

ISSN 1318 - 5160
UDK 374.7

LETNIK 5

OHK - Pedagogika in andragogika
Per
ANDRAGOŠKA SPOZNAVANJA
1999 /3

/3

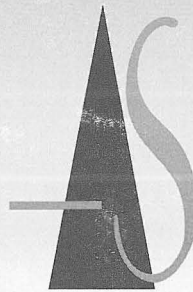
374.7



46199900003,1

UNIVERZA V LJUBLJANI - FF

COBISS



ANDRAGOŠKA SPOZNAVANJA

Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih

1

1999

Slovinci v procesu pridobivanja
formalne izobrazbe

Koliko je
funkcionalno nepismenih v Sloveniji

Vzgoja in izobraževanje voznikov

Priporočila za pripravo
pisnih učnih gradiv

IMPRESUM

Ustanovitelj Andragoško društvo Slovenije
Izdaja Filozofska fakulteta, Ljubljana

Glavna urednica/Editor in Chief dr. Ana Krajnc
Odgovorna urednica/Editor mag. Daniela Brečko
Tehnični urednik/Technical Editor Milan Turel

Uredniški odbor/Editorial Board mag. Jordan Berginc,
mag. Melita Cimerman, mag. Jožko Čuk,
Jasna Dominko-Baloh, mag. Dušana Findeisen,
Božo Kočevar, mag. Jože Miklavc,
dr. Vida Mohorčič-Špolar, Sašo Niklanovič,

Mednarodni sodelavci: Pavel Hartel – Karlova univerza v Pragi; Lian Carey – St. Patrick College, Irska; Paolo Federighi – Univerza Firenze; Peter Jarvis – Univerza Surrey, Anglija; Jost Reischmann – Univerza Bamberg, Nemčija.

Tajnica uredništva: Tanja Šulak, tel: 061/176 93 56,
061/ 176 92 00, faks: 061 125 93 37, 061 125 93 37
elektronska pošta: tanja.sulak@ff.uni-lj.si

Oglasi/Marketing: Tanja Šulak, tel: 061/176 93 56, faks:
061 125 93 37, elektronska pošta: tanja.sulak@ff.uni-lj.si

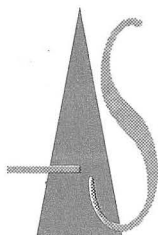
Naslov uredništva/Address of the Editorial Office:
Filozofska fakulteta, Ljubljana, Aškerčeva 2,
telefon 061/ 176 93 56. Žiro račun/Current Account:
50100-603-40227, sklic na številko 154005/7626

Revija Andragoška spoznanja izhaja štirikrat na leto,
posamezen izvod je 1600 SIT.
Letna naročnina za individualne naročnike je 5600 SIT,
za ustanove in podjetja 8400, za študente 3600 SIT.

Tisk: Tiskarna Skušek Ljubljana

**Revijo subvencionira Ministrstvo za šolstvo in šport,
Ministrstvo za znanost in tehnologijo ter
Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.**

Po mnenju Ministrstva za kulturo št. 415-15/95
z dne 20. 2. 1995 revija šteje med grafične izdelke
iz 13. točke tarifne številke 3 zakona o prometnem
davku, po katerem se plačuje 5-odstotni prometni
davek. Prometni davek je vračunan v ceno revije.



ANDRAGOŠKA SPOZNANJA
 Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih
Journal of adult education in Slovenia

Vsebina

<i>Ana Krajnc</i>	SLOVENCİ V PROCESU PRIDOBIVANJA FORMALNE IZOBRAZBE	4
<i>Ester Možina</i>	KOLIKO JE FUNKCIONALNO NEPISMENIH V SLOVENIJI	13
<i>Alenka Jenko</i>	ETNOGRAFSKI PRISTOP K RAZISKOVANJU PISMENOSTI	27
<i>Nena Mijoč</i>	ZNANJE, PRIDOBLJENO Z IZKUSTVENIM UČENJEM	44
<i>Dušana Findeisen</i>	NEZNOSNA LAHKOTNOST NOVE TEHNOLOGIJE UČENJA	52
<i>Andrej Justinek</i>	VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE VOZNIKOV	56
<i>Daniela Brečko</i>	METODE IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH (II. DEL)	64
<i>Tatjana Zidar</i>	SPOZNAVNA FUNKCIJA PREDAVATELJEVEGA GOVORA	69
<i>Gozdana Miglič</i>	PRIPOROČILA ZA PRIPRAVO PISNIH UČNIH GRADIV	78
<i>Nadja Dobnik</i>	ZOFIJIN SVET	88
<i>Nina Mazi</i>	TUDI NAŠI MOŽGANI POTREBUJEJO ENERGIJO	92

UTRINKI S POTI	97
KNJIŽNE NOVOSTI	100
OBRAČAMO KOLEDAR	104
POVZETKI/ABSTRACTS	108
AVTORJEM NA POT	112

IMPRESUM

Ustanovitelj Andragoško društvo Slovenije
Izdaja Filozofska fakulteta, Ljubljana

Glavna urednica/Editor in Chief dr. Ana Krajnc
Odgovorna urednica/Editor mag. Daniela Brečko
Tehnični urednik/Technical Editor Milan Turel

Uredniški odbor/Editorial Board mag. Jordan Berginc,
mag. Melita Cimerman, mag. Jožko Čuk,
Jasna Dominko-Baloh, mag. Dušana Findeisen,
Božo Kočevar, mag. Jože Miklavc,
dr. Vida Mohorčič-Špolar, Sašo Niklanovič,

Mednarodni sodelavci: Pavel Hartel – Karlova univerza v
Pragi; Lian Carey – St. Patrick College, Irska; Paolo
Federighi – Univerza Firenze; Peter Jarvis – Univerza
Surrey, Anglija; Jost Reischmann – Univerza Bamberg,
Nemčija.

Tajnica uredništva: Tanja Šulak, tel: 061/176 93 56,
061/ 176 92 00, faks: 061 125 93 37, 061 125 93 37
elektronska pošta: tanja.sulak@ff.uni-lj.si

Oglasi/Marketing: Tanja Šulak, tel: 061/176 93 56, faks:
061 125 93 37, elektronska pošta: tanja.sulak@ff.uni-lj.si

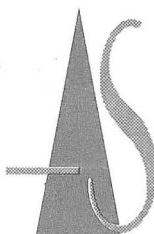
Naslov uredništva/Address of the Editorial Office:
Filozofska fakulteta, Ljubljana, Aškerčeva 2,
telefon 061/ 176 93 56. Žiro račun/Current Account:
50100-603-40227, sklic na številko 154005/7626

Revija Andragoška spoznanja izhaja štirikrat na leto,
posamezen izvod je 1600 SIT.
Letna naročnina za individualne naročnike je 5600 SIT,
za ustanove in podjetja 8400, za študente 3600 SIT.

Tisk: Tiskarna Skušek Ljubljana

**Revijo subvencionira Ministrstvo za šolstvo in šport,
Ministrstvo za znanost in tehnologijo ter
Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.**

Po mnenju Ministrstva za kulturo št. 415-15/95
z dne 20. 2. 1995 revija šteje med grafične izdelke
iz 13. točke tarifne številke 3 zakona o prometnem
davku, po katerem se plačuje 5-odstotni prometni
davek. Prometni davek je vračunan v ceno revije.



ANDRAGOŠKA SPOZNANJA
Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih
Journal of adult education in Slovenia

Vsebina

<i>Ana Krajnc</i>	SLOVENCİ V PROCESU PRIDOBIVANJA FORMALNE IZOBRAZBE	4
<i>Ester Možina</i>	KOLIKO JE FUNKCIONALNO NEPISMENIH V SLOVENIJI	13
<i>Alenka Jenko</i>	ETNOGRAFSKI PRISTOP K RAZISKOVANJU PISMENOSTI	27
<i>Nena Mijoč</i>	ZNANJE, PRIDOBLJENO Z IZKUSTVENIM UČENJEM	44
<i>Dušana Findeisen</i>	NEZNOSNA LAHKOTNOST NOVE TEHNOLOGIJE UČENJA	52
<i>Andrej Justinek</i>	VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE VOZNIKOV	56
<i>Daniela Brečko</i>	METODE IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH (II. DEL)	64
<i>Tatjana Zidar</i>	SPOZNAVNA FUNKCIJA PREDAVATELJEVEGA GOVORA	69
<i>Gozdana Miglič</i>	PRIPOROČILA ZA PRIPRAVO PISNIH UČNIH GRADIV	78
<i>Nadja Dobnik</i>	ZOFIJIN SVET	88
<i>Nina Mazi</i>	TUDI NAŠI MOŽGANI POTREBUJEJO ENERGIJO	92

UTRINKI S POTI	97
KNJIŽNE NOVOSTI	100
OBRAČAMO KOLEDAR	104
POVZETKI/ABSTRACTS	108
AVTORJEM NA POT	112

Tisočletje razuma

O komunikacijsko informacijski dobi je bilo že veliko povedanega. Vse premalo pa o tem, kako se v teh razmerah uspešno učiti. Čeprav vsi iščemo načine, kako procese pridobivanja znanja izboljšati in narediti učinkovitejše, se je le del razmišljanja dotaknil najmočnejšega učnega orožja, ki ga človek premore – možganov.

Leto 1999 sta Avstrija in Švedska razglasili za leto možganov. Naslednje stoletje bo leto možganov, vstopamo v tisočletje razuma in vsi skupaj bomo prisiljeni bolj misliti o našem intelektualnem kapitalu, ki postaja na prelomu tisočletja najzanesljivejši napovedovalec preživetja in kakovosti življenja.

Človekovi možgani so fizično oblikovani za učenje. Več ko se učimo, lažji je proces učenja. Teoretično smo vsi sposobni napisati poezijo, izumiti računalniški mikročip, se naučiti finskega jezika ali postati slikar. In zakaj v resničnem življenju ni tako? Zato, ker naših čudovitih možganov nismo naučili pravilnega učenja.

Tudi možgani potrebujejo za svoje delovanje stimulacijo. Najbolj stimulatívno orodje je naših pet čutil. Čutila so namreč skriti agenti, ki nenehno zbirajo podatke in selekcionirajo ter predelajo tiste informacije, ki so zanimive. Prepogosto nismo dovolj zavestno pozorni na to, kar delamo: jemo, ne da bi okušali, gledamo, ne da bi zares videli, poslušamo, vendar na koncu ne vemo, kaj so nam povedali, tipamo brez občutka, vonjamo, ne da bi prepoznali vrsto vonja ...

V naših možganih je vsak dan spektaku-

UVODNIK



mag. Daniela Brečko

larna predstava, ki je bila za vse nas še do nedavnega neznanca. Tehnologija je komaj pred tremi leti omogočila človeku, da lahko vidi svoje možgane pri delu. S tem pa smo dobili tudi odgovor, zakaj je pravilno učenje tako pomembno. Kako je videti razvoj misli? Začne se z enim samim nevronom, ki se počasi prebija skozi možganski labirint in vztrajno išče povezave z drugimi neuroni – išče asociacije. Ko najde, kar išče, to, kar išče pa je še vedno skrivnost, ustvarja povezave – sinapse.

Pri tem je pomembno najti čim več asociacij. Našli pa jih bomo, če bomo imeli priložnost uporabljati vseh pet čutil: vid, sluh, vonj, okus in otip. Za uspešno učenje je torej nadvse pomembno tudi okolje. Ne smemo pa pozabiti predvsem na to, da so človeški možgani nadvse »družabni«. Radi delujejo v spodbudnem in intelektualno bogatem socialnem okolju. Takrat se njihove zmožnosti prebudijo in delujejo »s polno paro«.

Leto 1999 je tudi leto starejših odraslih. Že nekaj let vemo, da sposobnost za učenje z leti ne upada. Starejši odrasli so v sleherni družbi čudovit vir intelektualne moči. Človeški možgani so lahko celo bolj ustvarjalni v starosti kot v mladosti, z osnovnim pogojem, da skrbimo zanje. Da vzdržujemo primerno raven mentalne kondicije, ki je vstopnica v naslednje tisočletje. Predvsem pa bo treba več pozornosti posvetiti ne le učenju, ampak tudi vprašanju, kako se učiti, da bomo iz naših možganov izvabili še neodkrite zmožljivosti.

SLOVENC V PROCESU PRIDOBIVANJA FORMALNE IZOBRAZBE

Šolanje odraslih skozi zgodovino

Izobrazbena struktura odraslega prebivalstva v Sloveniji zaostaja za sodobnimi potrebami dela in socialnega razvoja. Slovenija se pripravlja na vstop v Evropsko unijo, po katere zakonodaji se pred osemnajstim letom nihče ne more zaposliti in je štiriletna srednja šola osnovni začetni standard izobraženosti za vstop v družbo. Tem zahtevam se bo morala približati tudi Slovenija. Po končani srednji štiriletni šoli je mlad človek dovolj razgledan, da se vključi v delo, se primerno odziva na socialno okolje, ima sposobnosti razvite do te mere, da se primerno odloča. Zelo pomemben dosežek štiriletnega srednjega šolanja je sposobnost ljudi za nadaljnje učenje. Tako jim ne grozi, da bi postali funkcionalno nepismeni, ker razvoja okolja ne bi mogli dohitevati, če se ne bi še naprej učili. Manj izobraženi, namesto da bi napredovali, nazadujejo in vedno težje rešujejo svoje življenjske situacije, postopoma se pogrezajo v funkcionalno nepismenost in živijo v odvisnosti od drugih.

ŠOLANJE ODRASLIH V POVOJNEM OBDOBJU

Zakaj je po drugi svetovni vojni primanjkovalo izobraženih ljudi? Slovenija je imela za seboj že dolgo in dobro šolsko tradicijo. Nepismenost je bila odpravljena v 19. stoletju, veliko je bilo srednjih šol, zgrajenih že na

začetku 20. stoletja. Glavni vzrok je bila revolucija. Izobraženci s položajem pred vojno so jih izgubili, boj proti eliti je bil splošen. Na položaje so po končani vojni prišli ljudje z vojaškimi zaslugami in politično pomembni, večinoma brez šol. Pomanjkanje izobrazbe je povečalo tudi dejstvo, da je v vojni umrlo veliko intelektualcev in drugih izobraženih ljudi, ker so bili na tej ali oni strani politično bolj izpostavljeni.

Zaradi pomanjkanja izobraženih ljudi je bilo »šolanje« odraslih eno od prvih področij izobraževanja odraslih. Zaživelo je takoj po drugi svetovni vojni. Šole so bile obvezne organizirati pouk tudi za odrasle, včasih po skrajšanih programih ali kot večerne šole.

Ena izmed oblik je bilo povratno izobraževanje. Za nekaj časa so ljudje zapustili službo, živeli v mestu v študentskem domu, za ta čas so dobivali redno plačo in se zelo zgoščeno učili. Štiriletno srednjo šolo so po posebnem programu opravili v enem ali dveh letih. Drugi način so bile večerne šole. Pri rednih šolah so učitelji ob večerih učili še odrasle. Učitelji in učenci so bili utrujeni, vsi so imeli za seboj že poln delovni dan, hodili so v službo. Boljši uspeh je podpirala nenavadno močna želja študentov, da si pridobijo izobrazbo. Iz člankov je možno razbrati, da so bile

motivirane zlasti prve »generacije« študentov tja do šestdesetih let. V teh letih so imeli prednost pri izobraževanju vodilni in funkcionarji. Vedeli so, da brez izobrazbe ne morejo dolgo ostati na tako visokih položajih. Dnevno so naleteli na delovne naloge, ki jim niso bili kos. Brez znanja tudi sami niso več vzdržali. Vneto so se učili ne glede na včasih slabe pogoje (kvaliteto izobraževanja, utrujenost, pomanjkanje literature in drugih virov za učenje itd.). Veliko je bilo odličnih.

Ko je prvi naval odraslih na pridobivanje šolske izobrazbe v šestdesetih letih minil, so prihajali v večerne šole običajni ljudje, tudi iz manj pomembnih položajev in manj motivirani. Uspešnost izobraževanja odraslih se je ustalila na običajnem nivoju. Odličnjaki so bili bolj redki, največ je bilo po uspehu dobrih in zadostnih.

Nekateri svojih služb niso mogli zapuščati zaradi velike odgovornosti in obilice dela, izobrazbo pa so vseeno potrebovali. Zanje je bilo od leta 1958 dalje organizirano dopisno izobraževanje. Število dopisnikov je hitro narasčalo in tako je bila dopolnjena tudi pomanjkljiva šolska mreža. Ljudje so si lahko pridobili formalno izobrazbo tudi v kraju, kjer šole ni bilo, na daljavo. Tradicija dopisnega izobraževanja se ohranja še do današnjih dni. Prej Dopisna delavska univerza, sedaj Center za dopisno izobraževanje Univerzum deluje razprostranjeno po vsej državi.

IZOBRAZBENA STRUKTURA PREBIVALSTVA

Izobrazbena struktura prebivalstva po podatkih iz ljudskega štetja leta 1991 zaostaja za potrebami razvoja. Izobrazbeni potencial je močno centraliziran in skoncentriran v Ljubljani, vse ostale regije so mnogo nižje. Izobrazbena struktura, povprečna za Slovenijo, je z izobrazbeno strukturo bivše občine Ljubljana Center v razmerju več kot 1 : 3 v korist omenjene občine.

Stopnja izobrazbe	Moški v %	Ženske v %
visoka	5,4	3,3
višja	4,2	4,9
usmerjeno izobraževanje	7,6	6,7
srednje strokovne šole	13,8	13,8
gimnazije	1,9	3,1
poklicne šole	26,4	13,0
osnovna šola	23,7	35,5
nedokončana osnovna šola	15,7	18,4

Mejo med funkcionalno pismenostjo in nepismenostjo bi lahko potegnili pri ljudeh s poklicno šolo, kvalificiranih delavcih. Če so več let opravljali zelo enostavno, predvsem fizično delo, se še tisto prej pridobljeno znanje naglo izgublja in sposobnosti, nekoč že razvite, stopijo in zakrnijo. Šele ljudje z dokončano solidno štiriletno srednješolsko izobrazbo so intelektualno in po svojem znanju toliko večji, da lahko opravljajo bolj zahtevna dela. Pri njih se znanje dalj časa ohranja, vzdržujejo dolgo nivo svojih že razvitih sposobnosti približno na isti ravni in imajo ustrezno osnovo za nadaljnje izobraževanje. Dovolj so splošno razgledani, da pojmi v osebnem referenčnem okviru lahko sprejemajo in povežejo nove pojme. Pomembno je, da so šele z najmanj štiriletno srednjo šolo ljudje zares učljivi in dovezetni za nadaljnji osebni razvoj.

Po izobrazbeni strukturi prebivalstva v Sloveniji je po štetju iz leta 1991 končalo štiriletno srednješolsko izobrazbo ali več 32,9 % moških in 31,8 % žensk, starih nad 15 let. Razlik med spoloma praktično ni. Razlike med spoloma se povečajo pri manj izobraženih. Tam prevladujejo ženske z osnovno šolo in moški, usposobljeni za poklic, in kaže se tradicionalna delitev socialnih vlog moža in žene v družbi (Krajnc, 1993).

Tako kot je bila osnovna šola temelj za življenje v 19. stoletju, srednja (poklicna) šola za življenje v prvi polovici 20. stoletja, je višja in visoka izobrazba »osnovna šola

21. stoletja« ali splošno potrebna stopnja izobrazbe prebivalstva. Šele ta stopnja formalne izobrazbe odpre človeku preživetvene možnosti in mu pomaga, da ne zdrkne na rob družbe v družbeno izločenost. Ta segment prebivalstva je v Sloveniji še relativno tanek: leta 1981 je bilo 5,9 % prebivalstva, starega nad 15 let, z visoko in višjo izobrazbo in 8,8 % leta 1991 (Krajnc, 1993).

OSNOVNA ŠOLA ZA ODRASLE IN ENOTE ZA ODRASLE PRI SREDNJIH ŠOLAH

Na začetku usmerjenega izobraževanja leta 1980 je bilo v šolskih programih za odrasle okrog 25.000 ljudi. Razni politični in administrativni ukrepi so število udeležencev razpolovili že do leta 1987 (takrat jih je bilo samo še 52 % od prejšnje kvote). Odcepitev Slovenije in negotovost ljudi v novih razmerah število udeležencev še naprej zmanjšujeta. Leta 1993 je doseglo število odraslih v programih za pridobivanje srednješolske izobrazbe najnižjo raven (6400 udeležencev), nato se je ponovno dvigalo do leta 1999, ko je doseglo približno raven iz leta 1990 (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, 1995, str. 300–302; Krajnc-Ličen, 1999).

Odraslim bi morali verificirati tudi znanje, pridobljeno po neformalni poti.

V Sloveniji ima 81 srednjih šol tudi oddelke za odrasle, kar je 15 % od vseh ustanov, ki se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih. Samo pet od vseh izvajalk ima za to zaposlene posebne strokovnjake – andragoge. Pridobivanje izobrazbe si večinoma plačujejo ljudje sami, le nekaterim še plačajo delovne organizacije. Odrasli imajo možnost, da dokončajo osnovnošolsko izobrazbo na 28 osnovnih šolah za odrasle. To plačujejo občine, zato so osnovnošolski programi za odrasle enakomerno porazdeljeni

po vseh regijah (od 4 do 14 % programov v posamezni regiji) (Rems, 1998, I. del, str. 2).

Delež posameznih vrst programov 1998

(Rems, 1998)	
Vrsta izobraževanja	DELEŽ
- OSNOVNA ŠOLA	1 %
- SREDNJA ŠOLA	15 %
- DOPOLNILNO IZOB., USPOSABLJANJE	46 %
- SPLOŠNO IZOB.	38 %

Iz zgornje razpredelnice vidimo, da je večji del institucionalnega izobraževanja odraslih (84 %) namenjen ljudem, ki že imajo kako predhodno solidno izobrazbo in jo pozneje dopolnjujejo, obnavljajo ali se usposablajo za bolj specializirana opravila.

Programi za pridobivanje poklicne in srednješolske izobrazbe so manj enakomerno porazdeljeni po Sloveniji, kot je osnovna šola za odrasle: 21 % jih je v ljubljanski regiji, 13 % v mariborski, 12 % na Dolenjskem, 11 % na Gorenjskem, v ostalih pa 1 do 10 % (Rems, 1998, 2. del, str. 4).

Zahteve po številu let šolanja se z razvojem večajo. Ljudje imajo vedno manj časa na razpolago, da si svojo izobrazbo zvišajo. Kako bi lahko formalno izobrazbo prebivalstva povečali v relativno kratkem času? Odgovor na to vprašanje in ustrezna rešitev bi marsikoga rešil iz zagate, če je brezposeln ali mu tudi drugače primanjkuje znanja, da bi si pomagal ali si izboljšal kvaliteto življenja. Med brezposelnimi je bilo leta 1997 46,8 % brez kvalifikacije ali poklicne oziroma srednje šole. V nekaterih regijah je bilo izločanje nekvalificiranih delavcev iz industrije še močnejše, v Novem mestu je med brezposelnimi 58 % nekvalificiranih delavcev, v Murški Soboti 57 % in v Celju 50 % (RZZ, 1997, 4/12, tabela 7).

Veliko bi k temu lahko pripomoglo priznavanje znanja, pridobljenega po neformalni poti. Odrasli si veliko znanja (zlasti praktična znanja) pridobivajo prek izkustvenega učenja, pri delu, z življenjskimi izkušnjami in pod vpli-

vom okolja. Temu znanju bi dali andragogi potreben status, če bi ga ovrednotili in ga načrtno potem vključevali v potek pridobivanja šolske izobrazbe. To pa bi pomenilo, da se tudi javno prizna enaka vrednost neformalno pridobljenemu znanju, in ni potrebno, da se ga človek sramuje ali se počuti manjvrednega. Izobraževanje odraslih za pridobitev formalne izobrazbe bi se tako razšolalo, vsebinsko in metodično bi se prilagajalo vsaki učni skupini in do neke mere tudi vsakemu posamezniku. Pridobilo bi prave lastnosti andragoškega procesa, kot so: individualizacija, prožnost (vsebinska in metodična) in integriranost (z življenjem in delom). Izobraževanje v enotah za odrasle pri srednjih šolah je še vedno v veliki meri zašolano in posnema pouk, kar je glede na lokacijo in izvajalce programa delno razumljivo, zato pa nič manj škodljivo za uspešnost učenja ljudi, ki bi si radi pridobili srednješolsko izobrazbo. Thorsten Husen je v svojem nastopu na mednarodni konferenci v Stockholmu leta 1983 dejal: »Odrasli so slabi šolarji, vendar zelo dobri učenci.«

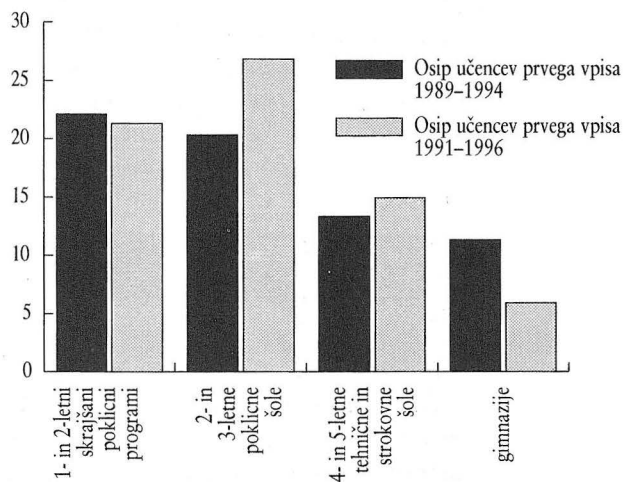
OSIP V SREDNJIH ŠOLAH IN POTREBE ODRASLIH PO PRIDOBIVANJU FORMALNE IZOBRAZBE

Dokler šolski sistem izloča toliko mladih brez dokončane osnovne šole, se število odraslih, ki pozneje iščejo možnosti za novo priložnost, da dokončajo svoje šolanje (second chance education), ne bo zmanjšalo. Ne samo da šolski sistem izloča mlade, preden končajo srednjo šolo, pojavlja se še nekaj drugega, da mladi prostovoljno zapustijo šolo morda celo sredi leta, ker se jim zdi, da takih pritiskov ne morejo več prenašati. Vseeno je taka odločitev boljša, kot da bi postali nevrotiki, čeprav največkrat njihovi starši take odločitve ne vidijo kot pozitivne, ker jih za otroke in njihovo prihodnost skrbi.

