušnje pomagajo, saj osebno poznam celotno vertikalo našega izobraževalnega sistema.

***Kje vidiš izzive zdaj, torej kot predsednica Andragoškega društva Slovenije?***

Izhodišče programa in vodenje prejšnjega predsednika sta bili dobri. Še naprej bo treba snovalce nacionalnih politik opozarjati na nerešena vprašanja, na katera je opozarjalo že dosedanje vodstvo. V društvu je zbrana elita izobraževanja odraslih, zato je strokovnih sodelavcev dovolj, upam, da tudi aktivnih in pripravljenih na volontersko delo. Treba pa bo več delati pri odnosu med teorijo in prakso. Če nam bo uspelo, da se bo v društvo vključilo še več organizacij oziroma tako imenovanih kolektivnih članov, se res lahko naredi veliko. Gre za kompetentne ljudi, ki bi jih morali »tisti, ki odločajo«, poslušati.

***Kako bi ocenila razmere v izobraževanju odraslih s treh vidikov: teoretske utemeljenosti, sistema in trenutne situacije?***

Mislím, da se teoretiki s fakultet premalo oglašajo in jih je premalo slišati, ne pojavljajo se tam, kjer bi morali biti, npr. tam, kjer se ustvarjajo politike izobraževanja, pišejo strateški dokumenti in določa zakonodaja. V glavnem se oglašamo nevladne organizacije, civilna iniciativa, drugi ostajajo varno v ozadju.

***Ali je lahko to tudi težava vdiranja politike v stroko?***

Ja, prevečkrat sem se znašla v situacijah, zaradi katerih lahko upravičeno trdim, da se politika vtika v stroko in ji ne pusti, da bi bila

enakovreden sogovornik. Delno je kriva tudi organiziranost ministrstva za izobraževanje, znanost in šport ter prešibko sodelovanje z resornimi ministrstvi, ki so pristojna za posamezen ožji del izobraževanja. Še vedno mislim, da izobraževanje ni zgolj v pristojnosti ministrstva za izobraževanje, sodelovanje preostalih resorjev je vse bolj nujno. Nevladne organizacije smo že predlagale, da bi vzpostavili koordinacijske svete, nekakšna posvetovalna telesa, kamor bi se vključili tudi strokovnjaki iz prakse, fakultet, društev. Dva prejšnja ministra za izobraževanje, znanost in šport sta sicer sklicala začetne sestanke, potem pa je spet vse zamrlo. Zato se zavzemam, da bi bilo odločanje o našem področju medresorsko, bolj transparentno in sodelovalno, saj je izobraževanje odraslih v interesu vseh.

Kako to rešiti in preseči slovensko (ne)sodelovalno prakso, pa je drug problem. Oblikovati bi bilo treba mrežo, kjer bi bil na vsakem ministrstvu visoki uradnik pristojen za to področje in povezovanje ter sodelovanje z drugimi. Druga možnost je samostojen direktorat, ki bi se zares ukvarjal s problematiko izobraževanja. Nekaj se je sicer začelo dogajati pri nastajanju letnega programa za izobraževanje odraslih s povezovanjem ministrstva za delo in ministrstva za šolstvo, letos so se odzvala še nekatera druga ministrstva, kar me navdaja z optimizmom.

Doslej se je sodelovanje med ministrstvi omejevalo na reševanje problemov brezposelnosti z izobraževanjem. Ampak ravno problemi brezposelnosti, revščine, pomanjkanja določenih znanj, ki so potrebna za večjo socialno pravičnost, tretje življenjsko obdobje, medgeneracijsko povezovanje, migracije, s katerimi se ne ukvarjamo dovolj, vse to je področje izobraževanja odraslih.

Izobraževanja odraslih povprečno razgledan državljan že dolgo ne razume več kot stereotip,

da se nekdo po 45. letu vključi v popoldansko večerno šolo. Mislim pa, da je treba področje na novo definirati. To bi zahtevala praksa. V resnici se še vedno »lovimo« glede tega, kaj pravzaprav spada pod izobraževanje odraslih. Prav ta neopredeljenost pa spodbuja večjo agresivnost šolskega področja in težnje, da se izobraževanje odraslih »pošola«. Nikoli nam ni uspelo doseči, da bi bilo izobraževanje odraslih enakovredno šolskemu izobraževanju mladine, kot je to npr. nekaj samo po sebi umevnega v skandinavskih deželah. Tam si ne postavljajo vprašanja »izobraževanje odraslih, da ali ne?«. Spoznali so, da so to vzporedni sistemi in ne neko marginalno področje. Pomembno mesto ima sicer izobraževanje odraslih tudi v evropskih dokumentih, pri operacionalizaciji ciljev pa se, žal, velikokrat zatakne in ostane samo pri lepih besedah.