Brez dokončane srednje štiriletne šole mladi ne ustrezajo standardom Evropske unije in

tudi sami slutijo, da jim za preživetje in uveljavljanje v družbi manjka znanja.

Osip v srednjih šolah pri učencih prvega vpisa 1989–1994 in 1991–1996 (Trbanc, 1997, tabela št. 12)



Navidez se zdi rešitev lažja in celo »pravilna«. Dejansko se s takimi ukrepi primanjkljaji v razvoju teh otrok iz preteklosti samo še povečujejo in tako šolski sistem zavestno proizvaja bodoče trajno brezposelne ljudi. To je eden od paradoksov vzgoje, na katere opozarja že P. Jarvis (Jarvis, 1992).

Čim manj zahtevna je šola, tem večji je osip, in nasprotno: čim bolj je zahtevna, tem manjši je osip. Napačno je torej pošiljati otroke iz nerazvitega okolja in učence s slabšim uspehom v osnovni šoli na lažje in krajše poklicno izobraževanje.

Iz podatkov zavoda za statistiko Republike Slovenije (leta 1992 in 1996) in študij Martine Trbanc in Primoža Hvale se jasno pokažejo nekatere tendence v zvezi s šolskim osipom. Pri primerjavi dveh generacij osip v srednjih šolah narašča za 1,6 %, najbolj strmo narašča v poklicnih šolah (3,7 %), medtem ko se je osip v gimnazijah prepolovil (od 11,3 pri generaciji, vpisani 1998, na 5,8

pri generaciji, vpisani 1991) (Hvala, 1998). Osip v osnovni šoli se giblje v povprečju med 7 in 9 %. Od učencev z uspešno končano osemletko, npr. leta 1995, jih 7,1 % šolanja ne nadaljuje. Nekateri, ki so poskusili nadaljevati šolanje, so odpadli že zelo zgodaj, v prvem letniku. Tako Martina Trbanc ugotavlja, da je bilo od populacije, stare 15 do 19 let, v rednih srednjih šolah leta 1996 še 74,5 % generacije, 2,2 % se jih je vključilo v izobraževanje odraslih. Iz izobraževalnega sistema je izostalo kar 23,3 % generacije (Trbanc, 1997).

Ljudje se vedno bolj zavedajo pomena izobrazbe. Ozaveščenost o potrebah po znanju posameznika in družbe narašča. Število osnovnošolcev, ki nadaljujejo šolanje, narašča (Hvala, 1998).

Leto	% mladih s končano osn. š., ki nadaljujejo šolanje
1992	88,4 %
1993	88,6 %
1994	92,1 %
1995	92,9 %

Kapacitete srednjih šol so do skrajnosti izkoriščene, razredi so veliki in stavbe natrpane. V ozaveščenosti ljudi se pojavlja v praksi še neka druga tendenca. Ljudje se vedno bolj zavedajo, da si je potrebno pridobiti pravo izobrazbo. Krajše poklicne šole imajo probleme pri pridobivanju učencev (na razpisana mesta

se jih javlja 60 do 70 %), velik naval je na gimnazije (40 do 100 % več, kot je razpisanih mest). Nihče tako ne ve, kaj bo delal, ko konča šolo, gimnazija obeta najširšo

zaposljivost mladih, ker jih ne usposablja še za nič konkretnega, hkrati pa za več možnih del.

Kaj se dogaja z mladimi, ki niso vključeni v redni šolski sistem? Kmalu začutijo, da socialno nikamor ne pripadajo in da so možnosti za kako delo, ki bi ga dobili brez šolske izobrazbe in izkušenj, zares zelo majhne. Pod pritiski okolja se kmalu vrnejo v izobraževanje, to-

krat na andragoško ustanovo. Med odraslimi za pridobivanje srednješolske izobrazbe prevladujejo odrasli med 15. in 29. letom starosti (1994 jih je bilo 74 %, leto pozneje že 80 %), za pridobivanje osnovnošolske izobrazbe je bilo leta 1995 starih od 15 do 19 let 72 % udeležencev (Trbanc, 1997, str. 55).

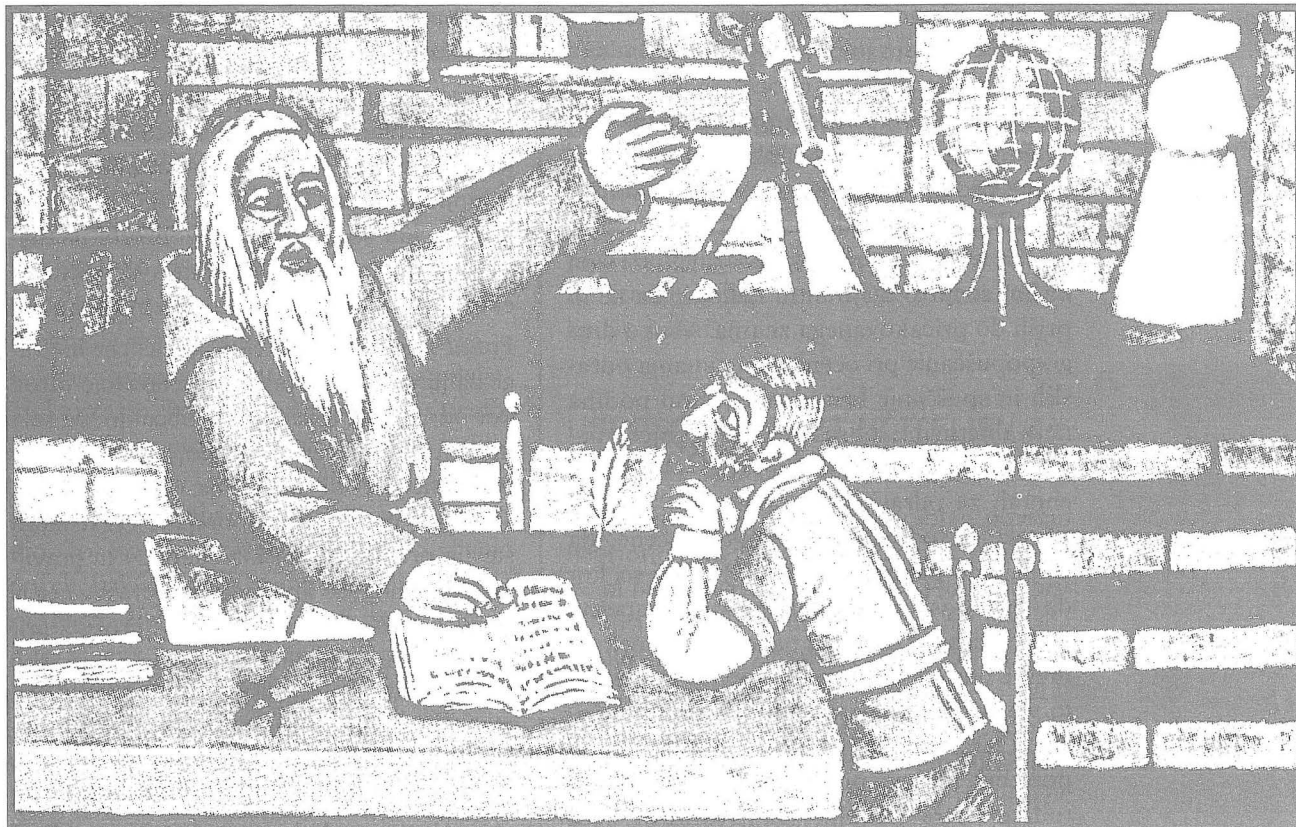
Andragogi, ki s temi mladimi delajo, poročajo, da so med njimi pojavi čustvene in vedenjske motnje zelo pogosti: nemir, agresivnost, težave pri miselni zbranosti, nizka frustrativna toleranca in negativna predstava o sebi. Pričakujemo, da bodo kolegi, ki z njimi delajo, na osnovi svojih izkušenj razvili metodiko izobraževanja vedenjsko in čustveno motenih mlajših odraslih. Če nekdo v osnovni šoli zaostane, gotovo njegov razvoj ni bil najbolj uspešen, prav tako pri učencih s slabšim uspehom. Ko gredo na krajše poklicne programe, pade nanje stigma manjvrednih mladih ljudi, ki jo težko prenašajo. Ve se, da vsi, ki so boljši, gredo v štiriletne srednje šole. Čeprav se v izobraževanju odraslih nikoli ne srečamo s problemi discipline, se andragogi v takih skupinah morajo z njo ubadati in situacijo do te mere obvladati, da je učenje sploh možno.

Neprestano se ponavlja ista zgodba: negativne ocene v redni šoli, negativna predstava o sebi, nemir in negotovost in od tod pot v droge in kriminal. V kartotekah kriminalistov se vrstijo zelo podobne zgodbe. Ob tej priložnosti ne smemo pozabiti zelo pomembne ugotovitve Erika Fromma: »Človek, ki ne more biti konstruktiven, postane do okolja destruktiven« (Fromm, 1980, str. 174). Svojo energijo izživi za napačne cilje.

PROBLEMI, KI SPREMLJAJO PRIDOBIVANJE FORMALNE (ŠOLSKE) IZOBRAZBE PRI ODRASLIH

Kljub temu, da so imeli odrasli formalno vedno možnost, da si pridobijo višjo stopnjo izobrazbe od obstoječe, se je izobrazbena

Vse pogosteje mladi prostovoljno zapuščajo šolo.



struktura prebivalstva v enem desetletju (med ljudskim štetjem 1981 in 1991) le počasi spreminjala. Zato je več razlogov. Po zelo optimističnih ocenah je pridobivanje nove stopnje formalne izobrazbe relativno dolg proces 5–6 let za srednjo šolo, 3–4 leta za višjo šolo in 6–7 let za fakultetno izobrazbo. Ljudje omagajo, preden končajo predpisani program. Bodisi da jim zmanjka motivacije ali pa se jim v tako dolgem obdobju med tem marsikaj zgodi v družini, osebno ali v službi. Za seboj jih zanesejo drugi problemi in izobraževanje nekateri ob raznih dogodkih prekinajo za dolgo obdobje (5 in več let) ali pa se sploh ne vrnejo več.

Drug pomemben razlog za osip je odraslim premalo prilagojena izobraževalna ponudba. Na srednjih šolah praviloma nimajo niti enega stalno nastavljenega učitelja za odrasle. Navadno je za to zavezan poleg službe v redni šoli eden od učiteljev. Odrasle učijo ob

večerih in vikendih učitelji rednih šol. Podoba pouka pri otrocih se ponovi zvečer. Vse najbolj za učenje drugačne lastnosti in prednosti odraslih ne pridejo do izraza: osebno izkustvo, visoka motiviranost, prostovoljno izobraževanje (brez prisile), sposobnost za odkrivanje uporabnosti znanja in neposredno povezovanje učne snovi s prakso. Poskus, da bi odrasle zašolali, nikoli ne uspe. Ali kot je dejal Torsten Husen (švedski avtor): »Odrasel je slab šolar in dober učenec.« Prej ali pozneje se temu upro in izginejo. Do končnega spričevala ostanejo le ljudje, ki imajo oporo kje med prijatelji ali v družini, in taki, ki so se sposobni do skrajnosti prilagoditi še tako neustreznim razmeram. Če se vdajo v to, da so za nekaj časa »šolarčki«, ker druge izbire nimajo, šolska izobrazba pa jim je nujno potrebna, odnesejo na koncu bolj malo znanja.

Enotne kriterije pri končnem ocenjevanju

znanja za dokončanje osnovne šole (če je še nimajo), srednje šole, višje šole ali fakultete lahko zagotovijo in uporabijo na šolah, kjer so se že v celotnem procesu izobraževanja prilagodili dvema različnima kvaliteta: pedagoškemu procesu v redni šoli za otroke in andragoškem procesu za odrasle. Če se odrasli lahko izobražujejo na svoj način, se hitro učijo in ni razloga, da ne bi prišli do pričakovanega znanja. Vsako drugo popuščanje pri ocenjevanju znanja odraslih in spuščanje kriterijev je samo potuha nekvalitetnemu, odraslim neprilagojenemu, neandragoškem izobraževanju v šolah in enotah za odrasle. Zelo pogost je namreč očitak, da odraslim »šenkujajo ocene, da pridejo do papirjev (spričeval)«. Zdi se, kot da se odrasli ne bi bili sposobni uspešno izobraževati. Dejansko pa je to slika nekvalitetne ponudbe, premajhne skrbi in premalo vlaganja v izobraževanje odraslih na šolah. Odrasli v takih primerih žal ne dobijo potrebne pomoči pri izobraževanju. Imamo tudi primere srednjih šol za odrasle brez osipa, če se je kdo posebej zavzel za osebni stik, svetovanje in vodenje vpisanih do cilja.

Ne smemo prezreti, da je eden od problemov odraslih tudi pomanjkanje denarja, da bi si pridobili šolsko izobrazbo. Ljudje brez srednje šole so večinoma na slabo plačanih delovnih mestih. Mnogi imajo delo le za določen čas. Narašča število takih, ki niso zavarovani in delajo le honorarno, tudi za določen čas. Kako bi si v takih razmerah privoščili še plačevanje za šolo štiri leta? Slabi ekonomski pogoji zelo ovirajo izboljšanje izobrazbene strukture v Sloveniji.

Učitelji v rednih šolah so preobremenjeni. Poleg redne službe učijo še odrasle. To je dodaten zaslužek šole in učitelja, saj morajo odrasli za svojo izobrazbo plačati. Izjema je le dokončanje osnovne šole (8-letne), če je še nimajo. Za to plačajo občine. Šolnino za srednje šole zaposlenim včasih plača ustanova, kjer delajo. Vendar je takih vedno manj.

AS 1/99

Število samoplačnikov v devetdesetih letih narašča.

Država skrbi finančno in drugače za šolanje otrok in mladine. Še za te spričo vedno večjega pritiska mladih za nadaljevanje šolanja zmanjkuje mest. Šolstvo je ozko grlo naše družbe, ker so potrebe po izobrazbi in znanju naenkrat stopile na dan s političnimi, ekonomskimi in socialnimi spremembami.

Preveč formalnosti, predpisi, selekcije in druge zahteve ovirajo tako napredovanje otrok kot odraslih. Zlasti odrasli občutijo, če šola ne deluje sproščeno, odprto, demokratično in so medosebni odnosi na osnovi dialoga. Odraslih ni mogoče podrežati. Prevelikega števila predpisov, šolskih zakonov in pravilnikov ni mogoče aplicirati na odrasle, ker je njihovo izobraževanje po naravi prožno, prilagodljivo in povezano s celotno življenjsko situacijo. Otrok vzdrži v svoji osrednji socialni vlogi šolarja. Odrasel ima poleg tega, da mora dopolniti svojo izobrazbo, v povprečju še 12 do 15 dobro razvitih drugih socialnih vlog. Vse so medsebojno povezane in vplivajo ena na drugo. Odrasle učence bi morali obravnavati bolj celostno in vsakokrat spoznati posebnosti njihove situacije ter temu potem prilagajati izobraževanje.

POSEBNOSTI IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH IN PROGRAMIRANJE

Posebnosti izobraževanja odraslih pridejo še bolj do izraza v daljših programih, kot je npr. pridobivanje formalne izobrazbe. Izobraževanje se hitro začne prepletati z vsem drugim, kar kdo počne.

Kakšnih fiksnih učnih načrtov za odrasle ni mogoče postaviti in vnaprej pripraviti. Cilji, kaj morajo pri posameznem predmetu kot osnovni standard doseči in znati, so le splošen okvir. Vsakokrat, za vsako učno skupino ali celo za posameznika (to bi bilo najbolj kvalitetno andragoško delo) prilagajamo in pripravljamo poseben program. Ni-

koli ga ni možno še enkrat ponoviti, ne da bi okrnili identiteto tega, ki se izobražuje, ali entiteto kake skupine.

Zelo nevarno je, da andragogi pri pridobivanju formalne izobrazbe zapadejo pod vpliv podrobno določenih in za redne šole obveznih učnih načrtov, ker se jim zdi, da morajo tako delati, da je že vse vnaprej pripravljeno.

Programi so sestavljeni odvisno od tega, s kakšnim znanjem odrasli že ali še razpolagajo, kaj znajo, ko se vključijo v proces pridobivanja nove, višje stopnje izobrazbe. Lahko so daleč pod nekoč pridobljeno šolsko izobrazbo, npr. osnovno šolo, ali pa daleč nad njo. To je odvisno od tega, kaj so v življenju počeli, kakšna je osebna in družinska kultura, način življenja, druženje z ljudmi in ne nazadnje, s čim se preživljajo, kaj delajo. Vse to vpliva na pozabljanje že naučenega (v negativni smeri) ali pa nasprotno na uspešno neformalno pridobivanje znanja (v pozitivni smeri).

Če je znanje pod tem, kar bi morali znati ob vstopu v nove programe, potem se morajo učitelji vrniti na še nižjo raven. Pripravljalni polletni ali enoletni program, preden začne zares s snovjo vpisanega programa, je samo en od poskusov, da bi bilo izobraževanje uspešno in prilagojeno konkretnim ljudem. Praviloma naj bi se vsako izobraževanje odraslih nadaljevalo tam, kjer je trenutno znanje in so sposobnosti pri človeku obstale po pozabljanju in neformalnem učenju, po plusih in minusih njegovega življenja.

Odrasli pridejo tudi z več znanja, kot si mislimo, če so živeli v bolj razvitem okolju in delali zahtevnejša dela. Programiramo tako, da vsebine prilagajamo s tem, da določene dele snovi izpuščamo, preskočimo in se osredotočimo samo na tisti del (za izobraževanje), kar se bodo morali še naučiti.

Ponavljjanje učnih načrtov za otroke pri odraslih ne pride v poštev, čeprav bodo na koncu vsi ocenjevani po istih kriterijih. Pro-

gramiranje izobraževanja odraslih je zelo zapleten in eden od najbolj zahtevnih procesov. Namenoma to poudarjamo prav pri pridobivanju formalne izobrazbe odraslih, ker se prav tu dela največ napak pri programiranju ali pa sprotnega, učni skupini prilagojenega programiranja sploh ni. Potem predavatelj dela enostavno po učnem načrtu za otroke. Kako to odrasli prenašajo, se kmalu pokaže.

USPOSOBLJENOST UČITELJEV ZA DELO Z ODRASLIMI

Na začetku so bili učitelji na šolah povsem nepripravljeni za delo z odraslimi. Pred vojno ni bilo te navade, da bi si tudi odrasli pridobivali šolsko izobrazbo. V dobri veri, da delajo prav, so ohranjali isti režim kot pri otrocih tudi pri odraslih. Programi za odrasle so bili zelo »zašolani« in po istih principih kot redni pouk, čeprav so imeli učitelji pred seboj ljudi z zelo različnih položajev. Podrejanje, ubogljivost, glavno besedo ima učitelj, domače naloge – vse je bilo videti, kot da prispeva k resnosti izobraževanja odraslih. V sproščene razgovore in skupno (s študenti) oblikovanje učenja se niso spuščali. Učbeniki so bili iz rednih šol, kaj drugega tako ni bilo pri roki.

Zaradi takih razmer je zelo trpel uspeh. Kako je bilo ljudem tako šolanje všeč, se nihče ni vprašal. Spričevala so si morali pridobiti, zato so bili pripravljene prenesti tudi zelo moteče stvari. O kakem andragoškem procesu v takih razmerah skoraj ni bilo mogoče govoriti.

Sčasoma so si učitelji nabrali že precej izkušenj o delu z odraslimi. Od srede šestdesetih let dalje je kvaliteta izobraževanja odraslih v enotah pri rednih šolah in v večernih šolah naraščala. Postopoma so se začele kazati po-

Konec 70. let je bila za opravljanje učiteljskega poklica uradno predpisana pedagoško-andragoška izobrazba.

sebnosti izobraževanja odraslih. V Sloveniji je bilo takrat tudi ustanovljeno Andragoško društvo Slovenije. Na delo z odraslimi v šolah so vplivale tudi delavske univerze in vedno bolj razširjena praksa izobraževalnih centrov v tovarnah. »Šolanje« odraslih ni bil več tako osamljen pojav. Kvaliteta andragoškega dela se je izboljševala.

Konec sedemdesetih let je nastalo novo obdobje. Prevladovala je težnja, da naj bi se šole in univerza povezale s proizvodnjo. Uradna ideologija je priznavala le povezavo

**Usmerjeno
izobraževanje
je šolo podrejalo
industriji.**

med šolo in proizvodnjo, s tem da se šola podreja industriji. Zelo zgovorna za ta čas je bila knjiga S. Šušarja »Šola in tovarna«. Splošnoizobraževalne srednje šole, gimnazije, so preprosto z odlokom ukinili in vse je bilo samo

(po zakonu) »usmerjeno izobraževanje« – ozko poklicno izobraževanje ljudi za delo v industriji.

Vsak čas prinese svoje pozitivne in negativne stvari. V času usmerjenega izobraževanja so se povečale potrebe po učiteljih strokovnih predmetov. Prihajali so iz industrije z zelo različno fakultetno izobrazbo in se preza-poslovali v šolstvu. Takrat je bil uradno sprejet in predpisan tudi nov program za pridobivanje učiteljskega poklica. Za licenco učitelja mora ekonomist, biolog, kemik, inženir itd. opraviti pet izpitov. Poleg pedagogike, didaktike, pedagoške psihologije, metodike svojega predmeta tudi andragogiko. Iste predmete opravljajo tudi redni študentje, če hočejo biti učitelji. Skoraj dvajset let že se generacije učiteljev seznanjajo tudi z andragogiko in spoznavajo pojave in procese vzgoje in izobraževanja odraslih. Zato jim ni težko ločiti, kako bodo delali v razredu pri rednem pouku in kako z odraslimi.

Množica učiteljev osnovnih in srednjih šol bi postala večna ovira za razvoj vseživljenjskega (permanentnega) izobraževanja, če ne bi po-

znali zakonitosti, posebnosti in pojavov vzgoje in izobraževanja odraslih. Danes se ni več mogoče vsega naučiti v šoli. Učitelj ustrezno ravna v šoli, šele ko ima jasno predstavo tudi o kvalitetah izobraževanja po šoli, ko otroci odrastejo. Brez te jasne predstave o komplementarnosti in medsebojni povezanosti, hkrati tudi različnosti med šolskim sistemom in izobraževanjem odraslih, šola ne bi mogla uresničevati nalog sodobne vzgoje. Tudi učnih načrtov za šole ni mogoče pripravljati, če ne predvidevamo, kaj bo dalo izobraževanje sproti v posameznih obdobjih odraslosti. V tem vidimo tudi zelo veliko potrebo, da se vsak učitelj usposobi za vseživljenjsko izobraževanje in ne samo za pouk. Morda je to posebnost naše države in je v drugih državah bolj ločeno usposabljanje učiteljev za šole in andragogov. Izkušnje kažejo, da je posnemalja vredna. Podobno se tudi andragogi, zaposleni v izobraževanju odraslih, strokovno seznanijo s šolskim delom (pedagogiko in didaktiko). Pogled na izobraževanje je popolnejši, samo če prihaja z obeh strani.

BIBLIOGRAFIJA

Ana Krajnc 1993: Izobrazbena struktura prebivalstva, Filozofska fakulteta, Ljubljana.

Ana Krajnc, Nives, Ličen 1999: Adult Education in Slovenia, IIZ DVV, Bonn.

Ana Krajnc 1979: Izobraževanje ob delu, Univerzum, Ljubljana.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana, 1995.

Sonja Rems 1998: Analiza pregleda izobraževanja odraslih, ACS, Ljubljana.

Republiški zavod za zaposlovanje, Mesečne informacije, letnik 4, št. 11, november 1997.

Martina Trbanc 1997: The VET System in Slovenia, National Observatory Slovenia, Ljubljana.

Peter Jarvis 1992: Paradoxes of Learning, Routledge, London.

Erich Fromm 1980: Anatomija ljudske destruktivnosti, Naprijed, Zagreb.

Primož Hvala 1998: Razmerje in pomen mladinskega izobraževanja in izobraževanja odraslih, Filozofska fakulteta, Ljubljana.

KOLIKO JE FUNKCIONALNO NEPISMENIH V SLOVENIJI

Metode merjenja nepismenosti odraslih

*mag. Ester
Možina
Andragoški
center Slovenije*

To je eno od najpogostejših vprašanj, ki jih postavljajo raziskovalcem pismenosti izobraževalci odraslih, novinarji, načrtovalci politike izobraževanja, študenti družboslovnih ved in drugi. Njihova vnema hitro izpuhti, ko ne dobijo številčnega in enoznačnega odgovora, ki bi jasno določal število pismenih in nepismenih odraslih v Sloveniji. Namesto natančnega odgovora jim raziskovalci pojasnimo, da so uporabili napačen izraz, še več, da je celo vprašanje napačno postavljeno. Kot bi, denimo, prebivalca ravniške države vprašali, koliko so njegovo deželo v zadnji zimi prizadeli snežni plazovi. Zadržki, ki jih imamo raziskovalci pismenosti pri pojasnjevanju pismenosti odraslih, izhajajo iz terminoloških nesoglasij in različnih opredelitev pismenosti na eni strani ter iz dejstva, da obstajajo različne metode merjenja pisnih spretnosti, ki dajejo zelo različne rezultate, na drugi. V tem prispevku želim torej pojasniti, zakaj ne moremo enoznačno odgovoriti na zgornje vprašanje. V uvodnem delu so pojasnjene dileme v zvezi s terminom funkcionalna nepismenost, v drugem delu pa različne metode merjenja pismenosti, v katerem so kritično ocenjeni tudi poskusi raziskovanja obsega pismenosti odraslih v Sloveniji v zadnjem desetletju¹.

TERMINOLOŠKA ZMEDA

Izraz funkcionalna nepismenost smo v Sloveniji začeli uporabljati v začetku tega desetletja. Prvi preučevalci pismenosti v naši državi (Ivančič, Drofienik 1992, Krajnc 1993, Gnamuš 1992) so povzeli izraz po študijah, ki so

nastale pod okriljem Unesca, in izpod peresa nekaterih najbolj prodornih tujih raziskovalcev pismenosti v osemdesetih letih (Kozol 1985). Z izrazom funkcionalna nepismenost so želeli predvsem opozoriti, da tudi v Sloveniji obstajajo skupine ljudi, ki so se šolali določeno število let, vendar so njihove pisne spretnosti »nezadostne« in »nefunkcionalne« za potrebe sodobne slovenske družbe. Njihova opozorila so temeljila na ocenah obsega problema, ki so nastale na osnovi izobrazbene strukture odraslega prebivalstva, podatkov o vključevanju odraslih v izobraževanje in prvih poskusov merjenja pismenosti odraslih pri nas (Krajnc 1993, Drofienik 1993, Možina 1995). Poleg tega so želeli, tako kot raziskovalci tega problema v tujini, jasno razlikovati funkcio-

Izraz funkcionalna nepismenost je povezan s prvimi Unescovi razvojnimi programi v petdesetih letih. Unesco je v svoji strategiji socialnega razvoja veliko prednost dajal programom opismenjevanja, ki so temeljili na domnevi o močni kavzalni povezanosti med pismenostjo in socialnim razvojem. Pismenost je bila zasnovana na mitu, ki je »preživel« do današnjih dni. Pripisovali so ji veliko moč: napredek, razvoj, svobodo, ozaveščanje, enakost, demokracijo itn.

nalno nepismenost, ki je značilna za industrijsko razvite države, od alfabetske nepismenosti, ki je problem nerazvitega sveta, ter od drugih pismenosti, ki jih opredeljujejo posamezna področja, na primer akademska pismenost, računalniška pismenost itn. Izraz se je zelo hitro udomačil v strokovni in širši javnosti, čeprav je problematičen iz več vidikov.

Te analogije so pripeljale k poenostavljenemu, enodimenzionalnemu modelu in razumevanju pismenosti. Vendarle pa so se utoپیچne ideje o pismenosti in njeni moči v prihodnjih desetletjih razblinile, namreč zaradi pismenosti niso obogatele niti države niti učitelji in tudi udeleženci niso izboljšali svojega družbenega položaja. V ozadju je bila opredelitev funkcionalne pismenosti, ki je predpostavljala, »da je funkcionalno pismen tisti, ki je zmožen učinkovito sodelovati v svojem kulturnem okolju ali skupini v vseh dejavnostih, ki zahtevajo pismenost« (Gray 1956; v Barton 1994). Prav ta opredelitev odpira številna vprašanja, čeprav je njen prispevek pomemben v tem, da opredeljuje pismenost kot spretnost, ki je relativna in odvisna od socialnega in kulturnega okolja.

Funkcionalni pristop k pismenosti ima določene omejitve (Barton 1994). Prvič, ne pojasnjuje povsem, kakšne so funkcije pismenosti v različnih situacijah. Če predpostavimo, da so enake v različnih kulturnih in socialnih okoljih, potem nismo naredili nobenega koraka naprej v razumevanju pismenosti. Drugič, kadar moramo globlje analizirati funkcije in možnosti, ki jih ima pismenost, nam to pojmovanje pismenosti tega ne omogoča in je zato omejevalno.

Rabe pismenosti so povezane z okoljiščinami, kjer nastajajo, število različnih situacij pa je neomejeno.

V praksi so bili namreč Unescovi programi opismenjevanja vedno tesno povezani z zaposlovanjem in gospodarskim razvojem. Ne le v okviru Unescovih programov, tudi v večini razvitih držav so potrebe po opismenjevanju med prebivalstvom določali na nacionalni ravni, namesto da bi izhajali iz lastne percepcije potreb pri ljudeh. Tretjič, programi opismenjevanja, zasnovani na tem razumevanju pismenosti, niso bili uspešni. Po podatkih Svetovne Banke je te programe uspešno končalo okoli 12,5 odstotka vključenih. Številka je nastala na osnovi po-

datkov, da je 50 odstotkov vključenih zapustilo programe že po nekaj tednih, izmed tistih, ki so ostali v programu, jih je 50 odstotkov uspešno končalo program in okoli 50 odstotkov jih je v enem letu po končanem programu pozabilo še tisto, kar so se naučili v programu, zato ker niso imeli priložnosti obnavljati tega znanja.

Izraz funkcionalna pismenost ima poleg omejene pojasnjevalne moči tudi negativen prizvok, zaradi povezanosti s preteklim instrumentalističnim razumevanjem pismenosti. V novejši literaturi o pismenosti odraslih v zadnjem desetletju tega izraza skorajda ne najdemo več. Nadomestil ga je izraz »pismenost« ali »pismenost odraslih«.²

SOCIALNI PRISTOP K PISMENOSTI

Iz teh prvih opredelitev pismenosti in neuspešnih programov opismenjevanja je nastalo novo pojmovanje pismenosti odraslih, ki ga v literaturi zasledimo pod imenom socialni ali kontekstualni pristop k pismenosti. Novo razumevanje izhaja iz preprostega dejstva, da v družbi tiskanih informacij pismenost sooblikuje vsakdanje življenje ljudi, ne glede na to, ali redno berejo knjige in redno pišejo. Pismenost ima socialni pomen, ljudje jo vrednotijo kot socialni fenomen in njihova socialna konstrukcija pismenosti korenini v stališčih, vrednotah, dejavnosti in učenju. Pismenost se ne dogaja samo v šoli ali na delovnem mestu, temveč prežema vse človekove dejavnosti. Zato pismenost raziskuje v kontekstu vsakodnevnega življenja, kjer se pridobiva in uporablja, in sicer kot različne pisne dogodke in pisne prakse (pisni dogodki so določene dejavnosti, v katerih ima pismenost svojo vlogo, pisne prakse pa so socialne prakse, ki zajemajo vloge, ki jih imajo odrasli – pisni dogodek je denimo, če napišemo sporočilo za družinskega člana,

pisna praksa pa je odločitev, da bomo informacijo posredovali pisno, kaj in kako bomo napisali ter kje bomo pustili sporočilo). Gre za premik od psihološke paradigme v razumevanju pismenosti, po kateri je pismenost skupek spretnosti s točno določenimi posledicami, k socialni paradigmi, ki razume pismenost v bogatem socialnem kontekstu (Schribner in Cole, Heath; v Barton 1994, Street 1984, Janko 1997).³

Vrnimo se k drugemu delu termina, namreč k »nepismenosti«. Če bi obstajali objektivni kriteriji, s pomočjo katerih bi lahko ločevali odrasle po pisnih spretnostih na pismene in nepismene, bi izobraževalcem odraslih in načrtovalcem politike izobraževanja precej olajšali delo. Vendar pa takih kriterijev ne poznajo nikjer. Še najbolj so bili prodorni poskusi v preteklosti, da bi določili mejo pismenosti s končanimi leti šolanja. Tako je Statistični urad Republike Slovenije v zadnjem popisu prebivalstva 1991 določil kot mejo pismenosti končane 3 razrede osnovne šole. Drugod po svetu je bila ta meja običajno višja, v Kanadi so jo denimo določili s končanimi 5 razredi osnovne šole (Murray; v Tuijnman in ur. 1997). Tako arbitrarno določena meja med pismenimi in nepismenimi je zavajajoča, kajti predpostavlja, da so tisti, ki so končali določeno število let šolanja, te spretnosti usvojili in ohranili, oziroma da tisti odrasli, ki so končali manj let šolanja, kot zahteva »mejnik« pismenosti, niso v življenju pridobili nobenih novih pisnih spretnosti. V zadnjih sedmih letih se je dogajalo, da so bile na osnovi teh nezanesljivih kriterijev cele skupine prebivalstva v Sloveniji kategorizirane kot nepismene ali funkcionalno nepismene. Zavedati se moramo, da ima poleg nezanesljivih, arbitrarno določenih meja pismenosti izraz »nepismenost« slabšalni pomen, ki ima korenine v ljudskem izenačevanju nepismenosti z neizobraženostjo, neomikanostjo in celo zaostalostjo.

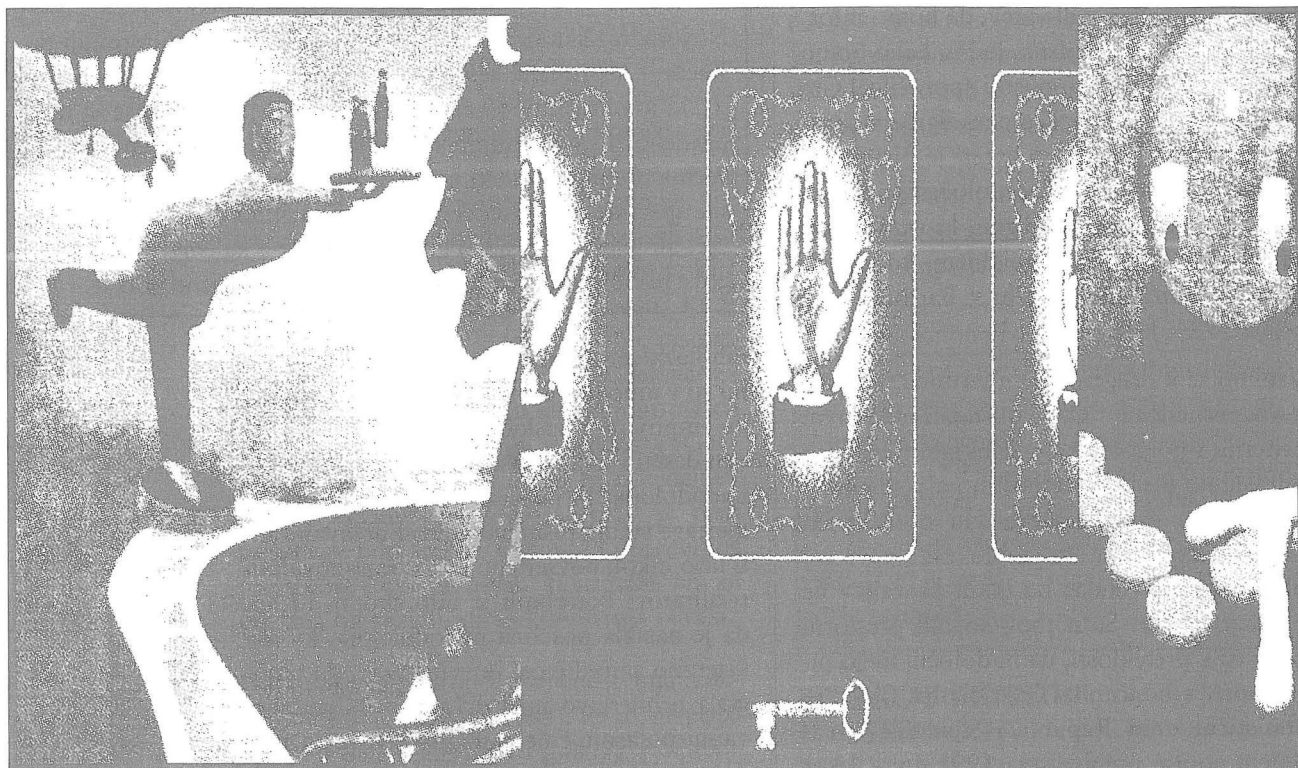
Prav zaradi nezanesljivih, arbitrarno določ-

Novejše raziskave ne pojasnjujejo pismenosti v dihotomiji pismeni – nepismeni, temveč opisujejo različne ravni pismenosti, ki jo odrasli dosegajo, ali pa različne pisne prakse in rabe pismenosti v konkretnih socialnih okoljih. V razvitem svetu je večina prebivalstva vključena v osnovno šolanje in pridobi pisne spretnosti do določene mere. Temeljno vprašanje torej ni več, ali je nekdo pismen ali ne, temveč na kakšni ravni so njegove pisne spretnosti ter kakšne so njegove pisne prakse.

nih kazalcev stanja pismenosti med odraslimi so v mnogih razvitih državah izpeljali prve empirične raziskave pismenosti že v sedemdesetih letih. Nastala je paleta različnih metodologij, ki pa niso omogočale niti primerjave stanja pismenosti med državami niti niso nikoli povsem pojasnile raziskovalnih rezultatov. Potrebni je bilo skoraj 30 let, da je nastala posebna metodologija, ki ima ustrezno zanesljivost in veljavnost, da omogoča primerjavo med državami. V nadaljevanju pojasnujemo pomanjkljivosti in prednosti posameznih pristopov k merjenju pismenosti odraslih. Kritično bomo presodili tudi tri dosedanje poskuse raziskovanja pismenosti v Sloveniji, ki so zelo različni po obsegu in dometu. Prvo raziskavo je izpeljal Andragoški center Slovenije leta 1992 na vzorcu mlajših brezposelnih odraslih. Druga raziskava je potekala na Inštitutu za družbene vede v Ljubljani leta 1994 v sklopu raziskave Kvaliteta življenja v Sloveniji na reprezentativnem vzorcu prebivalstva. V tem času pa poteka na Andragoškem centru Slovenije tretja in najboljšežnejša raziskava na reprezentativnem vzorcu populacije, ki je del mednarodne raziskave pismenosti.⁴

METODE MERJENJA PISMENOSTI

Za merjenje pismenosti odraslih so bili uporabljeni že številni pristopi, vendar pa jih lažko razdelimo v dve glavni skupini. V prvo skupino sodijo t. i. »neposredne metode«, ki zahtevajo od odraslega, da »pokaže« svoje pisne spretnosti tako, da rešuje pisne



naloge. V drugi skupini pa so »posredne metode« in zahtevajo od odraslega, da preprosto oceni svoje pisne spretnosti, ali pa določajo njegovo raven pismenosti glede na to, koliko let se je šolal (Murray 1997). Obe skupini bomo presojali tudi glede na njihove osnovne predpostavke o pismenosti, namreč ali ugotavljajo pismenost kot stanje (delijo odrasle na pismene in nepismene) ali kot spretnost (merijo, kolikšen delež populacije je na kateri od ravni pisnih spretnosti). V nadaljevanju opisujemo metode za ugotavljanje distribucije pisnih spretnosti v določeni populaciji ali skupini in ne metode za ugotavljanje pisnih spretnosti posameznika.

Posredne metode merjenja pismenosti odraslih

Posredne metode so vsaj na prvi pogled privlačne, kajti videz je, da ne zahtevajo veliko metodološkega dela. Vprašanja so bolj ali manj enostavna: Kako dobro berete? in tudi

lestvice odgovorov so preproste (na lestvici od 1 do 5, pri čemer je 1 zelo slabo in 5 odlično). Zelo malo je literature o tem, kako uporabljati tako preproste metode za ugotavljanje pismenosti odraslih, in pojasnil o tem, kaj dejansko merimo z mnenjskimi vprašanji o konkretnih spretnostih. Namreč šele ko primerjamo metode za samoocenjevanje z neposrednimi metodami, lahko ugotovljamo, kaj dejansko merimo s takimi tehnikami.

Predstavili bomo dve raziskavi, ki sta uporabljali metodo samoocenjevanja pisnih spretnosti, in njune temeljne pomanjkljivosti.⁵ Prva je raziskava o uporabi pisnih spretnosti v vsakodnevnih dejavnostih (Literacy Skills Used in Daily Activities – LSUDA, Montigny, Kelly, Jones 1991), ki je bila izpeljana v ZDA v začetku devetdesetih let. Druga je slovenska raziskava, izpeljana leta 1994 v sklopu raziskave Kvaliteta življenja v Sloveniji (Možina; v Drofenik 1995).⁶

– Raziskava o uporabi pisnih spretnosti v vsakodnevnih dejavnostih (LSUDA)

V raziskavi so anketirancem postavili vrsto vprašanj, s katerimi so sami ocenili svoje pisne spretnosti (ocenjevali so se na 5-stopenjski lestvici, pri čemer je pomenila 1 zelo slabo, 5 pa odlično), poleg tega pa so še reševali pisne naloge v testu (rezultate so razvrščali na 4-stopenjski lestvici, pri čemer je 1 pomenila najnižjo, 4 pa najvišjo raven).

Primerjava lastnih ocen anketirancev in rezultatov na testu je pokazala neskladje; okoli 30 odstotkov anketirancev se je »precenilo«, saj so svoje bralne spretnosti ocenili višje, kot pa je bil njihov rezultat na testu, medtem ko je 13 odstotkov anketirancev podcenilo svoje spretnosti (ob predpostavki, da naj bi ocena 1 ustrezala ravni 1 v testu pismenosti, ocena 4 ali 5 skupaj pa ravni 4).

Ravno tako ne vemo, ali so ti rezultati prenosljivi v druga okolja in kulture. V raziskavi o bralni pismenosti (Reading Literacy Study, Binkley in Rust 1994) so na primer ugotovili, da je bilo neujemanje med samooceeno in rezultati pisnih testov različno od države do države.

V raziskavi LSUDA se je pokazalo neskladje med lastno oceno in rezultatom tudi na individualni ravni. Na primer, 23 % tistih, ki so dosegli raven 1, je bilo »zelo zadovoljnih« s svojimi bralnimi spretnostmi, in samo 74 % tistih, ki so dosegli raven 4, je bilo »zelo zadovoljnih« s svojimi spretnostmi (21 % pa je bilo samo deloma zadovoljnih). Tu se seveda ne sprašujemo o natančnosti odgovorov na mnenjsko vprašanje, temveč želimo poudariti, da takšna vprašanja ne merijo dejanskih spretnosti, ampak nekaj drugega. Posamezniki so na primer lahko zadovoljni s tem, da so slabo pisмени; npr. 4 % tistih, ki so dosegli zelo nizko raven spretnosti, je izjavilo, da so zelo zadovoljni s tem, in 17 odstotkov je izjavilo, da so deloma zadovoljni. Ko interpretiramo rezultate samoo-

cenjevanja, moramo upoštevati, da ima vsak človek individualne kriterije glede potreb in ravni pismenosti, pa tudi različne sposobnosti samoocenjevanja svojih pisnih spretnosti.

To sicer ne pomeni, da ne moremo z nekaterimi metodami samoocenjevanja dosegati boljših rezultatov. Čeprav je bilo izjemno malo psihometričnih raziskav o samoocenjevanju pisnih spretnosti, so nekateri raziskovalci drugih področij (poučevanje tujih jezikov) ugotovili, da so metode, ki vsebujejo vprašanja o konkretnih primerih (npr.

Kako dobro lahko berete navodila za uporabo zdravil na embalaži?), bolj učinkovite kot metode, ki vsebujejo splošena vprašanja (Kako dobro berete?). Lestvice za merjenje pismenosti, sestavljene

iz teh konkretnih vprašanj, se v veliko večji meri ujemajo z neposrednimi metodami merjenja spretnosti. V raziskavi LSUDA so postavili nekaj konkretnih vprašanj, in sicer so vprašali anketirance, ali potrebujejo pomoč pri nekaterih dejavnostih, kjer je potrebno brati (časopisi, obrazci, uradna obvestila, navodila za uporabo zdravil, druga navodila). Preprosto lestvico »pomoči pri pisnih spretnostih« lahko oblikujemo tako, da anketirancem pripišemo rezultat glede na to, kolikokrat so odgovorili z »da« na postavljenih 5 vprašanj. Takšna sestavljena lestvica bolj natančno kaže stanje, kot pa če se anketiranci sami razvrščajo na lestvici, vendar pa še vedno ni toliko natančna kot neposredne metode. Čeprav je 85 % tistih, ki so dosegli raven 4, izjavilo, da nikoli ne potrebujejo pomoči, je 72 % tistih na ravni 3 in 29 % tistih na ravni 1 izjavilo, da pomoč potrebujejo. Pri tem pa je 21 % istih, ki so dosegli raven 1, izjavilo, da potrebujejo pomoč pri vseh petih primerih, navedenih v raziskavi, in manj kot 1 % tistih, ki so dosegli raven 4. Ugibamo lahko, da bi z izborom večjega števila bolj diferenciranih nalog dosegli bolj na-

*Ali naj mejo
nepismenosti
določimo z leti
šolanja?*

tančne rezultate. Vendar pa to tudi pomeni, da je potrebno tudi za posredne metode merjenja upoštevati psihometrične vidike kot pri neposrednih metodah. Verjetno je do neke mere lažje sestaviti test za samoocenjevanje pisnih spretnosti, vendar samo z dodajanjem vprašanj brez analize merskih značilnosti teh vprašanj ne moremo dobiti zanesljivih podatkov.

– Raziskava pismenosti v sklopu raziskave Kvaliteta življenja v Sloveniji

Sodelavci Andragoškega centra smo v sklopu te raziskave prvič raziskovali pisne spretnosti odraslih na reprezentativnem vzorcu. V vprašalnik za ugotavljanje kakovosti življenja v Sloveniji smo vključili vprašanje za samoocenjevanje pisnih spretnosti. Anketirancem smo postavili vprašanje za samooceno bralnih, pisnih in računskih spretnosti na izbranih področjih: npr. branje časopisov, knjig in navodil, pisanje kratkih sporočil, prošenj in daljših besedil, računanje porabljenega denarja ob nakupih, površin, s procenti itn. Anketiranci so morali odgovoriti na vprašanje, ali se v vsakodnevem življenju izogibajo situacijam, ko morajo brati, pisati in računati, ker jih ne obvladajo dovolj. Na vprašanje so odgovarjali z Da ali Ne. Rezultati raziskave so pokazali, da se 19,9 % anketirancev izogiba situacijam, ko morajo brati,

Več kot 30% ljudi precenjuje svoje pisne spretnosti.

31,1 % situacijam, ko morajo pisati, in 30,7 % situacijam, ko morajo računati. Podatke za posamezne dejavnosti pri branju, pisanju in računanju smo analizirali skupaj z demografskimi in socialno-ekonomskimi določilnicami, ki smo jih zbrali z vprašalnikom. Raziskava pomeni korak naprej od tistih raziskav, ki postavljajo splošna vprašanja o pisnih spretnostih, kajti od anketirancev zahteva samooceno teh spretnosti na določenih področjih. Pomanjkljiva pa je v tem, da ne zajema vseh področij človekovega življenja,

ker je to nemogoče. Nič nam ne pove o ravni pisnih spretnosti pri anketirani populaciji. Poleg tega v sklopu te raziskave nismo izpeljali objektivnega merjenja pisnih spretnosti, da bi lahko primerjali, v kolikšni meri ocenjene pisne spretnosti odstopajo od dejanskih pisnih spretnosti, ki bi jih posameznik »pokazal« na testu. Kljub temu pa je raziskava pomembna, ker nam je nakazala, v katerih skupinah prebivalstva se kopičijo problemi zaradi težav z branjem, pisanjem in računanjem.

Glede na rezultate raziskave LSUDA in slovenske raziskave pisnih spretnosti v Kvaliteti življenja, lahko ugotovimo, da so metode samoocenjevanja pisnih spretnosti nepopoln pripomoček za ugotavljanje dejanskih pisnih spretnosti, saj v primerjavi z neposrednimi metodami merjenja prihaja do »precenjevanja« dejanskih pisnih spretnosti.⁷ Lahko pa s temi metodami zberemo zanimive podatke o tem, kakšen vpliv imajo pisne spretnosti na življenje ljudi.

Nadalje, preprosta da/ne vprašanja o pisnih spretnostih nam ne povedo nič o ravni pisnih spretnosti, ki je potrebna za ugotavljanje povezanosti z drugimi spremenljivkami, npr. z demografskimi, izobrazbo, dohodkom itn. Četudi so izdelane merske lestvice, je potrebna zelo natančna psihometrična analiza, da bi ugotovili njihovo veljavnost in zanesljivost. Na osnovi rezultatov dosedanjih analiz lahko ugotovimo, da metode samoocenjevanja in druge posredne metode niso dovolj natančne za merjenje pisnih spretnosti.

Neposredne metode merjenja pisnih spretnosti

Če primerjamo instrumente za neposredno merjenje pismenosti od šestdesetih let naprej, lahko ugotovimo, da so si naloge ne-

verjetno podobne. Nekatere naloge so se pojavile v več raziskovalnih instrumentih. Vendar pa raziskave zelo različno interpretirajo rezultate. Najbolj se razlikujejo po tem, kakšne posplošitve omogočajo (oziroma jih želijo raziskovalci) in kako so narejene. Trije temeljni modeli neposrednega merjenja pismenosti so se pojavili v literaturi: model primerov nalog, model ugotavljanja pisnih zmožnosti in model pisnih spretnosti. Opisala bom značilnosti posameznega modela in tipične raziskave, ki so nastale pod njihovim vplivom.

Model primerov nalog

Značilnost raziskav, ki sodijo v ta model je, da zajemajo različne naloge in situacije iz vsakodnevnega življenja, vendar pa ne posplošujejo rezultatov nalog v testu na druge podobne naloge in situacije v življenju. Raziskave tega tipa so dokaj enostavne, poročila o rezultatih pa so sestavljena iz analiz posameznih nalog. Phillips (1993) je ta model poimenoval »model ugotavljanja odstotka pravih rešitev posamezne naloge« (percentage correct for each item approach). Težavnostne lestvice niso izdelane in tako tudi ni nobenega načina, da bi razvrščali anketirance. Dve raziskavi sta tipični predstavnici tega pristopa, in sicer raziskava bralne pismenosti v ZDA, ki je bila izpeljana v začetku sedemdesetih let, in raziskava pismenosti med mlajšimi odraslimi v Sloveniji leta 1992.