***Ali imajo izobraževalci odraslih sami dovolj vpogleda v to, kaj so ključni sodobni izzivi, ali se bolj ukvarjajo s trenutno krizno situacijo in preživetjem?***

Ne vem, ali je to pomanjkljivost izobraževanja ali usposabljanja. Resnična težava je v tem, da se s tem področjem ne ukvarjajo samo poklicni andragogi, kar niti ni slabo, je pa nujno potrebno dodatno neformalno izobraževanje za tiste, ki prihajajo iz drugih strok. Izobraževalec odraslih potrebuje veliko interdisciplinarnega znanja, če hoče dobro in kakovostno delati. Realnost pa je taka, da so na šolah ali ljudskih univerzah zaposleni različni ljudje. Med njimi so kompetentni, ki so imeli določeno nagnjenje za delo na tem področju ter so se ustrezno usposabljali in izobraževali; so pa na teh delovnih mestih tudi taki, ki so na področje izobraževanja odraslih zašli po naključju ali celo po direktivi vodstva, ne glede na znanja in izkušnje.

V izobraževanju odraslih je ogromno izzivov. Prav v tem, da se spopade z njimi, je po

mojem mnenju poslanstvo ADS. Tudi izobraževanju svojih članov in strokovnjakov, ki delajo na tem področju, bi morali nameniti več časa in pozornosti. Največkrat je težava v tem, da smo strokovnjaki, ki delujemo na različnih področjih, ki se dotikajo izobraževanja odraslih, v resnici na različnih bregovih in preveč ozko interesno razmišljamo. To je zelo dobro pokazala nedavna okrogla miza društva o tem, katera znanja potrebuje dober izobraževalec odraslih. Absolutno ni dovolj, da prideš z univerze z nekim osnovnim znanjem. To je samo podlaga, da se usmeriš v poklicno področje in da znaš dialektično razmišljati. Potrebno je stalno usposabljanje in spopolnjevanje v dodatnih znanjih, ki jih potrebuješ v praksi. To si pridobiš z izkušnjami, pogovori, kolegijskim prenosom znanja na druge. Drug drugemu bi res lahko zelo veliko dali. Škoda, da se vedno več ustanov za izobraževanje odraslih ukvarja z vprašanji, kako preživeti do jutri, konkurirati in obstati na trgu znanja, ne pa, kako bolje in bolj kakovostno delati.

***Za konec spregovoriva še o motu nove predsednice.***

Moj življenjski moto je vedno bil: »Problemov ni, so le ne-odločitve.« Ne vem še, ali bo to veljalo tudi pri mojem delu v društvu. Vem pa, da je na vseh področjih dela treba imeti zelo veliko poguma, želja in interesa. Vse je mogoče narediti, če je prava volja. Nisem pesimistka, čeprav se v resnici v izobraževanju že 30 let ponavljajo isti problemi, ki ostajajo in se ne rešujejo. Mislim, da bomo kak problem v mojem mandatu lahko rešili. V bistvu sem idealistka, še vedno z dovolj volje, energije in poguma. Kadar oklevam, si rečem: moramo se le odločiti, v katero smer bomo šli.

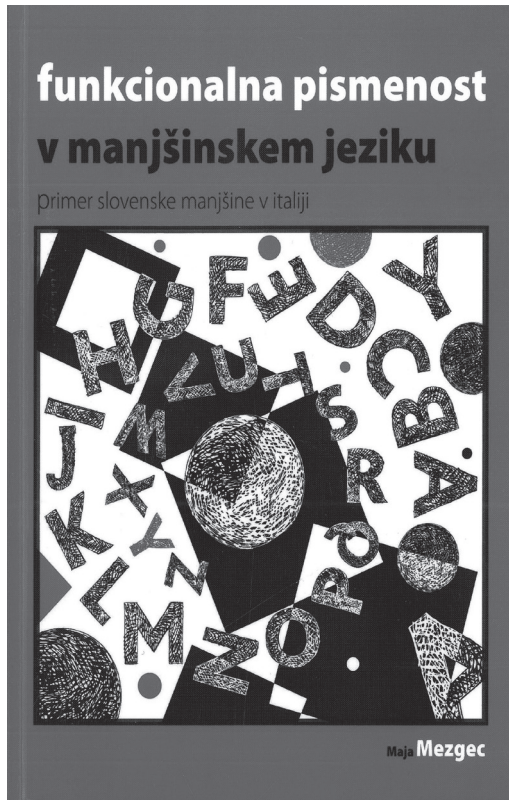
***Hvala za pogovor.***

Pogovor je vodila Petra Javrh.