– Raziskava bralne pismenosti v ZDA

Raziskava se je ukvarjala z bralnimi navadami odraslih in z raziskovanjem funkcionalne branja (Functional Reading Study), v katerem so merili sposobnost anketirancev, da preberejo izbrano bralno nalogo (Murphy 1975). Dobra stran te študije pa je v tem, da so bile izbrane kakovostne naloge, ki naj bi kar v največji meri zajele vse vrste branja odraslih. Poleg tega naj bi kar najbolj odse-

vale realne življenjske situacije. Murphy (1975, str. 52) je v navodilih za razvijalce testov napisal: »Vsaka naloga mora biti resnična. Če želite na primer uporabiti navodilo za jemanje zdravil, potem uporabite resnično navodilo, raje kot da pretipkate vsebino na poseben list papirja. To velja tudi za druga besedila, obrazce, pogodbe itn. Naloga mora v največji možni meri odsevati resnično situacijo. Razvijalci nalog so odgovorni za veljavnost gradiv: že videti morajo biti resnična in predstavljati vrste branja, ki ga opravlja velika večina ljudi.«

V študiji se niso ukvarjali s tem, da bi oblikovali oceno pismenosti ali bralno oceno za posamezne anketirance, ampak so se posvetili posameznim primerom nalog. Raziskava o bralni pismenosti je poskušala določiti raven pismenosti odraslih v ZDA z določanjem težavnosti posameznih nalog. Pomankljivost te raziskave je bila, da ni uporabljala psihometričnih metod za določanje individualnih spretnosti (v začetku sedemdesetih let te metode še niso bile v uporabi) in ni vključevala kognitivnih procesov, ki pomagajo raziskovalcem razumeti, zakaj so nekatere naloge težje od drugih.

Ker v študiji niso ocenjevali posameznih anketirancev, tudi niso zahtevali, da vsi anketiranci rešujejo enake naloge. Naloge so bile zbrane v testnih knjižicah tako, da je vsaka vsebovala reprezentativne tipe in vsebine nalog, vendar pa niso zagotovili, da bi bile naloge v posamezni knjižici enako težke.

Odgovore so ocenili kot pravilne, nepravilne ali nerešene. Rezultate so prikazali v preglednicah kot odstotek pravilno rešenih nalog za celoten vzorec in za posamezno izbrano podskupino. Tipično poročilo zajema dve nalogi. V prvi nalogi je bil npr. vozni red za vlake iz Washingtona v New York in anketiranci so morali obkrožiti čas odhoda

Za raziskovanje pismenosti so pomembne predvsem dobro sestavljene naloge.

dnevnega vlaka iz Trentona, ki prispe v Washington ob 13.46. V drugi nalogi so imeli anketiranci 5 etiket oblačil, ugotoviti so morali, katera oblačila so izdelana iz 100-odstotnega poliestra. Zbirali pa so te demografske podatke: regija, velikost naselja, osebni dohodek in dohodki gospodinjstva. Na osnovi teh preglednic lahko določimo distribucijo pismenosti in dobimo zelo zanimive podatke o pismenosti. Na primer, populacija v starosti od 16 do 20 let se je na splošno pri različnih nalogah odrezala slabše od naslednje starostne skupine, 21 do 29 let, še posebno pri težjih nalogah. Če pa bi želeli ugotoviti, zakaj je prišlo do takšnega rezultata, nam raziskava ne omogoča te analize.

– Raziskava med mlajšimi odraslimi v Sloveniji

Za merjenje obsega (funkcionalne) pismenosti med 71 mlajšimi odraslimi (starimi do 26 let) smo na Andragoškem centru razvili poseben instrumentarij, ki so ga sestavljale izbrane naloge iz vsakodnevnega življenja (iskanje informacij na vozniških redih, v telefonskem imeniku, na avtokarti, pisanje prošnje in kratkega sporočila, računanje površi-

Raziskave, ki temeljijo na modelu primerov nalog, so relativno preproste, ne zahtevajo veliko časa in denarja. V mnogih pogledih dajejo bolj kakovostne rezultate kot raziskave, ki delijo populacijo na pismene in nepismene, ker dajejo vpogled v pisne zmožnosti na številnih primerih nalog iz vsakodnevnega življenja. Razlog, da tega modela niso pogosteje uporabljali, je verjetno v tem, da so raziskovalci raje uporabljali psihometrične metode, ki jim omogočajo, da s pomočjo določenih težavnostnih stopenj posameznih nalog lahko ocenijo posameznikove pisne spretnosti.

ne, popustov, deviznega tečaja itn.) in so bile razvrščene po sestavljenosti in težavnosti (Drofenik 1993). Ugotavljali smo spretnosti branja in razumevanja, pisanja in računanja. Druge informacije, ki smo jih še zbirali

o anketirancih, so bile starost, število let šolanja, kraj bivanja in zaposlitveni status. Metoda merjenja je bil odstotek pravilno rešenih nalog. Raziskava, ki je bila izpeljana leta 1992, je pomembna zato, ker je opozorila, da imajo tudi mlajši odrasli težave s pismenostjo v vsakodnevnem življenju, kljub temu, da so pred kratkim končali šolanje. Poleg tega je spodbudila nadaljnje raziskovanje pismenosti in pa nastanek izobraževalnih programov za manj izobražene odrasle. Pomanjkljivosti raziskave pa so, podobno kot pri raziskavi o bralni pismenosti, v tem, da ni natančno določila lestvice, po kateri bi določali težavnost nalog. Prav tako ni mogoče povsem zanesljivo povedati, ali so posamezne naloge dejansko merile želene pisne spretnosti in ne kaj drugega (ni omogočila vpogleda v kognitivne procese, ki spremljajo reševanje posameznih nalog). Raziskava ima zaradi tega majhno interpretativno moč.

Model ugotavljanja pisnih zmožnosti

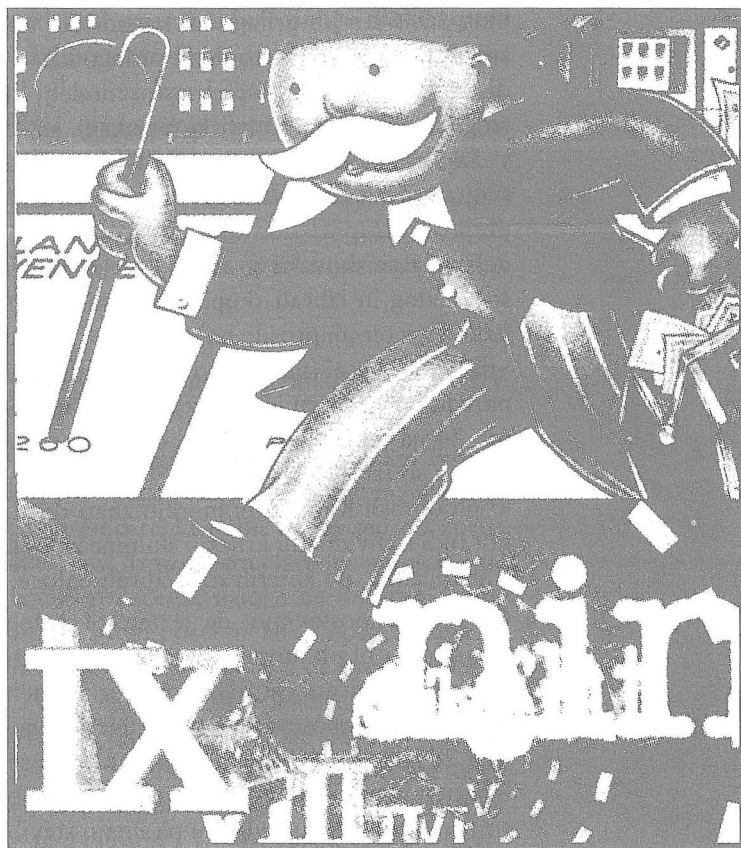
Model ugotavljanja pisnih zmožnosti je zasnovan na izboru pisnih nalog, ki naj bi jih pismeni odrasli znali rešiti. Tisti, ki ne znajo rešiti vseh ali določenega dela nalog, so »nepismeni« (ali pa so poimenovani drugače, mišljeno pa je pomanjkanje spretnosti). Tudi v sklopu tega modela ne zasledimo nobenega razvrščanja nalog po težavnosti. Posploševanja pa gredo v dve smeri. Na eni strani posploševanja niso nujna, ker so temeljne naloge že zajete v testu. Na drugi pa je posplošitev na druge pisne naloge sama po sebi umevna, saj naj bi tisti, ki so rešili »temeljne naloge« v testu (pismeni odrasli), bili zmožni narediti tudi vse druge pomembnejše naloge. Raziskave, ki so sledile temu modelu, so izhajale iz koncepcije pismenosti, ki jo je v sedemdesetih letih zagovarjal Unesco (kot navajamo v uvodu, je oseba pismena, če zadovoljuje zahteve določene skupnosti); vsaka je skušala oblikovati kriterije,

s pomočjo katerih bi lahko ločevali pismene in nepismene odrasle, to pa so prilagajali pogojem okolja, v katerem je bila raziskava izpeljana. V nadaljevanju so opisane tri značilne raziskave: raziskava pismenosti za preživetje iz leta 1970, raziskava pismenosti v Sauthamu iz leta 1987 in raziskava pisnih dosežkov iz leta 1991.

– Pismenost za preživetje (Survival Literacy)

Verjetno najstarejša raziskava pisnih zmožnosti je bila raziskava Pismenost za preživetje, ki je bila izpeljana v sklopu kampanje Pravica do branja (Right to Read) Nacionalnega sveta za bralno pismenost v ZDA (Caughran in Lindhof; v Jones 1997). Raziskava je bila ponovljena leto kasneje. Uporabljala je zelo preprosto metodologijo. Anketiranci so morali izpolnjevati 5 nekoliko prilagojenih resničnih obrazcev (prošnja za socialno pomoč, prijava za vozniški izpit, prošnja za posojilo ipd.). Ena od težav, ki so jo imeli avtorji raziskave, je bila, da niso mogli preprosto oceniti rešitev kot pravilne ali nepravilne, ker je bilo mnogo praznih prostorov v obrazcih. Ocena, ki jo je dobil anketiranec, je predstavljala delež pravilno vnesenih podatkov v obrazec. Zatem so prešteli število anketirancev, ki so imeli 10, 20 ali 30 odstotkov nepravilno vnesenih podatkov v obrazcih, izračunali povprečje za vseh pet obrazcev in uporabili te podatke za izračun deleža populacije v vsaki kategoriji.

V njihovem poročilu ne zasledimo utemeljitve za posploševanje rezultatov iz raziskave na druge resnične pisne naloge. To je tudi kritična točka vseh modelov zmožnosti, namreč ali lahko trdimo, da naloge v testu predstavljajo kaj več kot same sebe. Ne le da je ta raziskava uporabila zelo malo primerov nalog, temveč tudi ni raziskala povezanosti med temi in drugimi nalogami, raziskovalci so preprosto posplošili: »Raziskava bo določila odstotek Američanov, ki nimajo funkcionalnih bralnih spretnosti, potrebnih



za preživetje v tej deželi.« Sprašujemo se, koliko Američanov ni moglo izpolniti obrazcev za tako običajne potrebe, kot je prošnja za socialno pomoč, prošnja za posojilo, vozniški izpit itn., ker slabo berejo. Raziskava nima posebne metodološke in informativne vrednosti, kajti ni nakazala, kako povezati naloge v testu z drugimi pisnimi nalogami ali kako posplošiti rezultate, kot tudi ni pripomogla k razumevanju fenomena pismenosti odraslih. Tudi zato, ker tako malo vemo o procesih, ki se odvijajo pri reševanju pisnih nalog.

– Raziskava pismenosti v Sauthamu

Časopisno podjetje iz Sauthama je leta 1987 financiralo raziskavo o pismenosti odraslih v Kanadi. V raziskavi so uporabili naloge iz ameriške raziskave o pismenosti mlajših odraslih iz leta 1986 (YALS, Kirch & Junge-

blut, 1986) in jih prilagodili kanadskim razmeram. Toda namesto da bi prilagodili tudi model pismenosti (spretnostni model), ki so ga uporabljali v ameriški raziskavi, so se v Sauthamu odločili, da bodo oblikovali svoj zmožnostni model. Metoda je bila zelo preprosta, čeprav ne tudi metodološko dodelana. Raziskovalci so sestavili seznam pisnih nalog in izbrali skupino »znanih« Kanadčanov ter jih prosili, naj navedejo, katere »naloge« bi vsak pismen odrasli moral znati narediti. Na koncu je bilo iz seznama izbranih 24 nalog. Odprto seveda ostaja vprašanje, ali so izbrane naloge tudi v resnici tiste, ki jih odrasli Kanadčani morajo znati rešiti, kot tudi individualni kriteriji skupine znanih Kanadčanov, po katerih so ti izbrali naloge.

Četudi predpostavimo, da je teh 24 nalog takšnih, da bi jih morali znati rešiti pismeni odrasli Kanadčani, še vedno ne moremo teh rezultatov posploševati na vse druge naloge. Teh 24 nalog je lahko prelahkih in tako so lahko mnogi, ki so jih rešili, označeni kot pismeni, v resničnem življenju pa imajo številne težave s pismenostjo. Tudi raziskava pismenosti v Sauthamu, nič bolj kot raziskava pismenosti za preživetje, ne utemeljuje reprezentativnosti nalog.

– Raziskava pisnih dosežkov odraslih (Adult Performance Level Project)

Edini projekt, ki je poskušal zagotoviti veljavnost za svoj zmožnostni model, je bila

raziskava o pisnih dosežkih odraslih, ki je razvila metodo merjenja za svoj koncept »zmožen odrasli«. Čeprav uporabljeni kriteriji obsegajo zelo preproste primere pismenosti, je projekt pomemben zato, ker zelo jasno raz-

kriva svoj raziskovalni model. Raziskovalci so najprej opredelili, katere zmožnosti ločujejo »uspešne« odrasle od preostalih. S pomočjo metode posvetovanja so razvili model

funkcionalnih zmožnosti, ki obsega pet splošnih področij znanja (tem) in pet vrst zmožnosti, ki so povezane s temi področji v matričnem modelu (Model funkcionalnih spretnosti). Zmožnosti so že znane raziskovalcem pismenosti, medtem ko je posamezno področje dalje razčlenjeno na številne funkcionalne cilje. Na primer, področje poklicnega znanja obsega 20 ciljev, med drugimi: poiskati vire informacij, ki lahko omogočijo zaposlitev, poznati standarde vedenja za različne vrste zaposlitev, poznavanje finančnih in pravnih vidikov zaposlitve, itn. Oblikovanje instrumenta za merjenje v tem modelu je tako docela jasno: oblikovati naloge za vsako polje v matrični shemi glede na cilje v vsakem od področij. Avtorji raziskave so menili, da je njihov funkcionalni model relativen, namreč, funkcionalna zmožnost je konstrukt, ki ima smisel samo v določenem socialnem kontekstu. Vodilna teza pa je, da je funkcionalna zmožnost povezana tako s socialnim kontekstom kot tudi s stopnjo tehnološkega razvoja določene družbe. Oseba, ki je funkcionalno usposobljena v enem okolju, je lahko popolnoma nesposobna v drugem. Dalje, z razvojem tehnologije se spreminjajo tudi funkcionalne zahteve. Avtorji modela so si prizadevali zagotoviti veljavnost modela s pomočjo treh ravni zmožnosti, ki so bile opredeljene glede na uspešne odrasle na tej ravni:

– povezanost z nizkimi dohodki, nizko izobrazbo ali neuglednimi poklici,

– povezanost z dohodki v določenem razponu, 9 do 11 let šolanja, poklici srednjega statusa,

– povezanost z visokimi dohodki, visoko izobrazbo in poklici visokega statusa.

Metoda ocenjevanja je tudi zelo enostavna: odstotek pravih odgovorov je bil uporabljen za razvrščanje posameznikov. Čeprav je raziskava uporabila osnove kriterijskega tipa pri oblikovanju ciljev, je to v bistvu normativni instrument, ker interpretacija re-

Pismenost je povezana tudi s socialnim kontekstom.

zultatov temelji na normativnih rezultatih posameznikov na treh ravneh. Tako so ravni pri tej raziskavi opredeljene podobno, kot so opredeljene ravni v šoli. Raziskava je zajela deleže različnih podskupin na vsaki od treh ravni. Tako je ta pristop lahko uporabljen za merjenje pisnih zmožnosti v določenem okolju (ustrezno prilagojen posameznemu okolju seveda). Vprašanje pa je, kaj narediti z rezultati. Če so funkcionalne spretnosti različne od okolja do okolja in se

Na splošno modeli zmožnosti dajejo neustrezno osnovo za nadaljnje analize. Če je končni produkt merjenja pismenosti preprosta kategorizacija posameznikov na pismene in nepismene, ali pa na tri ravni, potem preprosto nimamo dovolj variabilnosti v rezultatih posameznikov, da bi lahko izpeljali korelacijske analize, kot na primer med zaposlenostjo in pismenostjo. Če vemo, da je denimo 4 % odraslih Američanov na ravni »preživetvene pismenosti« in 8 % Kanadčanov na »temeljni ravni pismenosti« (raziskava v Southamu), ravno tako ne moremo primerjati rezultatov.

spreminjajo sčasoma, potem so rezultati raziskave neuporabni za primerjalne študije. Dalje, glede na to, da so rezultati interpretirani glede na rezultate spretnosti in ne glede na spretnosti same, je nemogoče preprosto razumeti, katere spretnosti imajo posamezniki na posamezni od treh ravni.

Model pisnih spretnosti/sposobnosti

Značilnost tretjega modela je, da naloge v testih tako predstavljajo različne težavnostne ravni. Cilj merjenja pismenosti je primerjati sposobnosti anketirancev in težavnost nalog. Sposobnost anketirancev je tako posplošena glede na rešene naloge in ne glede na test, in sicer s pomočjo primerjave teh nalog z nalogami v testu samem. Spretnostni

model sta uporabili kot osnovo dve raziskavi, in sicer raziskava pismenosti med mlajšimi odraslimi leta 1986 in mednarodna raziskava pismenosti leta 1994, ponovljena 1995 in 1998. Prva raziskava je postavila temelje za kasnejšo mednarodno raziskavo pismenosti, v kateri prav zdaj sodeluje tudi Slovenija, zato obe prikazujemo nekoliko podrobneje.

– Raziskava pismenosti mlajših odraslih v ZDA

Kirsch in Jungenblut sta v raziskavi Pismenost pri mlajših odraslih (1986) razvila model spretnosti, ki je bil neodvisen od zunanjih virov. Težavnostna lestvica nalog je empirično določena, naloge na določeni ravni težavnosti pa posebne značilnosti. Individualna spretnost je določena na isti lestvici, tako da je spretnost opredeljena enako kot težavnost. Za primerjavo spretnosti in težavnosti so uporabili psihometrično metodo, znano pod imenom Item Response Theory (v nadaljevanju IRT) – analiza odgovorov na dražljaj (Hambleton 1989). S pomočjo te statistične tehnike so ocenjevali pisne spretnosti posameznika, v tem primeru verjetnost, da bo posameznik pravilno odgovoril na naloge določene težavnostne stopnje.

Posameznikova spretnost je opredeljena kot verjetnost, da bo pravilno rešil nalogo. Če je verjetnost visoka (navadno 80 %), je posameznikova spretnost večja kot težavnost naloge. In narobe, če je verjetnost nizka, potem mora biti tudi posameznikova spretnost manjša, kot pa je težavnost naloge. Možno je tudi posploševati spretnosti, ki smo jih merili s testom, na druge pisne naloge, kajti tudi druge naloge lahko uvrstimo na isto lestvico v modelu. Model določa (Kirsch in Mosental 1990), da se naloge, ki imajo določene značilnosti, pojavljajo na istem mestu na lestvici kot druge naloge s temi značilnostmi.

Tu se odpira vprašanje, kako je določena verjetnost, da posameznik reši dano nalogo.

Preprost model predpostavlja, da če je naloga v resnici usklajena z lestvico, potem lahko pričakujemo, da bo vsakdo, ki pravilno reši določeno nalogo, lahko pravilno rešil lažjo nalogo. Podobno lahko od vsakogar, ki nepravilno reši določeno nalogo, pričakujemo, da ne bo pravilno rešil vseh nalog, ki so težje od te. Pravilna Gutmanova lestvica (Gutman; v Jones 1997) te vrste pa dejansko ni nikoli obstajala zaradi napak pri merjenju.

Napake pri ugotavljanju pismenosti se pojavljajo zato, ker je »nemogoče upoštevati« vse dejavnike, ki vplivajo na posameznikov odgovor. Na primer, ljudje imajo lahko določena znanja, ki jim pomagajo, da rešijo določene naloge, ki so sicer nad njihovimi zmožnostmi. Na primeru iz testa lahko pojasnimo problem takole: oseba ima lahko posebna znanja o posojilih, ki so vsebina naloge Finančna preglednica, in tako reši nalogo pravilno, kar pa ne bi bilo mogoče, če bi bila preglednica podobna, vendar na temo »Odstotki zmagovitih tekem v nogometu«. Ker razlike v znanju posameznikov niso sistematične, ne moremo pričakovati, da bi lahko razvili idealen model. Tako je praktično vsak model pismenosti odraslih, kot tudi vsak model človekovega vedenja, nepopoln.

Raziskovalci pismenosti odraslih so dolgo ločevali zmožnost računanja in zmožnost branja. Vendar pa so zelo redko ločevali različne vrste branja pri raziskovanju. V sedemdesetih letih so začeli ugotavljati, da obstajata vsaj dve vrsti branja – branje za opravljanje (izvrševanje) dela in branje za učenje (Mikulecky 1982), in da to razlikovanje prispeva k nekaterim težavam pri prehodu iz šolskega branja (navadno branje za učenje) k branju, povezanemu z delom (branje za opravljanje dela). To razliko so navadno razumeli kot razliko v rabi branja, ne pa kot razliko v kognitivnih procesih. V raziskavi Pismenost mlajših odraslih je Kirsch pojasnil, da gre za razliko v kognitivnih procesih pri besedilni (prose) in dokumentacijski (documentative) pismenosti (seveda to ne pomeni, da opredeljuje besedilno pismenosti kot branje za učenje, če-

prav večina nalog z branjem za učenje obsega besedila, ki bi jih lahko označili kot prozna). Če želimo raziskovati vse tipe branja, potem morajo biti vključene besedilne in dokumentacijske naloge, razvrščene pa morajo biti ločeno in natančno kot tudi pri računskih nalogah. Tako tudi ni mogoče, da bi združevali rezultate različnih tipov besedil. Če bi v test uvrstili vse različne tipe nalog, bi bila to izjemno zahtevna naloga za anketirance. Pri izpeljavi raziskovalci izberejo posameznike kot predstavnike določenih socialnih skupin. To omogoča celo bogatejši pristop, ker vsi posamezniki ne rešujejo enakih nalog. Z eno raziskavo lahko merimo paleto bralnih zmožnosti pri odraslih, tako glede na težavnost kot na vrsto besedil.

– Mednarodna raziskava pismenosti (International Adult Literacy Survey)

Mednarodna raziskava pismenosti je prva mednarodna raziskava, ki je raziskovala pisne spretnosti med kulturami in jeziki. Njen cilj je oblikovati skupno metodologijo za merjenje pisnih spretnosti, ki ne bi določala ene same ravni pismenosti. Namesto tega meri način kognitivnega vedenja odraslih – kako dobro odrasli uporabljajo pisne informacije za svoje delovanje v družbi, doseganje svojih ciljev in za razvoj svojega znanja in potencialov. Pismenost je bila v raziskavi opredeljena kot niz spretnosti za »predelavo informacij«, potrebnih za opravljanje številnih nalog v okviru družine, pri delu in v družbi. Pisne spretnosti so bile opredeljene na treh področjih:

– besedilna pismenost (prose literacy) – znanje in spretnosti, potrebne za razumevanje in uporabo informacij iz umetnostih in neumetnostnih besedil,

– dokumentacijska pismenost (documentative literacy) – znanje in spretnosti, potrebne za iskanje in uporabo informacij iz različnih obrazcev in dokumentov (obrazci za

prijava davčne napovedi, vozni redi, zemljevidi, grafično prikazani podatki in preglednice),

– računska pismenost (quantitative literacy)
– znanje in spretnosti, potrebne za uporabo računskih operacij s števili, ki jih vsebujejo različni pisni viri (izpolnjevanje naročilnice, izpolnjevanje čekov ...) (OECD 1997).

Raziskovalci so v testu zbrali okoli 130 nalog, ki so razdeljene v 7 enot, te pa so spiralno zvezane v 7 knjižic (vsaka vsebuje po 3 enote). Vsak anketiranec odgovarja le na 1 knjižico. Uporaba spiralne metode pomeni zahtevnejšo interpretacijo, ker ni mogoče izračunati preprostih individualnih ocen pisnih spretnosti in zato ker posameznik navadno ne odgovori na zadostno število nalog, da bi lahko z gotovostjo izračunali njegov rezultat. Namesto tega se uporablja vrsta ocen. Zahtevna pa je tudi interpretacija rezultatov za naročnike raziskave v smiselnih poročilih in analizah, kajti načrtovalcev raznih področij razvoja navadno ne zanimajo podrobnosti o težavnostih nalog in posameznikovih pisnih spretnostih. Vendarle pa je težko prikazati rezultate brez teh podrobnosti. Avtorji metodologije so kontinuum ocen pisnih spretnosti razdelili na 5 ravni, pri čemer so združevali spretnosti, ki so bile relativno homogene. Cilj tega je bil določiti raven bralnih spretnosti. Kakšne so socialne posledice določene bralne ravni, pa pokažejo nadaljnje analize.

Metodologija, ki izhaja iz IRT, ponuja možnost za mednarodno primerjavo bralnih spretnosti. Če je model, ki sta ga razvila Kirsch in Mosental, resnično model bralnih spretnosti in ne le model bralnih spretnosti v angleščini, potem morajo biti pisne naloge v vseh jezikih enako težke in se morajo enako obnašati na merski lestvici. V mednarodni raziskavi pismenosti, ki so jo prvič izpeljali v sedmih državah leta 1994 in ponovili leta 1995 še 5 državah (OECD 1997), se je pokazalo, da so se naloge enako razvrščale na merski lestvici. Le nekaj nalog je odstopalo

in izkazalo se je, da so odstopale zaradi tega, ker prevodi v različne jezike niso bili povsem ustrezni. To pomeni, da je za veljavnost, zanesljivost in primerljivost raziskave izjemno pomembno, da so instrumenti, ki jih uporabljamo v mednarodnih primerjalnih raziskavah, sestavljeni iz nalog, ki temeljijo na ustreznem prevodu originalnega besedila in ne na besedilih, ki so samo podobna.

ZAKLJUČEK

Metodologija raziskovanja pismenosti, ki temelji na modelu IRT, omogoča zaenkrat najbolj natančne komparativne primerjave pismenosti izmed vseh doslej znanih metodologij. Največja pomanjkljivost drugih pristopov (tudi dosedanjih slovenskih) je v tem, da imajo neznane psihometrične dimenzije (npr. metode samoocenjevanja) ali pa izhajajo iz kriterijev, ki veljajo le za konkretno lokalno okolje in onemogočajo primerjave v kakšnem drugem časovnem obdobju ali kulturnem okolju (raziskava v Sauthamu, slovenska raziskava med mlajšimi brezposelnimi).

Trenutno poteka t. i. drugi krog mednarodne raziskave pismenosti v 10 državah, med katerimi je tudi Slovenija. Rezultati te raziskave bodo končno omogočili raziskovalcem pismenosti v Sloveniji, da bodo lahko odgovorili na vprašanje, kakšne so ravni pismenosti odraslih v Sloveniji, in primerjali te ravni z drugimi državami, ki sodelujejo v raziskavi. Poleg tega pričakujemo, da se bo v strokovni in širši javnosti tudi s pomočjo te raziskave in drugih novejših raziskav v Sloveniji, ki temeljijo na drugačni metodologiji (npr. antropološke raziskave), uveljavilo takšno razumevanje pismenosti odraslih, ki:

- ne bo ločevalo odraslih po pisnih spretnostih na pismene in nepismene,
- ne bo določalo, kaj je funkcionalno in kaj ne v naši družbi, in s tem omejevalo bogastva individualnih pisnih praks,
- bo spodbujalo raziskovanje pismenosti v

kontekstu socialnih praks, kjer ljudje pisne spretnosti pridobimo in uporabljamo; pri tem pa presojalo funkcije pismenosti glede na to, kaj pismenost pomeni za posameznika, različne pisne prakse pa glede na to, kaj lahko posamezniki naredijo s pismenostjo, in – bo razširjalo prostor za družbene intervencije za preprečevanje marginalizacije skupin prebivalcev, ki se uvrščajo na najnižje ravni pismenosti.

VIRI

- Barton, D.: *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford; Cambridge, 1994.
- Binkley, M. B., Rust, K., Ur.: *Reading Literacy in the United States*. Washington; National Center for Education Statistics, 1994.
- Kirsch, I., Jungenblut, A.: *Literacy Profiles of America's Young Adults*. Princeton; ETS, 1986.
- Kirsch, I., Mosental, P. B.: *Exploring Document Literacy: Variables Underlying the Performance of Young Adults*. *Reading Research Quarterly*, 25, 5–30, 1990.
- Mikulecky, L.: *Job Literacy: the Relationship Between School Preparation and Workplace Actuality*. *Reading Research Quarterly*, 17, 400–419, 1982.
- Jones, S.: *Measuring Adult Basic Skills*. V *Adult Basic Skills: Innovations in Measurement and Policy Analysis*; ur. A. C. Tuijnman, I. S. Kirsch, D. A. Wagner. Cresskill: Hampton Press, 1997.
- Drofenik, O.: *Usposabljanje za življenjsko uspešnost v vlogi spreminjanja in demokratizacije življenja v lokalni skupnosti: raziskovalni podprojekt: poročilo o prvem letu raziskovanja; raziskovalni sodelavci: Marija Bešter, Alenka Janko, Ester Možina*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, 1995.
- Ivančič, A., Drofenik, O.: *Zavedanje problema funkcionalne pismenosti*. Prispevek na 1. posvetu o funkcionalni pismenosti v Sloveniji, Andragoški center Slovenije, 1992 (tipkopis).
- Krajnc, A.: *Značilnosti funkcionalno nepismenih: Izobraževanje učiteljev za izvajanje programov Usposabljanje za življenjsko uspešnost*. Andragoški center Slovenije, 1993 (tipkopis).
- Gnamuš, O. K.: *Literacy at the Threshold of the 21st Century*. V *Literacy and Basic Education in Europe on the Eve of the 21st Century: Report of the Six European Conference of Directors of Educational Research Institutions*. Bled, 1990./ Amsterdam, Sweets & Zeitlinger, 1992.
- Janko, S. A.: *Izobraževanje in strategije pismenosti*. Magistrsko delo. Ljubljana: 1997.
- Street, Brian, V.: *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- Drofenik, O.: *Funkcionalna pismenost med mlajšimi odraslimi v Sloveniji*. V *Izobraževanje brezposelnih, Zbornik I*, II. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, 1993.
- Kozol, J.: *Illiterate America*. Garden City, N. Y.: Anchor Press, 1985.
- OECD: *Literacy Skills for the Knowledge Society: further results from the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD Publications, 1997.
- Montigny, G., Kelly, K., Jones, S.: *Adult Literacy in Canada: Results of a National Survey*. Ottawa: Statistics Canada, 1991.
- Phillips, G. W. in dr.: *Interpreting NAEP Scales*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics, 1993.
- Murphy, R. T.: *Adult Functional reading Study*. Princeton: ETS, 1975.

¹ *Pri tem se bom omejila predvsem na metode merjenja pismenosti odraslih na populaciji oziroma skupinah prebivalstva in ne na ugotavljanje pismenosti pri posamezniku, kar je samoumevno, če govorim o raziskovanju na velikih vzorcih. V tem prispevku ne ugotavljam prednosti in pomanjkljivosti pristopov raziskovanja pismenosti, ki temeljijo na različnem teoretičnem ozadju.*

² *V Veliki Britaniji se kot sinonim izrazu »pismenost odraslih« uporabljata izraz »temeljne spretnosti« (basic skills), za programe opismenjevanja pa »temeljno izobraževanje odraslih« (adult basic education). V Sloveniji opredeljujemo temeljno izobraževanje odraslih širše (glej Drofenik 1998, 1999).*

³ *Ta dva pojmovanja pismenosti sta spodbudila raziskovanje pismenosti na različnih področjih, z različnimi metodologijami in različnimi dometi. Kontekstualni pristop je spodbudil raziskovanje na majhnih vzorcih in študije primerov, psihološko pojmovanje pismenosti pa raziskovanje populacije. V praksi se ta dva pojmovanja zelo prepletata in skoraj ne najdemo metodološko dovršene raziskave, ki bi interpretirala rezultate samo s stališča enega samega pojmovanja.*

⁴ *Rezultati mednarodne raziskave (International Adult Literacy Survey) bodo objavljeni v skupnem poročilu, ki bo izšlo ob koncu leta 1999, in v nacionalnem poročilu v začetku prihodnjega leta.*

⁵ *Zelo znani raziskavi, ki sta ugotavljali lastno percepcijo pisnih spretnosti pri odraslih, sta tudi longitudinalna nacionalna raziskava o razvoju otroka v Veliki Britaniji, ki so jo izpeljali prvič leta 1981 in drugič leta 1993 (Albsu 1993), in raziskava o pismenosti odraslih na Nizozemskem, izpeljana leta 1989 (Leseman 1994).*

⁶ *Raziskavo Kvaliteta življenja v Sloveniji je l. 1994 izpeljal Inštitut za družbene vede v Ljubljani.*

⁷ *Nobena od teh dveh raziskav ni postavljala kriterijev, po katerih bi ločevali pismene in nepismene odrasle.*

ETNOGRAFSKI PRISTOP K RAZISKOVANJU PISMENOSTI

Primer etnografije pismenosti v izbranem romskem naselju

*mag. Alenka
Janko Spreizer
Fakulteta za
podiplomski
humanistični
študij*

Raziskava preučuje predvsem vidik mnogoterih pismenosti Romov, s katerim sem želela prikazati neustreznost koncepta funkcionalna pismenost ter »razsvetljenskega« razumevanja pismenosti. Očitno je, da rezultatov preučevanja ne moremo posplošiti na celotno skupnost, pač pa predstavlja specifičnost pismenosti pri informatorjih, ki so sodelovali pri raziskavi. Posebej sem hotela pokazati, da manj izobraženi ljudje niso nujno ignorantski in brezbrizni do pisne kulture, na kar opozarjajo raziskovalci iz anglosaškega prostora (Street 1984; Barton 1994a). Različni pedagoški diskurzi in diskurzi andragogov mnogokrat implicirajo prav brezbriznost in ignoranco. Prav tako študija relativizira pogled, da nedokončana osnovna šola praktično pomeni popolno nepismenost.

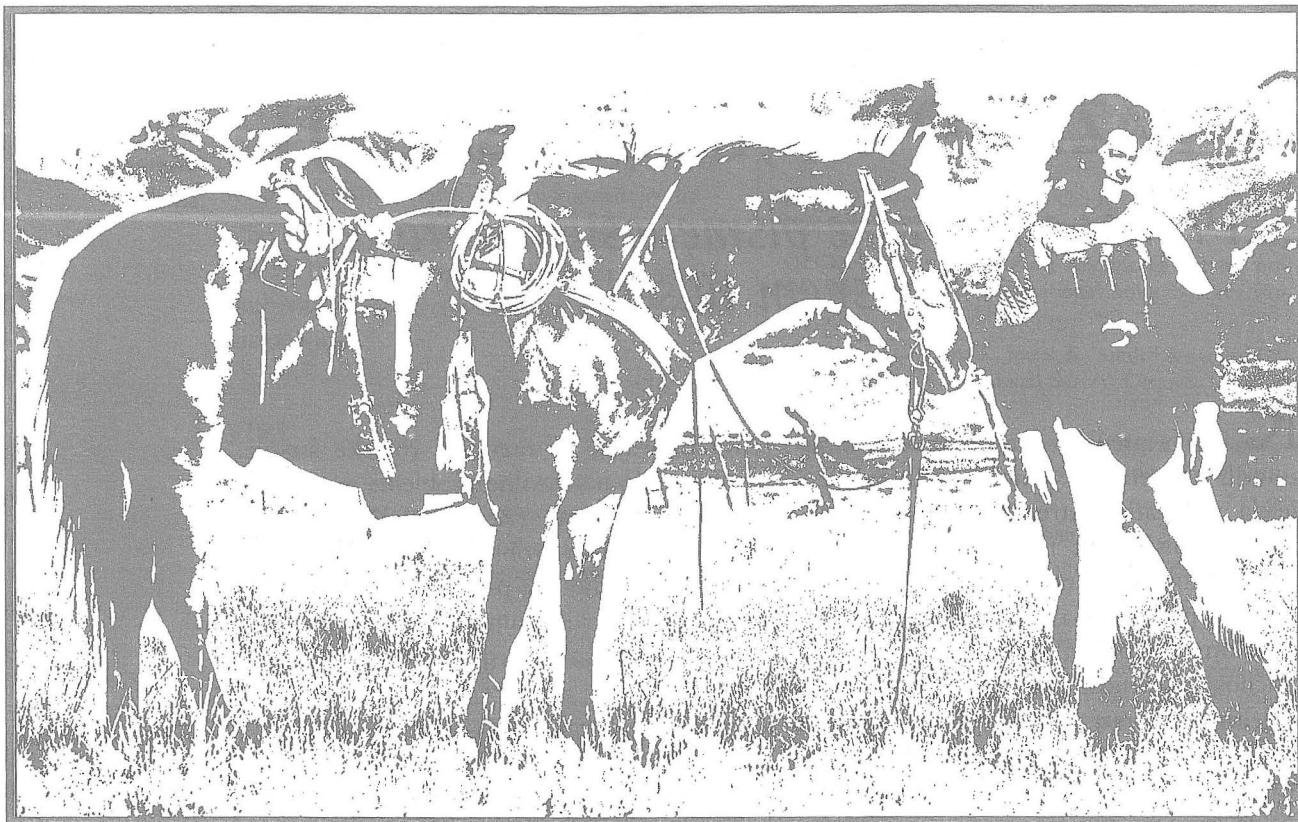
Posebno vprašanje je tudi preučevanje Romov. Omenim naj le najbolj ekstremna primera, ko so Romi v različnih romskih študijah (Romani studies) predstavljeni v dveh skrajnostih: na eni strani kot eksotična indijska kultura, o kateri so oblikovane najrazličnejše romantične predstave v zvezi z njihovim brezskrbnim življenjem ob tabornih ognjih, ob glasbi in plesu ipd., na drugi pa kot marginalna družbena skupina, najnižje na družbeni lestvici, pri tem pa se pozablja, da romska skupnost ni homogena niti glede premoženja, izobrazbe idr. niti v jezikovnem in kulturnem smislu.

Raziskovalci, ki razvijajo romske študije, opozarjajo na številne probleme te multidisciplinarne vede (Acton 1997; Williams 1989). Poseben problem je dejstvo, da raziskovalci Romov ne prihajajo pogosto z njimi v osebni stik, nimajo svoje osebne »terenske« izkušnje, prispevke pišejo s pomo-

Novejše študije pismenosti¹ dokazujejo, da je primerneje preučevati pismenost odraslih po vzoru antropoloških študij. Etnografije pismenosti temeljijo na etnografski metodi terenskega dela, ki zbirajo pisne dokumente posameznikov in ugotavljajo, kaj berejo in pišejo ljudje v vsakdanjem življenju, kako se znajdejo, ko naletijo na prakse branja in pisanja, ki jih ne obvladajo, kakšne so strategije reševanja teh težav, njihove percepcije pismenosti ter pismenost postavljajo v širši kontekst.

čjo različne strokovne literature in so obogateni s precejšnjo svobodo pri interpretaciji (Hancock 1979: 5). Študije o Romih so predvsem študije, ki jih pišejo predstavniki večinske družbe in so refleksija družbenih mnenj večinskega prebivalstva. Dejstvo je, da manjka romski vidik pri teh študijah, saj so v našem prostoru vsa preučevanja Romov opravili Neromi, ki so izvajali raziskave predvsem s svojih vidikov, Romi pa so bili vključeni kot aktivni sooblikovalci študije le v posamičnih primerih.

Nenazadnje so romske študije (Romani studies), multidisciplinarno oblikovano preučevanje Romov – manj razvito področje v družboslovnih in humanističnih vedah, v



slovenskem prostoru skorajda ni novejših poglobljenih romskih študij, tako se še vedno vednost črpa iz študij, ki so bile opravljene na začetku šestdesetih let, objavljene pa v sedemdesetih in osemdesetih letih.²

IZHODIŠČA IN METODOLOGIJA RAZISKOVANJA

Pri preučevanju pismenosti v romskem naselju sem ugotavljala, kako je pismenost vključena v vsakdanje življenje Romov. Upoštevala sem izsledke novejših študij pismenosti v sociologiji in sociologiji izobraževanja (Barton 1994; Barton, Ivanic 1991; Barton, Padmore 1991), socialni zgodovini (Graff 1979), sociolingvistiki (Verhoeven 1994), funkcionalni sistemski lingvistiki (Hammond, Freebody 1994). Študije v antropologiji (Schribner, Cole 1978, 1981; Reder, Reed Wikelund 1993; Brice Heath 1993;

Camitta 1993) so ozadje za oblikovanje metodologije preučevanja, za praktično izvedbo preučevanja ter deskriptivno analizo specifičnih pisnih praks. Prav tako sem upoštevala študije o Romih v Sloveniji – monografijo o Ciganih iz Prekmurja (Šiftar 1970), etnološkem preučevanju (Štrukelj 1980) in zdravstveni kulturi Romov (Zadravec 1989). Pri romskih študijah sem pogrešala predvsem novejšo bolj splošno romske študije v našem prostoru. Dela iz devetdesetih let romsko vprašanje zožijo na socialni (zbornik Romi na Slovenskem, 1991) ali izobraževalni vidik (Tancer 1994).

Upoštevala sem sociokulturno ozadje različnih pisnih praks, njihovih konvencionalnih načinov uporabe, vrednote posameznikov ter socialne vrednote posameznikov, ki jih odsevajo pisna besedila. Z etnografsko metodo raziskovanja sem identificirala raznolikost pisnih in bralnih praks pri posamezni-

kih ter prav tako različno intenzivnost prakticiranja. Ljudi, ki so sodelovali pri študiji, sem prosila, naj zbirajo pisne materiale, ki jih berejo ali pišejo sami, da bi izoblikovala kar se da celovito podobo o pismnosti. Hkrati sem opazovala, kje vse je prisotna pisna beseda, in videla, da mnogi številnih rab branja in pisanja v vsakdanjem življenju sploh ne omenjajo, ker se jim zdijo tako rutinske, da se jim zdijo nepomembne.

Opravila sem 25 intervjujev z 11 moškimi in 9 ženskami različne starosti, med njimi so bili udeleženci različnih izobraževalnih programov za odrasle, nekateri so bili zaposleni, nekateri brezposelni ali pa upokojeni. Pogovarjala sem se s prebivalci naselja, ki imajo zelo različne družbene vloge v svojem zasebnem ali družbenem življenju (npr. romska vzgojiteljica, občinski svetnik za romska vprašanja, predsednik romskega društva) in pri katerih tudi sami identificirajo različno pismenost posameznikov, prav tako pa prakticirajo specifično pismenost prav zaradi svojih socialnih vlog. Vodila sem tudi ekstenzivne zapiske in pisala dnevnik o terenskem delu. Zanimala me je predvsem domača pismenost (verancular literacy). Domača pismenost ne vodi v ohranjanje lokalnih jezikov in kultur, pač pa ima hkrati tudi nasprotni učinek – potencialno je prav tolikšen dejavnik socialne spremembe in naklonjenosti tradicionalnim načinom izražanja in življenja kot pismenost v »metropolitanskem« jeziku (Mühlhäusler 1990: 203; po Kulick, Stroud 1993: 30–31).

Zbrala sem zelo različna pisna gradiva; v grobem jih lahko razvrstimo v tri kategorije:

1. zasebna besedila, ki jih pišejo in berejo, imajo neformalno ali formalno vlogo,
2. pisna besedila, ki jih berejo in so namenjena »javnosti«, in
3. pisna gradiva v romskem jeziku.

Pogovarjala sem se o pismenosti med mladimi in odraslimi, v družinah, v kulturno-

umetniškem društvu, pri dramski in folklorni skupini, v romskem, kinološkem in strelskem društvu ter v nogometnem klubu. Intervjuji so bili polstrukturirani in so trajali različno dolgo, največkrat približno eno uro. Daljše pogovore sem imela z ljudmi, ki so imeli bogatejše pisne prakse in ki so bolj izčrpno odgovarjali na vprašanja. Potekali so v obliki individualnih pogovorov ali pogovorov v dvojicah oziroma trojicah – izbor je bil prepuščen skupnemu dogovoru. Vprašanja sem prilagajala bogastvu in raznolikosti pisnih praks posameznikov.

Pred deskriptivno analizo pisnih in bralnih praks bom na kratko opisala romsko naselje, v katerem so različne institucije, ki tako ali drugače predstavljajo kontekst uporabe pisnih praks. Na kratko predstavljam tudi izobrazbenost in ekonomsko dejavnost prebivalcev.

ROMSKO NASELJE PUŠČA

Kratek opis naselja³ bo rahlo osvetlil kontekst oziroma socialno ozadje, ki vpliva na rabe branja in pisanja pri mladih in starejših znotraj njihove skupnosti. Naselje Pušča je začelo nastajati leta 1910, ko so Romi kupili od kmetov parcele. Bilo je odmaknjeno od glavne ceste, hiš večinskega prebivalstva, v bližini gozda in potoka. Nekdaj je bilo naselje eno od najbolj odmaknjenih, saj je bilo precej daleč od mesta in vasi, danes pa velja za eno najbolj urejenih romskih naselij. Leta 1962 je bil zgrajen vrtec, pri čemer so sodelovali tudi prebivalci naselja. To je bil prvi romski vrtec v Sloveniji. Otrokom vsaj nekoliko olajšuje vstop v šolo in pomaga pri premagovanju jezikovnih ovir, na katere nletijo pri socializaciji v slovensko družbo. Zadnjih nekaj let je bila v vrtcu zaposlena romska vzgojiteljica, zato je vzgojno delo lahko občasno potekalo dvojezično.

Leta 1962 je bil zgrajen prvi romski vrtec.

V Pušči so velike razlike v bivalnem standardu, zaposlitvenem in materialnem statusu družin. Bivalne razmere v Pušči so v primerjavi z večino romskih naselij v Prekmurju na višji ravni, kar drži le v povprečju. Tudi v Pušči najdemo nekaj lesenih hiš in hiš brez kopalnic in sanitarij s tekočo vodo. Največ takšnih hiš najdemo na severu naselja in ob skrajnem zahodnem delu naselja. Sicer naselje lahko razdelimo na vzhodni, novejši, in zahodni, starejši del. Vzhodni del naselja je večinoma zidan, v njem praktično ni lesenih hiš. Na zahodni strani so prve vrste hiš, ki gledajo na glavno cesto, novejše, v tem nizu je le nekaj posameznih starejših hiš. Prav tako je v notranjosti naselja več novozgrajenih hiš, ki se praktično v ničemer ne ločijo od bivališč večinskega prebivalstva: imajo sodobne večsobne hiše z urejenimi kopalnicami in sanitariji. Večina prebivalcev ima televizijo, mnogi tudi satelitsko, skoraj vsi pa imajo radijske sprejemnike, veliko ljudi ima moderne hi-fi naprave. Tehnično blago kupujejo večinoma v Avstriji.

Z urbanističnim urejanjem se ukvarjajo v Pušči okoli 40 let; v zadnjem času pa poteka projekt urbanistične in komunalne ureditve.

Z izobraževanjem se Romom niso povečale zaposlitvene možnosti.

Leta 1995 ni bilo kanalizacije in telefonskega omrežja v naselju, večina pa je imela elektriko in vodovod. Nekatere hiše brez vodovoda so imele vodnjake. V zadnjih dveh letih so napeljali telefo-

ne, tako da najdemo v telefonskem imeniku v Pušči 63 telefonskih števil⁴.

V naselju je poleg vrtca tudi dobro založena trgovina z živili in osnovnimi higienskimi potrebščinami. V njej ni bilo možno kupiti časopisov, revij, znamk ali pisem – našeto kupujejo v Soboti. Dokler v naselju še ni bilo telefonov, so lahko v nujnih primerih ljudje uporabili lastnikov mobilni telefon. V dveh gostilnah, kjer so preživljali prosti čas predvsem moški, redkeje pa ženske, so se

lahko razvedrili ob biljardu in pikadu, v poznih nočnih urah pa so v zaključenih moških družbah igrali poker za precej visoke vsote.

Na Pušči so delovala različna društva, ki so uporabljala različne pisne prakse: kulturno-umetniško društvo z dramsko in folklorno skupino ter dva nogometna kluba, strelsko in kinološko društvo. Romsko društvo Romani union organizira kulturne in izobraževalne dejavnosti: folklorne seminarje, seminarje o jeziku ter zadnja štiri leta poletno romsko šolo, s čimer skušajo razvijati pismenost v romskem jeziku.

V poletnih mesecih poteka več veselic in družabnih prireditev, ki jih prirejata lastnika obeh gostiln, med njimi tudi nekakšne romske karaoke in izbor romske lepotice – miss. Pri obeh dogodkih obesijo napise z imenom prireditev, napisani so sponzorji, obešeni so plakati nastopajočih glasbenikov, pri točilnem pultu pa visijo ceniki pijač. Vsako leto ob prazniku Karmelske Marije v naselju poteka maša. Proščenja se udeleži tudi manjši pevski zborček, pri kapelici Karmelske Marije je ob tej priložnosti tudi manjši sejem. S cvetjem in svečami okrašeno kapelico krasi tudi napis *Karmelska mati božja prosi za nas*, pritrjen nad vrati.

Nekateri Puščanci delajo v Muri, pri komunalni ali pri zasebnikih kot delavci. Večina stalno zaposlenih v teh podjetjih opravlja nižje plačana rutinska dela. Posamezniki imajo svoje trgovine, gostilne ali obrti. Veliko ljudi je nezaposlenih, ker so jih propadajoča podjetja odpustila. Mnogi iščejo dodatni zaslužek na tržnici in sejmi, kjer prodajajo tekstilne izdelke, plastične in plišaste igrače, elektronske igrice, dežnike, ure, nakit in drugo. Svojo dejavnost fleksibilno prilagajajo povpraševanju in potrebam; npr. okoli prvega novembra večina začne prodajati cvetje, ikebane in sveče, mnogi sami ulivajo

vosek in izdelujejo sveče za prodajo. Poleti in jeseni opravljajo sezonska dela – npr. pobirajo sadje in poljske pridelke. Nekateri so delali tudi v tujini, npr. v Avstriji in Iraku.

Novejši statistični podatki o izobraženosti prebivalcev naselja niso bili dosegljivi. Velja, da imajo povprečno precej nižji izobrazbeni standard kot večinsko prebivalstvo. Pravijo, da je v zadnjih letih več ljudi končalo osnovno šolo. V zadnjih letih je po ustni informaciji vsaj 60 ljudi opravilo različne vrste izobraževanja po končani osnovni šoli – pa naj gre za redni ali skrajšani program srednje šole. Poleg tega so tisti, ki so končali osnovno šolo, opravili tečaje za tesarje, zidarje, kuharje, viličariste (Janko 1997: 64). V grobem drži, da so imeli sogovorniki precej nizke aspiracije po izobraževanju – za nekatere je končana osnovna šola že velik uspeh, drugim je dovolj le nekaj razredov in trdijo, da niso imeli možnosti za daljše izobraževanje. Zlasti mlajši brezposelni se prvenstveno izobražujejo iz pragmatičnih razlogov. V času izobraževanja dobijo nagrado in povrnjene potne stroške od zavoda za zaposlovanje. Nekateri so zaprosili tudi za začasno denarno pomoč pri centru za socialno delo. Ker so se izobraževali, so imeli večjo možnost, da bi pomoč tudi dobili. Po končanem izobraževanju pa se njihove možnosti za zaposlitev niso povečale; nekateri delodajalci so jih zavrnilo zgolj na podlagi dejstva, da so Romi. Ali potemtakem drži, da je nizka izobrazba in slaba pismenost resnično poglavitni problem, ali pa so ti argumenti zgolj slab izgovor, s katerimi se zameglijo drugi problemi?