MEZGEC, MAJA:

## FUNKCIONALNA PISMENOST V MANJŠINSKEM JEZIKU

*Koper, Univerza na Primorskem, 2012*



Pred koncem minulega leta je pri univerzitetni založbi Annales izšla zanimiva monografija »Funkcionalna pismenost v manjšinskem jeziku: primer slovenske manjšine v Italiji« izpod peresa raziskovalke dr. Maje Mezgec, katere sozaložnika sta Pedagoška fakulteta Koper in Slovenski raziskovalni inštitut Slori iz Trsta. Monografija je izviren prispevek na področju raziskovanja funkcionalne pismenosti, saj pri naša pomembna spoznanja o dinamikah razvoja pismenosti v manjšinskem jeziku.

Delo je nastalo na temelju empirične raziskave in poglobljenega študija znanstvene literature ter tudi izkustvenega poznavanja dvojezičnega prostora. Raziskovanje pismenosti na etnično mešanih območjih je svojevrsten izziv, saj je raziskovalno okolje kompleksnejše in delo metodološko zahtevnejše.

Prvi del monografije je teoretične narave in ponuja bralcu vpogled v sodobne raziskave o vseživljenjskem izobraževanju v sodobni družbi ter o merjenju funkcionalne pismenosti s posebnim poudarkom na razvoju dvojezičnih govorcev in s sociokulturnim okvirom proučevanega območja: tako raziskovalka ugotavlja, da je posameznik funkcionalno pismen v slovenščini, ko razvije zmožnost branja in pisanja v slovenskem jeziku do te ravni, da je sposoben uporabljati slovenščino v vseh življenjskih vlogah in situacijah, tako v matici kot v zamejstvu, tako v zasebni kot javni sferi. Dalje avtorica ugotavlja, da različne opredelitve pismenosti in njeno merjenje niso zgolj metodološki in teoretski problem, temveč tudi politični problem ter problem družbene delitve moči in vpliva. Z analizo različnih opredelitev pismenosti ugotovi, da je prišlo do premika od psiholoških pogledov na pismenost k antropološko socialnim, ki poudarjajo družbeno prakso v določenem okolju. Pismenost torej ni nevtralna tehnologija, temveč je izraz kulture in razmerij družbene moči.

Na navedenih predpostavkah nato avtorica razvije analitični del raziskave, ki je bila opravljena na dveh različnih starostnih skupinah,

in sicer med odraslimi, ki so končali učno pot na šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji, in med maturanti omenjenih šol. Glavna hipoteza raziskovalne naloge je, da »so pripadniki slovenske manjšine v Italiji, posebej tisti, ki so dokončali srednjo stopnjo šolanja v šolah s slovenskim učnim jezikom, ob koncu šolanja usvojili določen jezikovni standard in stopnjo funkcionalne pismenosti v obeh jezikih, manjšinskem in večinskem, ki jim omogoča šolanje na visokošolski stopnji in samostojno nadaljnje izobraževanje tako v slovenščini kot v italijanščini«. Glede na območje, na katerem dvojezični govorec živi in na katerem sta v veljavi dva jezikovna koda, se predpostavlja, da omejena možnost rabe slovenščine v javnosti in skromna raba slovenskega jezika na delovnem mestu močno omejujeta razvoj funkcionalne pismenosti v slovenskem jeziku v prid večinskemu italijanskemu jeziku. Nadalje se postavlja hipoteza, da so nekatere vrste sporazumevalne zmožnosti nerazvite ali šibko razvite, zlasti se predpostavlja, da se to dogaja v življenjskih situacijah zunaj družinskega okolja. Preverja se tudi, ali se v daljšem časovnem obdobju po končanem šolanju raven pismenosti v slovenščini dviga ali upada v prid funkcionalne pismenosti v italijanskem jeziku.

Empirično raziskovanje sledi kvantitativnemu pristopu. Model za raziskovanje je sestavljen iz več instrumentov za zbiranje empiričnih podatkov. Avtorica je na podlagi predhodnih raziskav sestavila poseben anketni pripomoček in teste pismenosti v slovenskem jeziku. Raziskovalno delo je namenjeno opredelitvi razmerja med funkcionalno pismenostjo v slovenskem in italijanskem jeziku ter analizi dejavnikov, ki vplivajo na razvoj funkcionalne pismenosti.