Omenjeni izobraževalni programi deloma prispevajo k boljši usposobljenosti, ne pomenijo pa višje izobrazbe in ne omogočajo napredovanja v izobrazbenem statusu. Prav tako le deloma in izjemoma pripomorejo k reševanju brezposelnosti. Možnost za zaposlitev je pri Romih še vedno večinoma prepuščena njihovi lastni iznajdljivosti. V neka-

terih družinah se otepajo z revščino, v drugih pa imajo dovolj za skromno preživetje.

V Pušči je približno polovica starejših ljudi nepismena, ker niso hodili v osnovno šolo. Ti se ne znajo podpisati in namesto podpisa narišejo križ. Odrasli, ki sodijo v medvojno in povojno generacijo, so hodili v osnovno šolo, vendar različno dolgo: nekateri po nekaj mesecev, drugi pa so končali nekaj razredov osnovne šole. V šoli so se naučili malo brati in pisati. Mnogi so se opismenili šele kasneje, ko so začeli delati in so pri svojem delu naleteli na zahteve po pisanju in branju. Nepismenost pa je tudi med mlajšimi; posamezniki se ne znajo niti podpisati (Janko 1997: 58–64).

BRANJE IN PISANJE V ROMSKI SKUPNOSTI

Nove študije o pismenosti temeljijo na podmeni, da sta pismenost in nepismenost dva pola kontinuuma, vmes pa je mnogo »stopenj« in »nians« pismenosti (Street 1984), po kateri ni možno potegniti enoznačne meje med pismenostjo in nepismenostjo. Študije o pismenosti ugotavljajo, da so rabe branja in pisanja odvisne od sociokulturnega okolja, individualnih značilnosti posameznika, družine, izobraženosti oziroma razgledanosti staršev ter vrednotenja pisne besede, sistema vrednot in razvitosti okolja, v katerem živijo. Toda tega nikakor ne smemo jemati za samoumevno dejstvo, kar sem želela prikazati z raziskavo.

V Pušči govorijo romski jezik, ki se ga otroci lahko naučijo le doma. Romi so bilingvalni, posamezniki obvladajo slovenski in romski jezik na različnih ravneh; nekateri govorijo oba jezika v domačem krogu, zlasti v mešanih zakonih in v primerih, ko želijo starši svoje otroke učiti tudi slovensko, ne le romsko. Mnogi se zavedajo pomembnosti ohra-

Romi v Pušči pogosto berejo teletekst.

njanja romskega jezika, ki se po njihovem mnenju vse bolj izgublja. V šoli in pri ekonomskih stikih z večinskim prebivalstvom govorijo slovenski jezik oziroma prekmursko narečje. V puščanskem vrtcu so imeli pred dvema letoma zaposleno romsko vzgojiteljico, tako so deloma uporabljali materni jezik tudi pri vzgojnem delu. Sicer pa je vrtec prvenstveno namenjen socializaciji v slovensko kulturo in pripravi na vstop v šolo. Romski jezik se v slovenskih šolah ne poučuje; kot razlog se navadno navaja, da romski jezik govorijo v mnogih narečjih in ni standardiziran, zato pouk ni možen. Omenimo naj, da kljub temu dejstvu v nekaterih evropskih deželah pri pouku romskih otrok uporabljajo romski jezik.

V Sloveniji ni konkretnih rešitev glede dvojezičnega pouka Romov. Čeprav obstajajo formalne možnosti za uveljavljanje posebnih pravic v šolski zakonodaji, država, ki je Romom priznala posebne pravice, te možnosti ne zagotavlja. Rešitve so prepuščene posameznim učiteljem, lokalnim skupnostim, raznim društvom, socialnem delavcem, zavodom za zaposlovanje ipd. Stanje se pojasnjuje z dejstvom, da so Romi neorganizirani, da nimajo dovolj izobražencev in inteligence ipd. In krog je sklenjen: ker nimajo dovolj izobražencev, ne morejo izobraževati otrok v romščini, ker jih izobražujejo v tujem jeziku, imajo pri pouku romski otroci večje težave z jezikom, kar ovira uspešno učenje; znanje maternega jezika bi namreč olajšalo učenje slovenskega jezika.

Zato je pri preučevanju pismenosti treba upoštevati dejstvo, da je slovenski jezik njihov drugi jezik. V vsakdanjem življenju pišejo večinoma narečni, domači, neknjižni slovenski, bolj redko pa romski jezik.

Na Pušči so pismenost opredeljevali zelo različno⁵, nekateri z naštevanjem konkretnih spretnosti, drugi kot pogoj za samostojnost, za zaposlitev, z doseženim številom let izobraževanja ipd. Nekateri so poudarili, da je nepismenost hendikep. Pri opredelitvah so poudarili razumevanje kot bistveno sestavino pismenosti. Pismenost visoko vrednotijo

in vidijo njeno praktično vrednost, vendar niso opredelili vsebinske vrednosti te spretnosti.

Na kratko, sogovorniki so pismenost zelo cenili, nepismenost pa je po mnenju nekaterih sramota, hkrati pa so pojasnjevali nepismenost s tem, da je bilo opismenjevanje za Rome v preteklosti težko. Ko sem naletela na vprašanje o pismenosti v družini, so tisti, ki imajo npr. nepismene starše in sorodnike, pojasnjevali, da včasih ni bilo takšnih možnosti za izobraževanje kot danes, ko dobivajo pomoč. Starejši se niso mogli naučiti pisati, ker so morali pomagati staršem pri preživljanju družine ali ker so odšli služiti h kmetom.

BRANJE ČASOPISOV, REVIJ IN KNJIG

Dnevni časopisov in tednikov skoraj v nobeni družini ne berejo redno. Redki imajo naročen časopis, pogosteje časopise kupujejo v mestu, nekateri vsak dan, drugi občasno; odvisno od razpoložljivih finančnih sredstev. Pri nekaterih družinah so imeli včasih naročen Vestnik, nekateri so kasneje odpovedali naročnino. Občasno berejo Delo ali Vestnik, kjer najprej preberejo osmrtnice: »slike, potem horoskop, na koncu pa še politiko«. Po pričevanju je najbolj priljubljen dnevni časopis Novice, vzgojiteljica mi je pojasnjevala, da verjetno zato, ker radi »tračkajo«. Časopis je privlačen, »že ko ga pogledaš«.

S preučevanjem razlik v pismenosti pri ženskah in moških se nisem posebej ukvarjala, pač pa so ženske sogovornice pojasnile, da moški berejo manj od žensk, berejo predvsem časopise, revije, manj pa knjige. Nekateri moški so zatrjevali, da precej berejo tudi knjige.

Branje je povezano s konjički ali bolj pragmatičnimi opravili. Tako je nekdo bral Salomonov oglasnik, ko je kupoval avto. Inte-

Tako pri moških kot pri ženskah je bilo branje povezano s specifičnimi interesi. Ženske berejo družinske revije in ženske revije, zelo rade berejo rumeni tisk oziroma opravljive časopise, npr. *Lady*. Mnoge zanima, kako živijo bogati, da imajo tudi oni vsakdanje probleme materialne narave, ljubezenske ali zdravstvene težave, zanimajo jih novice o znanih osebnostih. Nekatere rade berejo »doktor romane, revije *Jano* in *Stop*, *Vivo*, *Gioio* in *Grazio*«, posameznice pa še »*Sedem dni*, *Družino*, *Ognjišče* ter *Mladino*«. Moški berejo predvsem revije o avtomobilizmu, nogometu (npr. *Ekipo* ali *Sportske novice*), posamezniki pa še o ribolovu in kinologiji.

resi so včasih tudi zelo kratkotrajni. Ko posameznik določeno opravilo realizira, ne bere več tiska, ki je zadeval dejavnost, s katero se je ukvarjal. Mladi berejo večino naštetih dnevnih časopisov in revij, dekleta rumeni tiski, fantje pa revije o športu. Posebno priljubljeni sta reviji *Stop* in *Bravo*, ker pišejo o glasbi in filmskih zvezdnikih ter drugih znanih osebnostih.

Odločitev o nakupu je odvisna tudi od vrednotenja oziroma pomena tiska. Tako je V. trdila, da raje kupi »revijo *Stop* kot kruh«, ker ima revijo zelo rada in jo kupuje, odkar izhaja. D. pa časopisa ne kupuje, »saj je hrana prva«. Kasneje se je izkazalo, da se je v mladosti učila brati v cirilici, ker se je šolala v Makedoniji. Cirilica je v Sloveniji neuporabna, v latinici pa slabo bere in piše, kar jo danes precej ovira pri urejanju zadev, npr. na Centru za socialno delo. Povedala je, da se zato večkrat počuti opeharjeno in zmanipulirano.

Ljudje berejo ob različnih priložnostih, starejše ženske navadno ob pitju kave, pomenkujejo se o vsebini prebranega, priporočajo si branje, zlasti knjige, ki jih tudi izmenjujejo

med seboj. Precej sogovornic in sogovornikov je omenilo, da berejo o astrologiji, horoskope in/ali besedila o zvezdah (Janko, 1997: 97). To berejo skorajda vsi, četudi jih veliko zatrjuje, da vanje ne verjamejo. Berejo jih zaradi kratkočasia in zanimivosti. Nekaterim pa takšno branje prepoveduje vera. Pripadnik »adventistov sedmega dne« mi je pojasnil, da so horoskopi, prerokovanje in astrologija greh, pri čemer ima Zlo svoje prste. In ker noče služiti Zlu, pač pa Bogu, se s »hudičevimi posli« ne ukvarja. Pri njem so bile pisne in bralne prakse močno povezane z njegovimi religioznimi praksami (Janko 1997: 70; 72–73).

Med knjigami večinoma berejo romane, kakršne pišeta Victoria Holt in Danielle Steel. Poleg tega berejo posamezniki zgodovinske in ljubezenske romane, pravljice, sveto pismo, kriminalne zgodbe in življenjepise. Pogovarjali smo se o vsebini posameznih priljubljenih knjig, ki so jo posamezniki zelo slikovito in doživeto predstavili.

Nekateri imajo svoje osebne knjižne zbirke. Tako mi je V. povedala, da ima zbirko 40 ali 50 knjig, imela pa jih je 100. Posebno mesto imajo Izpoved kraljice Marije Antoniette, Shirley Conran – Čipke, Charlotte Bronte in njen roman *Vilette*. Nekatere knjige iz svoje zbirke je pobrala s ceste, ko so jih zmetali iz hiše nekega soboškega zdravnika. Med njimi so bile tudi znanstvene knjige, romani in zgodovinske knjige, nekatere zelo stare. Rada bere »takšne, kjer se prepletata zgodovina in romantika, tako, da se pridobi tudi malo k izobrazbi«. Sento je prebrala štirikrat, »ker je tako zanimiva – tisto življenje od rojstva do smrti in kako so nacisti gledali na Žide«. Poleg tega bere tudi medicinske knjige (hodila je v »medicinsko« šolo, a je kasneje zbolela in zapustila šolo) ali psihološke in takšne o vraževerju. Knjige si sposoja tudi

*Mladi Romi
često pišejo
osebne
dnevnik.*

iz knjižnice, kamor hodi približno enkrat mesečno. Rada se pogovarja o prebranih knjigah, vendar ne z vsemi sodelavkami iz tovarne, saj »so med njimi neizobražene in jim je knjiga španska vas«. Takšnim je knjiga prišla v roke mogoče le, »ko so obiskovale šolo«. Pojasnila je, da tudi ona ni izobražena, pač pa jo knjige veselijo (Janko 1997: 68–73). V družinah sogovornic imajo tudi otroci svoje knjige.

Sogovorniki niso brali le tiska, pač pa berejo tudi s pomočjo televizije. Tako nekateri berejo predvsem teletekst, kjer preberejo dnevne novice, TV spored, različne verze, pa tudi horoskope. Pri branju teleteksta nimajo težav niti tisti, ki berejo počasneje, ker teletekst lahko ustavijo in povečajo. Poleg reklam in drugih obvestil berejo tudi podnapise pri filmih in nadaljevankah. Nekateri imajo pri branju težave, saj zlasti starejši ne znajo brati ali pa berejo prepočasi. Zato jim pomagajo družinski člani, ki berejo podnapise včasih sproti, največkrat pa jih povzemajo in pojasnijo prebrano na kratko. V nekaterih družinah zato gleda TV skupaj več ljudi, eden od njih pa jim pomaga pri branju. Tako se o vsebini pogovorijo sproti, največkrat pa na ulici po prebrani nadaljevanki (Janko 1997: 73–74).

Nekatere pisne prakse so nenavadne in veljajo kot bolj specifične za Rome. To so npr. pisne prakse, ki zahtevajo branje iz kart ali dlani, s čimer se v romski skupnosti ukvarjajo bolj ženske kot moški.

Pri nekaterih je to dodatni vir zaslužka, hkrati pa izpolnjujejo pričakovanja oziroma stereotip o »romskih šlogaricah«, ki se reproducira pri večinskem prebivalstvu. Nekateri so se naučili prerokovati od staršev, nekateri pa od Neromov izven romskega naselja. Branje iz kart poteka po principih in pravilih, ki so splošno značilni za prerokovalce. Veljajo posebni načini polaganja in dviganja kart ter branja simbolov, ki so jih modificirali v različnih opazovanih prime-

rih. Deloma so se razlikovali od principov, opisanih v različnih priročnikih za prerokovanje. Branje kart poteka bodisi dobesedno bodisi preberejo simbolni pomen, odvisno od kombinacije kart. Včasih si za zabavo »šlogajo« oziroma »mečejo« tudi sami (Janko 1997: 80).

Prerokovalke pri branju iz kart uporabljajo formulaične⁶ izraze, ki so sicer značilni za komponiranje in transmisijo ustnih besedil, npr. »hrepenenje po sreči«, »velika sreča te čaka« in podobno. Izrazi so dovolj enoznačni, da zadevajo posameznika, ki mu prerokujejo usodo, hkrati pa dovolj odprti, da dopuščajo različne interpretacije. Prerokovalke namreč tudi same poudarjajo, da je možno posamezne konfiguracije kart različno interpretirati.

PISANJE RAZLIČNIH BESEDIL

Analiza pisanja temelji na pričevanju posameznikov o njihovih izkušnjah pri najrazličnejših pisnih praksah, o katerih smo se pogovarjali v intervjujih. Pri mladih sem zbrala konkretne pisne primere, ki sem jih tudi obdelala. Analiza je precej obširna, tako predstavljam le sintezne ugotovitve.

Starejši pišejo predvsem pisma sorodnikom, prošnje za socialno pomoč ali zaposlitev, posamezniki pa tudi pisma bralcev v lokalni časopis. Večinoma je knjižna slovenščina omejena bolj na branje in manj na pisanje. Knjižne rabe pismenosti prakticirajo predvsem tisti, ki se izobražujejo (npr. v srednjih šolah ali na ljudski univerzi), ter posamezniki, ki vložijo prošnje pri zavodu za zaposlovanje ali centru za socialno delo. Pri izboru jezikovnega izraza upoštevajo vrsto pisnega gradiva.

Mnogi največkrat prav pri pisanju prošenj začetijo, da potrebujejo pomoč. Zavedajo se, da je zelo pomembno, kakšno prošnjo napišejo, zato se velikokrat obrnejo na vzgojiteljico, romskega svetnika, člane va-



škega odbora ali pa na romsko društvo. »Ti so bolj v tem in vedo, kako se napiše; bolj obvladujejo slovnico in imajo izbrane besede.«

Sogovorniki, ki pomagajo kot pisci prošenj, so podrobno analizirali, kako je treba pisati različne vrste prošenj (ob prijavi na različne razpise ali za različne vrste pomoči), na katere vidike so še posebno pozorni. Lahko bi dejala, da v knjižnih rabah jezika Puščanci delujejo, kadar se prilagodijo funkcioniranju institucij dominantne pisne kulture. Upoštevajo torej, da je treba izbrati specifični jezikovni kod, in upoštevajo predpostavke, ki veljajo za dominantno pisno kulturo, ter skušajo upoštevati njene konvencije. Besedila oblikujejo tudi glede na svoje predpostavke, da je treba npr. pri prošnjah za različne vrste pomoči jasno napisati namen prošnje, prav tako pa je pomemben stil, ki mora zveneti »po siromašno«, prav tako je po-

membno prošnjo napisati tako, da je razvidno, da jo piše Rom. Pri drugih vrstah prošnje, kot je prošnja za zaposlitev, pa imajo manj možnosti za ugodno rešitev zaradi svojega romskega porekla, ki je neposredno razvidno iz naslova prosilca. Poleg priimkov identificira njihovo poreklo tudi ime naselja »Pušča« ali ime ulice »Kranjčeva ulica«.

Pisma in besedila, ki so namenjena bolj neformalnim situacijam, pišejo v slovenskem, hrvaškem, romskem jeziku in prekmurskem narečju. Kadar so navedli, da pišejo predvsem v »prekmurskem jeziku«, gre bolj za njihovo osebno percepcijo pismenosti v narečju kot za dejansko pisanje v prekmurščini. Pišejo torej v slovenskem jeziku, ki je bolj pogovorni kot knjižni, dodani pa so izrazi iz hrvaškega jezika, ki so prav tako bolj pogovorni, besedi-

Romi v Pušči se znajo prilagoditi dominantni pisni kulturi.

la pa vsebujejo tudi lokalne izraze iz prekmurskega narečja. V prekmurščini zapišejo posamezne besede, kadar se ne spomnijo izraza v slovenščini. Manj dosledno upoštevajo konvencije, ki veljajo za slovenski knjižni jezik, kadar pišejo pisma sorodnikom, razglednici domačim in prijateljem, nakupovalne sezname ipd. Dopisujejo si s sorodniki in znanci, občasno pa pišejo pisma bralcev v lokalni časopis, kadar »kaj ni prav«, ali pa v Mladino.

Puščanci pišejo tudi pesmi. Pri pisanju pesmi prevladujejo sicer mlajši, vendar pesnijo tudi starejši posamezniki. Tako nekdo »profesionalno« piše besedila za skupine in soliste, ki igrajo zabavno glasbo, in tako pridobiva dodatni zaslužek. Poleg tega piše tudi rime za zabavo, npr. v gostilnah in moških družbah, v romščino pa prevaja tudi pesmi, ki jih napiše v slovenskem jeziku ter prekmurskem narečju. Napisal je okoli 120 pesmi, ki jih je prodal lokalnim glasbenikom. Nekateri so uglasbili in posneli, tako da je v Prekmurju med glasbeniki kar precej poznan. Njegove pesmi so različne – so resne, napisane v slovenskem jeziku in prekmurskem narečju, »zafrkantske« ali celo pornografske pa so v prekmurskem narečju in romskem jeziku. Med njimi so tudi različne priredbe tujih glasbenikov (Janko 1997: 76–78).

Specifične in posebej zanimive so tudi pisne prakse, značilne za pismenost na nagrobnikih, ki so povezane tudi s pojmovanjem smrti in odnosom do mrtvih⁷. Če le morejo, umrlim postavijo vredne marmorne nagrobnike. Nekateri spomeniki so domiselno oblikovani, zlasti pri glasbenikih. Svojim bližnjim izražajo spoštovanje s pogostim obiskovanjem pokopališč, s skrbjo za grobove. Bolj ko je grob urejen, bolj so imeli pokojnika radi. Na nekaterih nagrobnikih so verzi, ki so posvečeni umrlim. Veliko verzov je podobnih tistim, ki so na nagrobnikih civilov. Napise bodisi prepisujejo in preoblikujejo iz različnih pisnih virov ali pa jih prevzamejo od drugih, lahko pa jih izberejo tudi pri kamnosekih, ki izdelujejo spomenike. Mnogi epitafi pa so bolj specifični, saj opi-

sujejo tragično izgubo pokojnikov, npr. v prometnih nesrečah. »Svojci napišejo tisto, kar so občutili do umrlega. To, česar sicer ne moreš izraziti, zapišeš na spominsko ploščo. Ko nekdo pride mimo, vidi, kaj je dala napisati oseba, ki je do pokojnika nekaj občutila« (Janko 1997: 83–89).

V široki paleti pismosti sem ugotovila, da so tudi med mladimi specifične pisne prakse. Mladi prakticirajo poleg omenjenih praks tudi pismenost, ki je posebna oblika kulturnega izražanja mladih.⁸ Besedila se producirajo, prenašajo, predstavljajo in preoblikujejo v okviru pismenosti mladih, ki ima veliko vlogo v njihovi kulturni dejavnosti. Romska mladina iz Pušče je posebna skupina tudi zato, ker jo na družbeni rob sili splet zelo različnih okoliščin, od socialnega izvora do selektivnosti šolskega sistema, ki izloča vse, ki niso po meri dominantne kulture, ali pa vsaj pomaga mladim, da se »samoizločijo«. Med pisnimi praksami, ki so značilne predvsem za mlade, so po mojem mnenju najbolj presenetljivi dnevniki, grafiti, rapi ter različni verzi in pesmi v romskem jeziku.

Na omenjene vrste besedil vpliva socialna in kulturna konfiguracija življenja mladih. Analizirala sem besedila, ki jih mladi oblikujejo v svoji zasebnosti in jih potem ob različnih priložnostih distribuirajo in/ali reproducirajo, kar velja zlasti za rap pesmi, različne domisleke, šale itn. Sama dejavnost pri procesu produkcije pisnih besedil je zanje zabava, določen način preživljanja prostega časa ter sredstvo za oblikovanje lastne identitete. Poleg tega določena pisna besedila delujejo kot talismani, ker jih mladi shranjujejo in si jih podarjajo.

Med skupino mladih deklet in redkimi fanti je bilo nekaj časa priljubljeno pisanje dnevnikov. Dnevniki so v posameznih primerih tako osebna zadeva, da jih pišejo in hranijo le zase, v drugih, pogostejših primerih pa si jih izmenjujejo z osebnimi prijatelji. Dnevniki imajo v teh primerih socialno funkcijo,

ker so sredstvo za sklepanje posebnih medosebnih odnosov; z njihovo pomočjo se konstituirajo in vzdržujejo prijateljska razmerja. Spreminjajo obliko družbenih odnosov, ker spodbujajo intimnost, pisanje le-teh pa je odprta intimna konverzacija. Pisanje namreč vsebuje verbalne interakcije; sodelujejo tako pri kompoziciji in transmisiji besedil in posegajo v kompozicijo, kadar se posameznik ne spomni, kako bi nadaljeval pisanje. Podobno velja tudi za kompozicijo pesmi, rapov in ljubezenskih pisem.

Hkrati se s posnemanjem pismenosti v dnevnikih učijo novih oziroma posebnih konvencij, ki prav tako veljajo za besedila, ki predstavljajo pismenost mladih. Tako je pisanje osebno in družbeno dejanje invencije, ki oblikuje vsakdanje izkušnje. Pisana besedila vsebujejo tudi ustno interakcijo. Glasno jih berejo, poslušalci pa povejo svoje mnenje; kadar jih berejo po tihem, pa besedila komentirajo. Pri pisanju imajo pripombe ali mnenja poslušalcev pomembno vlogo, v nekaterih primerih pa so pripombe prepovedane.

PISMENOST V ROMSKEM JEZIKU

V romskem jeziku najdemo le malo pisnega gradiva v Pušči. Za zapis romskega jezika (Romani čhib⁹), ki je sestavljen iz več narečij in sodi v novoindijsko skupino indoevropskih jezikov, so prevzeli pisavo od družbe, s katero so bolj ali manj povezani, prav tako pa so se naučili jezika, ki ga uporabljajo v družbi, ki ima drugačne vrednote in kulturne navade, in jim je zato tuja.

V raziskavi Izolati Ciganov in kalvinistov v Prekmurju (1962) lahko zasledimo, da je romski jezik usten, nepisan, navidezno primitiven in nerazvit, izrazno reven, da nima nekaterih leksikalnih izrazov, da si prisvaja iz jezika okolja izraze, ki jih »pocigani«, ipd. Na podobna mnenja o nerazvitosti nalletimo še danes (npr. Fonseca 1995). Ian Hancock (1997) meni, da takšno pisanje ka-

že nepoznavanje romskega jezika, leksikalno osiromašenje romščine pa odseva težnjo po socialni kontroli dominantne družbe nad Romi (Hancock 1997: 180–188). Vprašanje romskega jezika in pismenosti v našem prostoru zahteva vsekakor še nadaljnjo in bolj poglobljeno analizo, v nadaljevanju pa predstavljam izsledke terenskega dela.

Prizadevanje za oblikovanje romskega knjižnega jezika in težnja po standardizaciji sta v našem prostoru od začetkov organiziranja svetovnega romskega gibanja, od zgodnjih sedemdesetih let. Reševanje tega vprašanja je kompleksno, zato tuji raziskovalci romskega jezika še vedno niso enotni v svojih prizadevanjih: ali oblikovati en sam standardizirani jezik ali pa spodbujati oblikovanje več različnih narečij, ker se po mnenju nekaterih narečja vedno bolj oddaljujejo.

V našem prostoru se s temi vprašanji nihče sistematično ne ukvarja. Večina ljudi v romščini niti ne piše. Nekateri menijo, da se romski jezik le govori. Posamezniki so zatrjevali, da je romska skupnost brez svoje pisave. Zato ne smemo biti začudeni, da so predstave o pismenosti v romskem jeziku odvisne od vsakega posameznika in so zato raznolike. V romskem jeziku pišejo romski pesniki in dramatik, ki piše gledališke igre za Kulturno-umetniško društvo Pušča.

V Sloveniji imajo v različnih društvih posamezne izvode različnih romskih abecednikov, vendar pa so ti nastali v Avstriji ali v bivši Jugoslaviji. Tako abecedniki niso neposredno uporabni, ker se narečja romskega jezika Romov iz Prekmurja in Romov iz Srbije ali Avstrije tako razlikujejo, da je veliko besed našim Romom nerazumljivih. Med romskim prebivalstvom abecedniki niso razširjeni, poznajo pa jih posamezniki (npr. romska vzgojiteljica, predsednik romskega društva Romani union).

Pismenost v romščini je prepuščena redkim posameznikom, ki se ljubiteljsko ukvarjajo z romsko kulturo.

Prvi romski časopis je izšel leta 1935.

Prizadevanja za pisni romski jezik segajo v leto 1935, ko je izšla prva številka romskega časopisa Romano lil. Po izdajah treh številki ni več izhajala zaradi pomanjkanja finančnih sredstev. Leta 1973 je začela izhajati revija Krlo e Romengo (Glas Romov) in je izhajala manj kot eno leto. Posamezne številke te revije so izšle še leta 1982 in 1983.

V prvi knjigi v romskem jeziku, ki je izšla v Srbiji leta 1937, so bile objavljene Romske pesmi Radeta Uhlika.

V osemdesetih letih je bila kodifikacija romskega jezika kolikor toliko realizirana. Obstajala sta Uhlikov Romsko-srbohrvaški slovar (1947) in slovnica romskega jezika. Njena avtorja sta bila Šaip Jusuf in Kruma Kepeski (1980), izšla pa je v Skopju. Šest let kasneje je Uhlak pripravil še Romsko-srbohrvaško-angleški slovar. Slovar je vseboval okoli 15.000 besed in je nastal na podlagi čerškaškega narečja. Zbral je le tiste besede, ki imajo ekvivalent v romskem jeziku. Vseboval je prevode po različnih dialektih, ni pa vseboval sposojenih izrazov (Ackovič 1994: 69, 80). V osemdesetih letih so izhajali posamezni časopisi v okviru različnih romskih društev, kar je bilo večinoma prepuščeno aktivnosti posameznih članov društev. Kasneje je bila dejavnost na tem področju bolj organizirana, vse do razpada Jugoslavije (Ackovič 1994: 80). Prevajali in izdali so knjige, časopise in revije v romščini, nekatere pa poleg tega tudi v jeziku okolja, v katerem romska skupnost živi.

Prizadevanja za pismenost v romskem jeziku ter prizadevanja za kodifikacijo romskega jezika v Sloveniji segajo približno dvajset let nazaj. Slovenski romologi (predvsem Šiftar) so se temu vprašanju posvečali skupaj s poznavalci romskega jezika iz Srbije, Makedonije, Bosne in nekaterih drugih republik na tleh nekdanje Jugoslavije. Leta 1978 so izdali prevod knjige Mi smo Titovi – Tito je

naš v romski jezik (Amen sam e Titoske – o Tito si amaro). Knjiga je imela politično-vzgojni ton. Po mnenju Šiftarja je dejansko šlo za vzgojo in prevladujoči so bili ideološki razlogi, npr. socializacija/inkulturacija v socialistično družbo in njene vrednote, ter ohranjanje in reprodukcija kulta osebnosti, ki ga »še danes goji 70 % Romov«. Po Šiftarju je bil prevod knjige o maršalu »naša prva lektira, tedaj v Prekmurju v knjižni romščini.« Omenjena prizadevanja niso nalletela na odmev pri slovenskih Romih, verjetno zaradi različnosti »romskih jezikov« oz. narečij.

Obstajajo poskusi oblikovanja slovarja romskega jezika v Sloveniji. Po pričevanju Vaneka Šiftarja so v preteklosti skušali v Sloveniji oblikovati slovar romskega jezika, s katerim bi si pomagali učitelji pri vzgoji in izobraževanju romskih otrok. Pri tem je sodelovala tudi romska učiteljica, ki je bila slavistka. Ovira pri delu je bilo njeno okolje, ki je izvajalo nanjo prevelik pritisk, da bi ga lahko končala. Ko je sorodstvo po moževi liniji ugotovilo njeno narodnostno poreklo, je zaradi pritiskov svoje delo zažgala. Zbranih je imela že preko osem tisoč besed in gesel.

Obstajajo tudi poskusi oblikovanja zbirke pisnih izrazov v romskem jeziku, ki so namenjeni učiteljem in učiteljicam pri izobraževanju romskih otrok in mladine. Soboški zavod za šolstvo je leta 1988 izdal zbirko slovensko romskih izrazov Kenva slovenske te romaune alavenca. Knjižica naj bi omogočala lažje sodelovanje med romskimi učenci in učitelji; ali je bila potemtakem namenjena bolj učiteljem kot Romom? Po pričevanjih učitelji ne uporabljajo teh zbirk pri svojem delu.

Razlog, da omenjenih del v romskem jeziku niso sprejeli, je morda v tolikšni različnosti narečij, da jih Romi pri nas niso razumeli in

jih še danes ne razumejo. Drugi verjetni razlog pa je tudi, da Romi v Sloveniji še niso bili tako organizirani, kot so danes, in da zato ni bilo tolikšnega interesa za oblikovanje knjižnega jezika, kakršen je danes. Romi v Prekmurju omenjenih prevodov niso sprejeli, ker ga po Šiftarju niso razumeli, »ne zato, ker bi ne bili pismeni, pač pa zato, ker niso razumeli njim tujega knjižnega romskega jezika«.

Veliko je za oblikovanje pisnega romskega jezika po pripovedi Vaneka Šiftarja naredila cerkev; ta je po njegovih navedbah približno pred dvajsetimi leti poskrbela za prevod molitve Oče naš in tudi nekaterih drugih religioznih besedil v romski jezik. Po informacijah je v romščino prevedeno tudi sveto pismo, vendar je v drugem narečju, kot ga govorijo na Pušči. Nekdo, ki je pogosto bral sveto pismo, je povedal, da prevoda ni razumel. Najprej je bral romsko izdajo, potem pa je odprl sveto pismo v slovenskem jeziku, prebral besedilo in ga potem primerjal z romskim. Pojasnil je, da je bilo sveto pismo v »romunski ali srbski romščini, v srednjeevropskih narečjih, ki niso dostopna prekmurkim Romom«.

Rezultat novejših prizadevanj posameznikov iz Prekmurja za pisanje v romščini so romski časopis *Romske Novice – Romano Nevijpe* in romski zborniki. Časopis *Romske novice – Romano Nevijpe* izdaja romsko društvo *Romani union* iz Murske Sobote. Večinoma izhajajo enkrat letno, ob svetovnem dnevu Romov, ki je 8. aprila, leta 1992 pa so *Romano nevijpe* izšle dvakrat. Za več izdaj nimajo finančnih sredstev, pa tudi prispevkov za objavo ni ravno na pretek.

Časopis je pretežno v slovenskem jeziku, v romskem so napisani le redki prispevki, ker je romščina predvsem pogovorni ustni jezik in »določenih strokovnih stvari ni možno prevesti«. To so npr. strokovni prispevki s

področja izobraževanja, vprašanja narodnosti, s področja ustavne ureditve ter vprašanja o oblikovanju statutov. »Takšni prispevki niso primerni za prevajanje, ker se preveč smisla izgubi, ker romščina nima ustreznih izrazov.« V romskem jeziku so romske pesmice, zgodbe in krajši opisi dogodkov oziroma kulturnih in športnih prireditvev. *Romano nevijpe* dobijo člani romskega društva *Romani union* na sestankih, delijo ga tudi obiskovalcem ob kulturnih prireditvah. Pošiljajo ga knjižnicam in drugim institucijam, npr. Inštitutu za narodnostna vprašanja ter predstavnikom institucij, ki podpirajo delovanje romskega društva *Romani union* in Zveze Romov Slovenije ter posameznikom po Sloveniji in različnim romskim organizacijam po Evropi. Časopisa ne dobivajo gospodinjstva po romskih naseljih, ker so finančna sredstva za časopis omejena. Tako lahko razdelijo le manjše število izvodov.

V zborniku *Lunin Prstan – Romani kenva, Čhoneskri angrusti*, ki je izšel 1994 pri Pomurski založbi, so objavljene pesmi Jožeta Livijena in drama *Legenda*, ki jo je napisal Jožek Horvat – Muc. Zbornik je zapisan v dveh jezikih: poleg zapisa v romskem jeziku so pesmi in drama prevedene tudi v slovenski jezik. Avtorja sta pisala vsak v svojem romskem narečju, veliko izrazov v zborniku je prevzetih iz slovenščine, ker so romske besede pozabljene ali pa ni ustreznih izrazov.

Drugi Romski zbornik – *Romano kedijpe* je izšel februarja 1997¹⁰. V zborniku je med drugim¹¹ objavljen prispevek romskega avtorja Jožka Horvata – Muca, ki predstavlja »droben pogled v raznolikost romskih govorov«. Prispevek opisuje raziskovanje romskega jezika, s katerim so se ukvarjali udeleženci tabora. V prispevku, ki ni strokovno obdelan, je objavljena romska abeceda, zbirka pogostih romskih besed ter pregi-

Romščina ostaja v Sloveniji zgolj na ravni pogovornega jezika.

bnost glagolov v različnih govorih na Slovenskem in priročni slovarček. V drugem delu zbornika pa Slavko Baranja – Lujzi objavlja svojo prvo pesniško zbirko Pesmi.

Leta 1995 je bila dana pobuda za romski časopis v slovenskem merilu. Tako bi vse tri skupine Romov v Sloveniji pripravljale skupen časopis. Doslej so izšle štiri številke časopisa Romski svet – Romano them, ki ga je izdajalo Društvo za razvijanje preventivnega in prostovoljnega dela. Z letošnjim letom pa je urejanje časopisa prevzela Zveza romskih društev Slovenije.

Pismenost v romskem jeziku je tudi pri dramski skupini v kulturno-umetniškem društvu. Gledališka skupina je doslej predstavila štiri drame (Legenda – Legenda, Sedmi dan, Loli phauba – Rdeče jabolko, Ratalu paunji – Krvava voda), ki jih je napisal dramatik iz naselja. Vse razen Legende, ki je bila objavljena v zborniku Lunin prstan – Čhoneskri angrusti, so bile v tipkopisu. Pri gledališki dejavnosti je bilo treba prebrati veliko napisanega gradiva v romskem in slovenskem jeziku ter v prekmurskem narečju in se ga naučiti na pamet. Mladi, ki so igrali v gledališki skupini, so se učili brati romščino pri vajah, nekateri pa so zatrjevali, da romščino znajo brati sami od sebe. Romski jezik zna vsak, ker ga uporabljajo doma. Brati se naučijo sicer v slovenskem jeziku v osnovnih šolah, branje v romščini pa ni tako zelo drugačno, da bi zahtevalo kakšno posebno učenje.

Poleg omenjenih piscev dram in pesmi, ki so bile objavljene v zbornikih, piše v romščini tudi nekaj posameznikov. Le-ti so preoblikovali rabe pismenosti v slovenskem jeziku in jih adaptirali za zapisovanje v romskem jeziku. Romščino zapisujejo zelo različno, glede na svoje lastne percepcije o zapisu. Romska vzgojiteljica prevaja pesmice in povesti v romščino za svojo rabo v vrtcu. Prevedene pesmice pripoveduje otrokom v vrtcu, ki se romskih pesmic še posebej veselijo. Pesnik, ki je uveljavljen v Prekmurju tudi

kot pisec besedil za glasbenike, se ni učil pisati romsko, pač pa romski jezik zapisuje po svoje; tako pri njegovem pisanju »ni pravopisa«. Pojasnil je, da obstajajo glasovi, za katere slovenska abeceda nima črk. Te glasove napiše tako, kot se izgovarjajo. V romščini se lahko pišejo dobro rime, predvsem otroške pesmice in šaljivi verzi. Problem pri pisanju je izbiranje pravih besed; velikokrat je treba dodati besede, sposojene iz slovenskega jezika, čemur se izogiba. Če se izogneš takšnim izrazom, pa je treba v romščini povedati »vse naokoli, da poveš tisto, kar bi enostavno povedal z besedo, sposojeno iz slovenskega jezika«.

Nekateri so trdili, da se romščina piše tako, kot se izgovarja, drugi pravijo, da veljajo za romščino ista pravila kot za slovenščino, za ilustracijo pa navedejo rek Vuka Karadžića: Piši kao što govoriš! Tretji pa pojasnijo, da se v romščini, tako kot v slovenščini, nekatere besede drugače zapišejo, kot se izgovorijo, poleg tega pa romščina in slovenščina nimata enakih glasov in črk za zapis teh glasov.

Romski dramatik je povedal, da pri pisanju dram »piše romščino v tistih pravilnih izgovorjavah«. Če kdo hoče to prebrati, je videti, kot bi bral v angleščini. »Moraš razmisliti, kak poveš.« Romski jezik ima veliko enakozvočnic. Pomen določenih besed, ki imajo enako zvočno oziroma pisno podobo, a drugačen pomen (homonimov), lahko razberemo šele v stavku iz konteksta. Poleg tega imajo besede različne grafemske oznake.

Neka sogovornica je povedala, da je romščino težko zapisati, še težje pa prebrati. Pojasnila je, kje je glavni problem – »za enega povprečneža je to nemogoče. Če se piše tako, kot se izgovarja, potem Slovenci tega ne bodo znali prebrati, če pa se piše tako, kot se mora pisati, pa se romski človek ne bo znašel, ne bo imel pojma, kaj piše«.

ZAKLJUČEK

Vrednost takšnega preučevanja rab branja in pisanja vidimo predvsem v tem, da ugotovimo, kakšne so le-te v romski skupnosti, ki je v slovenskem prostoru ne poznamo dovolj in o kateri prevladujejo mnogi stereotipi. Predvsem sem želela s študijo opozoriti, da naj se pri oblikovanju programov temeljnega izobraževanja in (funkcionalnega) opismenjevanja odraslih izhaja iz pisnih in bralnih praks, ki jih odrasli prakticirajo doma, se na njih gradi in jih vključuje v izobraževalni proces. S pomočjo uporabljanih praks je možno vpeljevati tiste pisne prakse, ki jih zahtevajo institucije pisne kulture, v katere se tudi Romi vključujejo.

Pisna kultura je pri Romih specifična, predvsem zato, ker so bilingvalni. Pri govoru o nepismenosti Romov se pogosto spregleda vidik, da se misli na nepismenost v slovenskem jeziku. Pri tem se zamagli vidik, da slaba pismenost izhaja iz slabega poznavanja slovenskega jezika, ki je njim tuji jezik.

Poleg tega, da opismenjuje šola, se ljudje lahko opismenijo za specifične pisne prakse tudi v družini, v prijateljski skupini ter v okviru različnih društev in klubov. Ljudje se ob lastnih pisnih praksah usposablajo za prakticiranje novih pismenosti, med drugim tudi za tiste uradne pisne prakse, ki jih določajo različne državne institucije. V šoli se naučimo (ali pa tudi ne) le določene pismenosti. Pisne prakse, ki jih ljudje potrebujejo, se kasneje naučijo s prakticiranjem pismenosti na delovnem mestu, za nekatere pisne spretnosti pa poiščejo pomoč pri drugih. Šola v tem smislu ne more zagotavljati funkcionalne pismenosti (kakor jo opredeljujejo standardi) pri vseh posameznikih, ki jo uspešno končajo, kajti zahteve se s časom spreminjajo; tako so posamezniki prisiljeni, da se določenih rab, ki predstavljajo

standard funkcionalne pismenosti, naučijo drugje.

V grobem obstajajo razlike med pismenostjo mladih in starejših odraslih. Veliko starejših se v procesu šolanja ni dovolj dobro opismenilo. Ko imajo težave, prosijo mlajše za pomoč. Precej starejših odraslih pa se je kasneje prek lastnih praks naučilo pisati dovolj dobro, da lahko delujejo v svojem lokalnem okolju brez večjih težav.

Velika večina mlajših Romov hodi v osnovno šolo. Precej jih šolanje uspešno konča, potem pa se izobražujejo še na srednjih šolah. Vendar pa so v primerjavi s slovenskimi šolarji zvečine manj uspešni, najpogosteje zaradi jezikovnih težav ali pa zaradi izostajanja od pouka. Navadno kljub uspešno končani šoli težko najdejo zaposlitev, največkrat zato, ker jih zaposlovalci diskriminirajo.

Na koncu naj omenim še nekaj vprašanj, ki jih doslej nisem omenila. Tisti avtorji, ki jih uvrščamo v kontekstualni model in za katere je značilen sociološki pogled na pismenosti, analizirajo različne rabe branja in pisanja, pri tem pa upoštevajo sociokulturni kontekst (Street 1984, 1993). Osebno menim, da je tovrstno preučevanje primerno, zlasti pri vsebinskih vprašanjih pismenosti odraslih, ker ni izključujoče za manj izobražene skupine prebivalstva, s katerimi imajo navadno opraviti programi opismenjevanja odraslih.

Težavo vidim pri analizi posameznih pisnih in bralnih praks ter rab pismenosti. Analiza se naslanja predvsem na družbene odnose, vloge in osebna pojmovanja in percepcije pismenosti, na namen posameznikov in na komunikacijske prakse, v katere so vključeni posamezniki. Problem nastane, ko želimo zapisati povzetke preučevanja posameznih primerov; poleg tega pa je problematično tudi analiziranje besedil, ki jih po-

Različne družbene institucije zahtevajo od posameznikov obvladovanje različnih pisnih praks.

samezniki pišejo. Tako je način analize prepuščen vsakemu raziskovalcu. Nič manjša pa ni zagata, če npr. analiziramo besedila z vidika pragmatičnega jezikoslovja, ki navadno pušča ob strani sociološko plat.

LITERATURA

ACKOVIČ, D., 1994. Istorija informisanja Roma u Jugoslaviji 1935–1994, Novi Sad.

ACTON, T. in G. MUNDI (ur.), 1997. Romany culture and Gypsy identity, University of Hertfordshire Press.

BAKHTIN, M. M., 1986. The Dialogic Imagination; Four Essays. V: M. Holquist, C. Emerson. Austin. University of Texas Press. (First Published 1981).

BARTON, D., 1994a. Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language, Oxford, Cambridge.

1994b. Social Impact of Literacy. V: L. Verhoeven (ur.) Functional Literacy. Theoretical Issue and Educational Implications, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, Philadelphia, str.185–198.

BASKAR, B. (ur.), 1990. Šolarjevo ogledalo, Državna založba Slovenije, str. 237–262.

CAMITTA, M., 1993. Vernacular Writing: varieties of literacy among Philadelphia high school students. V: B. Street (ur.): Cross-cultural Approaches to Literacy, Cambridge University Press, Cambridge, str. 228–246.

GLOGOVIČ, S., 1996. »Indija – pradomovina evropskih Romov«. V: Romano them-Romski svet, št. 2, letnik 2., 1. november, str. 2–5.

GOODY, J., 1986a. Introduction. V: J. Goody (ur.): Literacy in Traditional Societies, Cambridge University Press, str. 1–26.

1986b. Restricted Literacy in Northern Ghana. V: J. Goody (ur.): Literacy in Traditional Societies, Cambridge University Press, str. 199–264.

1977. The Domestication of the Savage Mind, Cambridge University Press.

1986. The Logic of Writing and the Organisation of Society, Cambridge University Press.

1987. The Interface between the Written and the Oral, Cambridge University Press.

1990. Po formuli. V: B. Baskar (ur.): Šolarjevo ogledalo, Državna založba Slovenije, str. 237–262.

1993. Med pisnim in ustnim. Študije o pisanosti, družini, kulturi in državi, Škuc, Filozofska fakulteta.

GOODY, J. (ur.), 1968. Literacy in Traditional Societies, Cambridge University Press.

GRAFF, H. J., 1979. The Literacy Myth: Literacy and Social Structure in the 19th Century City, Academic Press.

HANCOCK, I., 1997. Duty and beauty, possession and truth: lexical impoverishment as control. V: Thomas Acton in Gary Mundy: (ur) Romani culture and Gypsy identity, University of Hertfordshire Press, str. 180–188.

HANCOCK, I. (ur.), 1979. Romani Sociolinguistics, International Journal.

JANKO, A., 1997. Izobraževanje in strategije pismenosti, Filozofska fakulteta, Ljubljana.

LÉVI-STRAUSS, C., 1966. The Savage Mind, Weidenfeld and Nicolson.

1968. Structural Anthropology, Penguin.

LORD, A. B., 1960. The Singer of Tales, Cambridge, Mass.

REDER S. in K. REED WIKELUND, 1993. Literacy Development and Ethnicity: An Alaskan Example. V: B. Street (ur.): Cross-cultural Approaches to Literacy, Cambridge University Press, Cambridge, str. 176–197.

SCRIBNER, S. in M. COLE, 1987. »Literacy Without Schooling: Testing for Intellectual Effects«. V: Harvard Educational Review«, št. 84 (4), str. 448–461.

1981. »Unpackaging Literacy«. V: M. F. Whiteman (ur.): Variation in Writing: functional and linguistic-cultural differences, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

STREET, B. V., 1984. Literacy in Theory and Practice, Cambridge University Press, Cambridge.

1994. Cross-cultural perspectives on Literacy. V: L. Verhoeven (ur.): Functional Literacy. Theoretical Issue and Educational Implications, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, Philadelphia.

STREET, B. V. (ur.), 1993. Cross-cultural Approaches to Literacy, Cambridge University Press.

ŠIFTAR, V., 1970. Cigani, Murska Sobota.

ŠTRUKELJ, P., 1980. Romi na Slovenskem, Cankarjeva založba Ljubljana.

1991. Etnološke raziskave romske populacije v Sloveniji. V: Romi na Slovenskem, razprave in gradivo 25, Revija za narodnostna vprašanja, Inštitut za narodnostna vprašanja, Ljubljana.

TANCER, M., 1991. Pomanjkljiva jezikovna kultura otrok Romov zmanjšuje njihovo šolsko uspešnost. V: Romi na Slovenskem, razprave in gradivo 25, Revija za narodnostna vprašanja, Inštitut za narodnostna vprašanja, Ljubljana.

1994. Vzgoja in izobraževanje Romov na Slovenskem. Založba Obzorja Maribor.

VERHOEVEN, L., 1994. Modeling and Promoting Functional Literacy. V: L. Verhoeven (ur.): Functional Literacy. Theoretical Issue and Educational Implications, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, Philadelphia, str. 3–34.

VERHOEVEN, L. (ur.), 1994. Functional Literacy. Theoretical Issue and Educational Implications, John

Benjamins Publishing Company, Amsterdam, Philadelphia.

VINCETIČ, M. (ur), 1997. Romski zbornik – Romano kedijpe, Solidarnost, Murska Sobota.

WILLIAMS, P., 1989. Tsiganes: Identité, évolution. Textes réunis et présentés par Patrick Williams. Études Tsiganes, Syros Alternatives, Paris.

ZADRAVEC, J., 1989. Zdravstvena kultura Romov v Prekmurju, Murska Sobota.

ZBORNIK, 1991. Romi na Slovenskem, razprave in gradivo 25, Revija za narodnostna vprašanja, Inštitut za narodnostna vprašanja, Ljubljana.

SKUPINA AVTORJEV, 1962. Izolati Ciganov in kalvinistov v Prekmurju.

¹ O novejših študijah smo pisali v prejšnji številki *Andragoških spoznanj*. Več o tem tudi v Alenka Janko: *Izobraževanje in strategije pismenosti (magistrsko delo)*, Filozofska fakulteta, Ljubljana 1997.

² *Izolati Ciganov in Calvinistov* (1962), *Šiftar* (1970), *Štrukelj* (1980).

³ *Naselje, nastanek in njegove značilnosti opisujejo Bela Sever* (1962), *Pavla Štrukelj* (1964), *Vanek Šiftar* (1970).

⁴ *Telefonski imenik Telekoma, Internet, september 1998.*

⁵ *Več o tem v: Janko 1997: 65–66.*

⁶ *Milman Parry je definiral formulo kot skupino besed, ki se uporablja pod istimi metričnimi pogoji za izražanje kake bistvene ideje* (Lord, 1960: 30, po Goody 1990: 241).

⁷ *Nekatere običaje in vidike odnosa do umrlih je opisala Pavla Štrukelj* (1980).

⁸ *Miriam Camitta (1993) je raziskovala pismenost srednješolcev. Njeno interdisciplinarno študijo lahko uvrstimo med lingvistiko in kulturne študije. Preučevala je pismenost mladib, ki ni niti elitna niti institucionalna, ima pa svoje konvencije in vpliva na socialno življenje in kulturo mladib ter pomembno prispeva k oblikovanju identitete in medosebnih odnosov. Pismenost se prakticira v kontekstu neposredne komunikacije, kakršno so odkrili antropologi pri preučevanju ustnih kultur, pri recitaciji besedil, ki so se prenašala z ustno transmisijo. Camitta (1993) je odkrila tehniki oblikovanja besedil, značilni že za srednjeveško produkcijo besedil. V obeh primerih si mladi prilastčajo kulturni material, ki ga vključujejo in transformirajo v svoja besedila. Razlika med mozaično in patchwork tehniko je, da so besedila oblikovana z mozaično tehniko v celoti iz materialov, privzetih iz pisnih in ustnih besedil, ljudskih pesmi, posebej priljubljenih pesmi, iz popevk ipd.; pri patchwork kompoziciji pa avtor le občasno vstavi privzete dele besedila in naštetih materialov (Bakhtin 1986; po Camitta 1993: 239). Kulturni material je referenčni okvir, produkcijo in pisne prakse obkroža tradicija, od koder črpajo. Zatorej so pisne prakse hkrati osebne in družbene, hkrati pa so invencija.*

⁹ *Romski jezik je še danes najmočnejši dokaz kulturne in nacionalne identitete Romov* (Glogovič, 1996: 5).