Osrednji del monografije zajema obširna in poglobljena analiza podatkov in rezultatov. Stopnjevanje pisnih veščin v slovenskem je-

ziku med pripadniki slovenske manjšine v Italiji kot v vseh primerih dvojezičnih in večjezičnih govorcev je zelo zapleten proces. Poleg jezikovne dinamike se prepletajo še vplivi socialnega statusa jezika, medetničnih odnosov v dani socialni skupnosti, dinamika odnosov med manjšinsko in širšo skupnostjo, ekonomska razmerja in politični vplivi.

Raziskovalka ugotavlja, da se neuravnoteženost jezikovnih zmožnosti poraja predvsem zaradi prevlade večinskega jezika v javni sferi življenja in javni upravi. Uporaba manjšinskega jezika pa je omejena na družinsko okolje, lokalne skupnosti, šole s slovenskim učnim jezikom. Pretežna uporaba večinskega italijanskega jezika, ki zaznamuje obdobje po končanem šolanju, svet dela ali študija, postopoma zabriše že pridobljeno pismenost v materinščini. K temu gre dodati še vpliv dejanskih razmer in prevlade italijanščine v javnosti in javni upravi, kar privede do neuravnoteženega odnosa med obema pismenostima v korist italijanščine. Podatki kažejo, da slovensko delovno okolje in redna uporaba slovenščine pri delu pozitivno vplivata na ohranjanje in razvijanje kompetenc v slovenskem jeziku. Že dosežena funkcionalna pismenost pa začne postopoma upadati, če se jezik ne uporablja. Nadomesti jo dvig pismenosti v večinskem jeziku. Do prenosa (transfera) pisnih kompetenc iz enega jezika v drugega lahko pride, če je dvojezičnost dovolj uravnotežena. Možen je torej prenos kompetenc iz italijanskega jezika v slovenski, vendar pod pogojem, da je znanje slovenskega jezika na dovolj visoki ravni.

Kot je v recenziji monografije zapisala prof. dr. Ana Krajnc, »večina dosedanjih raziskav o stopnjah pismenosti prebivalstva se je nanašala na pismenost v materinščini; v dvojezičnem okolju pa je raziskava metodološko in vsebinsko naletela na nove zahtevne izzive.

[...] Poudariti je potrebno, da se druge manjšine v Evropi še ne morejo pohvaliti s tovrstno raziskavo. Rezultati so širšega in mednarodnega pomena. Dajejo osnovo za analogne raziskave v drugih etničnih okoljih.«

Namen raziskave pa je tudi v iskanju novih izobraževalnih strategij, ki bi izhajale iz spoznanj o razvoju pisnih in bralnih zmožnosti v manjšinskem jeziku.

Jadranka Cergol



## SPLOŠNA NAČELA

Revija Andragoška spoznanja je znanstveno-strokovna revija za izobraževanje odraslih, ki izhaja štirikrat na leto (marec, junij, oktober in december).

V reviji Andragoška spoznanja objavljamo izvirne in še neobjavljene prispevke o izobraževanju odraslih. Prispevki, s katerimi želimo zajeti vsa področja izobraževanja odraslih, so razdeljeni na področja:

1. **Znanost razkriva** – Objavljeni so znanstveni prispevki.
  2. **Za boljše prakso** – Objavljeni so strokovni prispevki.
  3. **Pogovarjali smo se** – Objavljeni so intervjuji z osebnostmi, ki so zaslužne za razvoj izobraževanja odraslih oziroma imajo poseben pogled na to področje.
  4. **Poročila, odmevi in ocene** – Objavljene so konkretne zgodbe o podjetjih, dejavnostih ali dogodkih, saj želimo svojim bralcem posredovati utrip vsakodnevnega dogajanja v izobraževanju odraslih.
  5. **Knjižne novosti** – Objavljene so strokovne recenzije knjig in priročnikov s področja izobraževanja odraslih.
- Po potrebi in glede na aktualno problematiko lahko oblikujemo tudi nove rubrike.

## PISANJE PRISPEVKOV

Prispevki naj bodo napisani jasno in razumljivo. Za informativne prispevke v rubrikah Pogovarjali smo se, Poročila, odmevi in ocene priporočamo novinarski slog pisanja.

**Dolžina.** Znanstveni in strokovni prispevki naj obsegajo besedilo od 20.000 do 40.000 znakov. Prispevki v drugih rubrikah lahko obsegajo največ 10.000 znakov.

**Ilustracije.** Ilustracije so zelo zaželeni. Če vaš prispevek vsebuje ilustracije (risbo, fotografijo, diagram, karikaturo oziroma vse, kar ne spada v samo besedilo), vas prosimo, da nam jih pošljete tudi ločeno od besedila z jasno pripisanim naslovom prispevka in oznako, kje naj bo ilustracija v besedilu.

**Reference.** Znanstveni prispevki morajo vsebovati reference. Predlagamo, da za reference v besedilu uporabite sodobnejši način navajanja. Za citat ali točno navedbo damo v oklepaj priimek avtorja, leto izdaje in stran (Jereb, 1991: 74). Če gre za splošno navedbo, izpustimo stran (Jereb, 1991).

**Seznam literature.** Seznam uporabljene literature uredite po abecednem vrstnem redu. Zaradi preglednosti predlagamo naslednjo ureditev:

- a) knjige: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov, kraj, založba. Primer: Brajša, P. (1993). Managerska komunikologija. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- b) članki v revijah: priimek in ime avtorja, leto izida, naslov, ime revije, letnik, strani. Primer: Christiansen, U. (1994). Weiterbildung als gemeinsame Aufgabe. Grundlagen der Weiterbildung, 4: 197–199.
- c) prispevki v zbornikih: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov prispevka in nato natančni podatki o zborniku (izpustimo le leto izdaje). Primer: Muršak, J. (1990). Sistem strokovnega in poklicnega izobraževanja v Franciji.

V Medveš (ur.), Primerjalne raziskave srednjega izobraževanja v nekaterih evropskih državah. Ljubljana.

**Povzetek.** Znanstveni in strokovni prispevki morajo imeti še povzetek v slovenščini, ki naj obsega največ 10 vrstic. Povzetek v slovenskem jeziku mora biti napisan pred samim besedilom in opremljen s ključnimi besedami.

Povzetek v angleškem jeziku pa nam pošljite tudi ločeno od osnovnega teksta, prav tako opremljenega s ključnimi besedami. Povzetek v angleškem jeziku opremito z nazivom, imenom, priimkom in polnim naslovom prispevka (primer: Zoran Jelenc, Ph.D.: Non-Formal Education in Organisation).

**Ključne besede.** Znanstveni in strokovni prispevki morajo imeti tudi ključne besede v slovenskem in angleškem jeziku. Zapišite jih skupaj s povzetkom.

## POŠILJANJE PRISPEVKOV

Prosimo, da članke in prispevke pošljete v elektronski obliki na naslov uredništva: tanja.sulak@ff.uni-lj.si in hkrati priložite še natisnjen izvod prispevka, ki ga pošljete na naslov: Uredništvo revije Andragoška spoznanja, Tanja Šulak, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2 1000, Ljubljana.

**Tehnična navodila.** Pri elektronskem pošiljanju vas prosimo, da vklopite funkcijo »zahtevam potrdilo o dostavi sporočila«, da bi se izognili morebitnim motnjam v delovanju sistema elektronske pošte. Besedilo pošljite v prilonki, shranjeno pod vašim priimkom in naslovom prispevka (npr. Brečko, D. – Izzivi načrtovanja kariere v globalnih okoljih). Kot posebno prilonko (v istem sporočilu) pa pošljite povzetek v angleškem jeziku (npr. Brečko, D. – Izzivi načrtovanja kariere v globalnih okoljih – abstract). Prispevki naj bodo napisani v urejevalniku besedil Word for Windows. Če prilagate razpredelnice in tabele v Excelu, jih, prosimo, pošljite ločeno kljub temu, da ste jih že vstavili v tekst.

## AVTORSTVO PRISPEVKOV

Prispevek opremito s kratko avtobiografijo, ki naj obsega ime in priimek, akademski ali strokovni naziv ter ime ustanove, v kateri ste zaposleni, ali ime fakultete, če ste študent. Na posebnem listu (e-prilonki) pa priložite še vaš popolni naslov ter telefon in elektronsko pošto, da vas lahko kontaktiramo v primeru nejasnosti oziroma drugih dogovorov.

## RECENZENTSKI POSTOPEK

Znanstvene prispevke ocenita dva recenzenta. Recenzentski postopek je anonimen. Pisnih prispevkov ne vračamo, o zavrnjenih prispevkih pa avtorja obvestimo. Uredniški odbor si pridržuje pravico do sprememb naslova in drugih uredniških posegov.

Uredništvo revije Andragoška spoznanja







Univerza v Ljubljani  
FILOZOFSKA  
FAKULTETA