¹⁰ *Letos februarja je prav tako izšel zbornik z istim naslovom, z letnico 1998, v katerem so objavljeni prispevki iz lanske poletne romske šole. Tudi v tem zborniku je objavljen prispevek o romskem jeziku.*

¹¹ *Zbornik predstavlja vsebino poletne romske šole iz leta 1996. Vsebino zbornika sestavljajo poleg omenjenih prispevkov romskih avtorjev še uvodna beseda urednika Milana Vincetiča, prispevek dr. Pavle Štrukelj O romski kulturi v preteklosti, predavanje dr. Jožeta Magdiča Psihološki vplivi na Rome ter opis delavnic, ki sem jih vodila sama.*

ZNANJE, PRIDOBLENJE Z IZKUSTVENIM UČENJEM

*Znanje, pridobljeno z izkušnjami,
je enakovredno znanju, ki smo ga pridobili
v formalnih oblikah izobraževanja*

V današnjem svetu konkurence se vse bolj zavedamo, da ni dovolj, če si pridobimo najboljšo možno izobrazbo. Vse bolj pomembno postaja, da znamo svoje znanje, predvsem tisto pridobljeno z izkustvenim učenjem, predstaviti na takšen način, da selektorje prepričamo o obsežnosti in kakovosti svojih znanj. V sistemih, ki slonijo na jasno določenih standardih in kriterijih izbora, se tako na izobraževalnem kot tudi na delovnem področju vse bolj uveljavlja tako imenovani portfelj kot temeljni dokument o znanjih, izkušnjah in posebnih sposobnostih posameznika. Četudi je portfelj ali sveženj pričevanj o znanjih, kot bi ga lahko slovensko poimenovali, zbirka dokumentov o znanjih in ocenah izkustveno pridobljenih znanj in čeprav ocenjevalce in kasneje selektorje zanimajo le dosežki, pa je sam proces oblikovanja osebnega svežnja pričevanj o znanjih lahko kreativen proces, v katerem se posameznik zave svojih prednosti in izobraževalnih potreb. S tega stališča sveženj pričevanj o znanjih ni le nujno zlo, temveč pomeni tudi spodbudo za nadaljnje izobraževanje, pa tudi za pridobivanje novih izkušenj.

IZKUSTVENO UČENJE

Skozi zgodovino so ljudje cenili izkušnje in spoznanja predhodnih generacij, se iz njih

učili in tako napredovali. Posamezniki so se napotili po nasvete k starejšim, bolj izkušenim ljudem in jih prosili za mentorstvo. Učenje je pomenilo učenje iz izkušenj. Ljudje so zaupali kvečjemu izkušnjam in spoznanjem tistih, ki so sami verjeli v spoznanja, tako da so se po njih tudi ravnali.

Danes pa uporabljamo besedo učenje tudi v zoženem pomenu, v pomenu učenja v šoli in šolskega programa. Izkustveno učenje poudarjamo zato, da bi ga ločili od običajnega učenja v šoli. Cilj vsakdanjega učenja v šoli je največkrat pomnjenje snovi, razvijanje sposobnosti reprodukcije naučenega in morda tudi razumevanje naučene snovi. Ne pomeni pa nujno globljega spreminjanja posameznika z izkušnjami. Torej pogosto ne gre za kako ponotranjeno znanje, temveč je dovolj zgolj znanje, osvojeno na zunanji, površinski ravni (Usher, 1985). To znanje se največkrat ne poveže z osebnim izkustvom iz življenja, temveč ostaja del drugačnega,

Šolsko učenje je, gledano zgodovinsko, postajalo vse manj izkustveno, vse bolj abstraktno, odmaknjeno od življenja. Pri pouku so vse bolj poudarjali zgolj kognitivne dejavnike učenja. Pridobivanje znanja je bilo vse bolj in bolj posredno, vse manj povezano z naravnimi življenjskimi situacijami.

»šolskega izkustva«, pridobiti ga je moč le v šoli in njegova uporaba je omejena predvsem na šolske dejavnosti.

Bilo je pomembno, da bi mlajše generacije razumele abstraktna spoznanja, ki so se oblikovala na izkušnjah preteklih generacij. V težnji, da bi pospešili učenje, ker so se nova spoznanja kopičila izredno hitro, je tudi poučevanje v šolah moralo postati dosti bolj premišljeno, racionalno; iz prejšnjega zgolj vajenskega načina poučevanja se je izluščila teorija in na prehođu v dvanajsto stoletje so začele nastajati univerze, ki so še stoletja kasneje gojile zgolj teoretično poučevanje. Izkustvo kot pot do učenja je bilo celo na medicini dolgo strogo sankcionirano. Šele v devetnajstem stoletju se je srednjeveški tip univerze začel počasi spreminjati in upoštevati izkustvo. Najprej v ZDA, kasneje pa tudi v Evropi. Vzroki za spremembe so bili različni: pomnožili so se viri znanj, v znanosti je postajal vse pomembnejši laboratorijski eksperiment, kasneje pa so se v visokošolsko izobraževanje začeli v vse večjem številu vključevati tudi odrasli, ki so si najprej pridobili izkušnje in šele kasneje teoretična znanja za poklic (Houle, v Keeton, 1976). Z vnašanjem številnejših praktičnih situacij v šolsko učenje postaja učenje v nekaterih šolah postopno zopet bolj celostno, upošteva tudi emocionalne in vrednostne vidike. Nekateri to učenje imenujejo izkustveno učenje (Walter in Marks, 1981). Boydell povzema definicije o izkustvenem učenju takole: Izkustveno učenje je učenje, ki je, prvič, smiselno in drugič, do spoznanj pride posameznik sam (Boydell, 1985). Seveda se takšno učenje lahko odvija tudi v šoli. Zato nekaterim izraz izkustveno učenje pomeni tisto učenje v šoli, ki temelji na neposredni izkušnji v razredu. Doživljanje izkušnje v šolski situaciji lažje dosežemo s sodobnimi metodami izobraževanja, kot so igranje vlog, simulacije, metoda primera, gibalne vaje, strukturirane vaje in skupinska interakcija, kot pa s pre-

davanji. Danes mnogi imenujejo tisto poučevanje, ki upošteva več percepcijskih kanalov poleg slušnega, celostno učenje ali doživetno učenje oziroma učenje z več čuti. Obstaja tudi združenje za učinkovito, čustveno in doživetno učenje (Society for Effective Affective Learning). Ker imamo v slovenščini dva izraza za izkušnjo: doživetje in izkušnja (Ramovš, 1990), bi lahko ločili med doživetim oz. doživljajskim učenjem (kjer uporabljamo več čutov in se učimo neposredno na osnovi izkušnje tu in sedaj) ter izkustvenim učenjem, kjer gre za osebno izkušnjo in spoznanja, temelječa na izkušnjah v življenju zunaj šole.

Ljudje so že od nekdaj cenili izkušnje in se iz njih učili.

ČEMU PRIZNAVATI ZNANJE, PRIDOBLENO Z IZKUSTVENIM UČENJEM?

Izkustveno učenje, torej učenje, ki poteka sočasno z delovanjem, dejavnostjo v življenju posameznika, je družba v preteklosti vselej priznavala, četudi ni bilo formalno potrjeno. Tako tudi danes priznavamo usposobljenost številnim zaposlenim, ne da bi ti posamezniki imeli ustrezno formalno priznano izobrazbo. Ker znajo svoje delo uspešno opraviti, jim priznavamo znanje, pridobljeno z izkustvenim učenjem. Po nekaterih ocenah je takšnih zaposlenih v slovenskem gospodarstvu več kot 40 odstotkov. Mnogo je tudi uspešnih posameznikov, npr. samostojnih obrtnikov, pa tudi umetnikov, podprtih z dobrim tržnim pristopom, ki potrdil in izobrazbe ne potrebujejo, saj se s svojimi kakovostnimi izdelki uveljavljajo neposredno na trgu.

In vendarle nimajo za svojo usposobljenost nobenega formalnega potrdila. V vsakem trenutku se lahko znajdejo med brezposelnimi in brez možnosti, da bi svoje izkustveno pridobljeno znanje dokazali. Začeti morajo znova, pri dnu, četudi imajo znanja in

večdesetletne izkušnje. Ta problem rešujejo v Veliki Britaniji s sistemom potrjevanja prejšnjega znanja (APL – Appraisal of Prior Learning) in umestitve le-tega v certifikatni sistem. Pri nas se že dolgo pogovarjamo o razvoju podobnih rešitev, zasnutih je kar nekaj projektov, vendar v praksi takšnega verificiranega potrdila še nismo zasledili. Morda smo še najdlje pri verifikaciji znanj tujih jezikov, kjer je moč preveriti znanja ne glede na to, na kakšen način si jih posameznik pridobi, ne da bi se bilo potrebno vpisati v tečaj. Veliko je tudi znanj na področju računalništva, ki so si jih posamezniki pridobili po najrazličnejših poteh, pa za svoje znanje nimajo nobenih verificiranih potrdil. Znanje so si pridobili z delovanjem, z izkustvenim učenjem, z dopolnilnimi tečaji in samostojnim študijem. Laže je gotovo ugotavljati in meriti tista znanja, ki sodijo med veščine ali spretnosti, kot pa teoretična znanja.

Izkustveno učenje je učenje, ki poteka zunaj šole, zunaj razredne situacije (Keeton, 1976, str. 4). Kajti če naj bi izobraževalna institucija z javno listino, kot je spričevalo, potrjevala pridobljeno znanje v šoli, potem je potrebno druga znanja, pridobljena večinoma z izkustvenim učenjem, predočiti z drugačnimi, a vendarle verificiranimi dokazili.

Ne glede na dejstvo, da so tako v teoriji kot v praksi definicije o tem, kaj je izkustveno učenje, zelo različne in neenotne, se bomo v našem sestavku zadovoljili z eno izmed definicij, ki je smiselna za namen naše razprave. Mnoge visokošolske institucije so spoznale, da morajo študentom nuditi tudi nekaj izkušenj, zato uvajajo v študij obvezno prakso. Praksa je pogosto nujni in obvezni del študijskega programa, saj pričakujemo, da si bodo z njo študentje pridobili dragocene izkušnje, ki jih bodo povezali s teorijo. Prakso študentom torej priznavamo in sklepamo, da so si z njo pridobili tudi izkušnje, tistim odraslim študentom, ki so bili pred študijem

že zaposleni, pa odrekamo možnost, da bi svoja izkustveno pridobljena znanja dokazali in na ta način skrajšali študij, četudi za to, da znanja imajo, obstajajo nedvomni dokazi (npr. objavljene knjige, inovacije, izumi, umetniška dela).

Ugotavljanje in priznavanje izkustvenega znanja po srednji šoli ima v ZDA in v Kanadi že več kot dvajsetletno tradicijo. Uveljavilo se je tudi v Avstraliji, v Južnoafriški republiki in na Novi Zelandiji, v Veliki Britaniji, na Švedskem in drugje. Tako posameznikom omogočijo, da se na univerze vpišejo bodisi brez formalnih dokazil za sprejem ali pa se jim celo skrajša študijski program glede na že osvojeno in dokazano znanje. Izjemni posamezniki, ki so s samostojnim študijem in izkustveno pridobljenim znanjem dokazali znanje (izumi, iznajdbe, objavljene knjige ali priznana koristno delo), skrajšajo študij, diploma se lahko pridobi, ne da bi morali posamezniki ponovno z vsemi predpisanimi izpiti dokazovati svoja, po različnih poteh pridobljena znanja. Pridobljena spoznanja dokažejo po posebnem postopku s svežnjem pričevanj o znanjih (portfelj), ki ga predložijo najprej svetovalcu, nato pa dopolnjeno in opremljeno z dodatnimi dokazi in razlagami še komisiji za ugotavljanje strokovnih znanj, pridobljenih z izkustvenim učenjem, samostojnim študijem ali na drugačen način.

Preden opišemo postopek priprave svežnja pričevanj o znanjih (portfelja), moramo poudariti, da se le-ta vselej pripravlja vnaprej določenim namenom. Posameznik, ki pripravlja svoj sveženj pričevanj o znanjih, mora natančno opredeliti, na katere študijske smeri se želi vpisati, zaprosil bo, da mu odobrijo sprejem oziroma skrajšajo program študija. Če pripravlja posameznik sveženj pričevanj o znanjih, ker se poteguje za določeno delovno mesto ali potrditev poklicne kvalifikacije, pa je potrebno natančno opredeliti tudi to.

KAKO UGOTOVITI ZNANJE, PRIDOBLENJE Z IZKUSTVENIM UČENJEM?

Da bi lahko ugotovili znanja, pridobljena z izkustvenim učenjem, moramo vedeti, kakšen je cilj ugotavljanja. Torej potrebno je vedeti, za katera delovna mesta se lahko posamezniki potegujejo in dokazujejo znanja, pridobljena z izkustvenim učenjem. Poleg tega morajo biti jasno navedeni standardi glede znanj, potrebnih za neki poklic, za neko delovno mesto ali za vpis oziroma skrajšanje šolanja v izobraževalnih ustanovah. To ne sme biti prepuščeno naključju, zato organizacija, ki bo priznavala izkustveno pridobljeno znanje, to vnaprej objavi v razpisu in navede, za katere poklice, delovna mesta ali izobrazbo. Hkrati mora določiti standarde, kaj je tisto, kar pri tem neizogibno zahteva, da bi nekemu znanja (spretnosti, specifične sposobnosti, usposobljenost ...) priznali. Nekateri namesto standardov znanj v podobnem kontekstu raje uporabljajo izraz učni dosežki, ker menijo, da znanje nima pomena usposobljenost, da pomeni zgolj verbalno znanje. S tem se ne bi strinjali, saj vendarle uporabljamo izraz znanje tudi v pomenu obvladovanja neke praktične veščine, usposobljenosti (npr. »Ali znaš napisati spis v nemščini?« in ne »Ali veš, kako se napiše spis v nemščini?«). Menimo, da je izraz standardi znanj ustrezen in ga ni potrebno po analogiji z angleškim jezikom prevajati v standardne učne dosežke (learning outcomes).

Standarde znanj praviloma pripravlja za to pooblaščen organizacija v tesnem sodelovanju s poklicnim združenjem, pač glede na poklice, za katere se pripravljajo. Postopek pripravljanja in določanja standardov znanj ni enostaven in zahteva dobro poznavanje poklicnega področja in specifičnega poklica ter opravil v okviru tega poklica.

Teoretiki poudarjajo, da je potrebno zagotoviti trojno sestavo standardov znanj. Ni namreč dovolj, da so standardi znanj opredeljeni verbalno, četudi v dejavni obliki, temveč je pomembno, da so sestavljeni iz treh delov (Keeton, 1976, str. 16.):

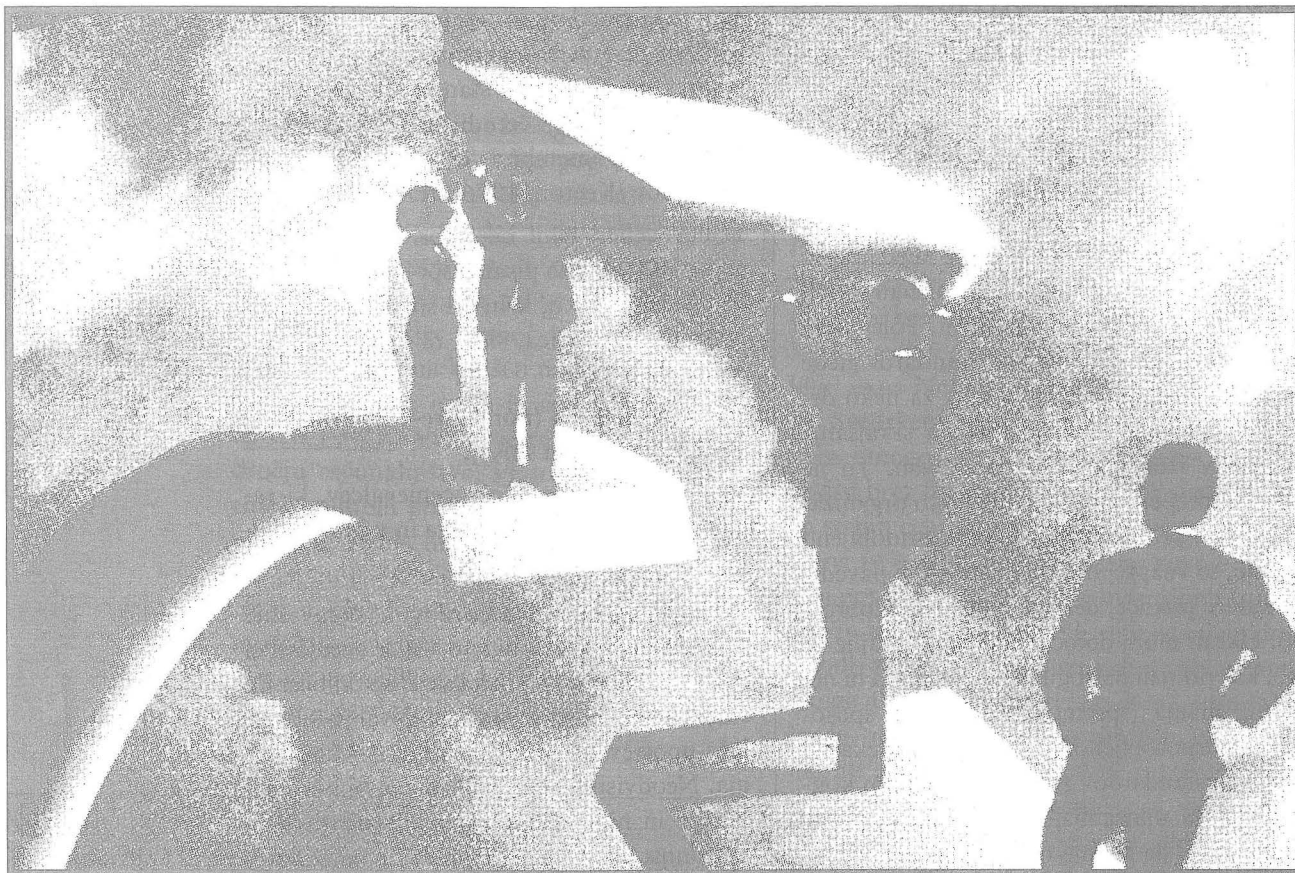
1. opredeljen učni cilj (npr. usposobljenost za pisanje spisa v tujem jeziku, kriteriji so črkovanje, slovnica, slog, razmišljanje ...),
2. primer izdelka (npr. ustrezne, ocenjenega spisa),
3. analitična ocena več ocenjevalcev, ki razložijo, v čem primer dosega in v čem ne dosega opredeljenega cilja.

Tridelna sestava standardov nas zavaruje pred prehitrim sklepanjem, saj se ocenjevalci soočijo z abstraktno in konkretno določenim standardom, s primerom ocenjevanja in tako lažje upoštevajo enotnejše kriterije ocenjevanja. Neodvisnih ocenjevalcev naj bi bilo vselej več in njihova naloga je, da ugotavljajo skladnost znanj, ki jih predloži kandidat s svojim svežnjem pričevanj o znanjih, s standardi, ki so vnaprej pripravljene in sprejeti.

Ugotavljanje izkustveno pridobljenih znanj poteka (Willingham, 1977) po naslednjih stopnjah:

1. Identifikacija ali prepoznavanje naučenega pomeni opis izkušenj, učnih uspehov in naučenega ter vrednost in pomen znanj za posameznika. Sem sodi tudi vprašanje, ali ni učenje že preveč časovno oddaljeno, da bi ga lahko upoštevali.
2. Artikulacija naučenega pomeni opredelitev znanj, ki jih lahko upoštevamo in priznamo. Tu opozorimo na razmerje med teoretičnimi in praktičnimi znanji, razložimo primerjavo z zahtevanimi znanji, npr. za določeno izobrazbo, in kakšen vpliv ima praksa na zahteve za pridobitev izobrazbe.
3. Dokumentiranje naučenega pomeni, da moramo biti pozorni na ločevanje med do-

Oseben in specifičen portfelj kot možnost dokazovanja izkustvenih znanj.



kumentacijo, ki zgolj opisuje izkušnje, in tisto, ki potrjuje znanje. Pomembna je tudi izvirnost dokumentacije. Kakovost izkustveno pridobljenega znanja je pomembnejša od videza predstavljene dokumentacije. Ustanova, ki priznava znanje, mora vnaprej opredeliti, kakšne vrste dokumentacijo priznava (npr. potrdila o uspehu, učni izdelki, objave v časopisu, uvrstitve na tekmovanjih ...).

4. Merjenje naučenega naj zagotavlja zanesljivost (več ocenjevalcev!), veljavnost (merimo tisto, kar smo nameravali, zato so pomembni vnaprej določeni cilji in standardi), ocenjevalni postopki naj bodo dobro načrtovani in prilagojeni vsebini, pa tudi posamezniku. Rezultati merjenja naj bodo predstavljeni objektivno in eksplicitno; npr. katera znanja, do katere stopnje, glede na katere kriterije.

5. Vrednotenje naučenega: Znanje ovrednotimo glede na cilje programa, glede na cilje posameznika ali glede na cilje delodajalca. Postopki in standardi znanj naj bodo vnaprej določeni in dostopni kandidatu v pisni obliki. Glede na standarde je priporočljivo skleniti pisni dogovor o izobraževanju med študentom in institucijo. Povratno informacijo o doseganju standardov z obrazložitvijo naj posameznik prejme čim prej. Vrednotenje znanj se ob pomoči svetovalne službe smiselno povezuje s programom predvidene dejavnosti (dela, študija, nadaljnega izobraževanja).

6. Transkripcija naučenega: Priznano znanje je potrebno pisno obrazložiti, kaj kandidat zna, katere vsebine, kakšna je usvojenost znanj, kaj je sposoben napraviti. Včasih je smiselno navesti tudi, v kakšnih okoliščinah

je bilo znanje pridobljeno, ali je šlo pretežno za samostojni študij, za sodelovanje z mentorjem, kakšna je bila intenzivnost izkustvenega učenja. Pripravljalec transkripcije se poveže z institucijo, ki bo upoštevala priznano znanje, in poudari vidike, ki so pomembni zanjo.

Kandidatom so vselej na voljo standardi znanj in vpogled v kriterije ugotavljanja. Samoocenjevanje je zaželeno in ga kandidat lahko priloži svežnju pričevanj o znanjih, vendar njegova ocena ni merodajna. Dopolnjen mora biti z objektivno oceno več ocenjevalcev.

Kandidat, ki je seznanjen s stopnjami ugotavljanj pridobljenih znanj ter s standardi znanj, laže pripravi ustrezen sveženj pričevanj o znanjih.

SVEŽENJ PRIČEVANJ O ZNANJIH – PORTFELJ

Ena izmed najpogosteje uporabljenih možnosti za predstavitev osebnih znanj je sveženj pričevanj o znanjih, portfelj ali mapa, kjer so zbrani vsi dokumenti in potrdila ali drugovrstni dokazi o tem, da smo se do specifičnega znanja dokopali na takšen ali drugačen način. Z izrazom znanja poleg spoznanj in vednosti mislimo tudi na spretnosti, sposobnosti in primerna stališča ter vrednote.

Ločili bi lahko dve vrsti svežnjev pričevanj o znanjih. Eden je splošni, tisti, ki ga posameznik pripravlja zase, kjer ima shranjene vse dokumente in potrdila o znanjih, pridobljenih v verificiranih ustanovah, pa tudi vse druge podatke, ki pričajo o izkustveno pridobljenih znanjih. To je pravzaprav šele osnova za pripravo pravega svežnja pričevanj o znanjih, ki ga bo posameznik dopolnil, ko se bo odločil, da pripravi pravi portfelj – torej sveženj pričevanj o znanjih, s katerim bo dokazoval znanja za specifičen poklic ali skupek delovnih mest.

Tako je sveženj pričevanj o znanjih ali portfelj več kot le zbirka potrdil. V njem morajo biti potrdila o izkustvenem učenju opremljena z opisom znanj, ki si jih je posameznik pridobil z izkušnjami. Torej ni dovolj npr. le potrdilo, da je bil nekdo tri leta zaposlen delimo kot organizator izobraževanja v podjetju, temveč je pomembno, kakšno znanje si je v tem obdobju pridobil. Npr. znanje o pripravi izvedbe krajših seminarjev, znanje o koordinaciji priprav ustreznih pisnih gradiv (sodelovanje z avtorji, oblikovanje, tiskarsko delo) ipd. Ocenjevalcev, ki vzamejo v roke osebni sveženj pričevanj o znanjih in na njegovi osnovi odločajo, ali bo oseba sprejeta na delovno mesto, ali ji bo dovoljeno vpisati se v višji letnik študija, kot bi bilo to možno, če bi upoštevali zgolj formalno izobrazbo, ne zanima, po kakšni poti je znanje pridobljeno, pomembno je le, ali je skladno s standardi, ki jih določa delovno mesto oziroma standardi znanj kot pogoj za nadaljevanje študija.

Včasih je veljalo, da je za vstop na trg dela dovolj, če ima nekdo diplomo, pridobljeno v dobri šoli. Danes se mnogi mladi sprašujejo, kako priti do ustreznih začetnih izkušenj, ki bi jim na trgu dela prinesle prednost pred tistimi, ki izkušnje nimajo. Ker je možnosti za zaposlitev neizkušenih mladih vse manj, so si prisiljeni pridobiti izkušnje tudi z občasnno plačano ali neplačano prakso. Mnogi si pridobivajo ustrezne izkušnje že v času rednega izobraževanja, ko namenoma izbirajo takšno prakso, ki jim bo prinesla izkušnje za kasnejše delo. Prakso, in na tej osnovi tudi izkušnje, si lahko pridobijo tudi z vključevanjem v prostovoljne humanitarne dejavnosti in projekte. Seveda imajo prednost tisti študentje, ki ne čakajo, da si bodo pridobili prve izkušnje z obvezno prakso, ki jo organizira izobraževalna ustanova, temveč tisti, ki se aktivno vključijo v različne projekte zaradi svojih osebnih in poklicnih interesov.

Tudi univerze po svetu vse bolj vključujejo v študij ustrezno in skrbno načrtovano prakso, ali pa celo zahtevajo, da jo posamezniki že imajo, da bi z diplomo zagotovile, da so njihovi diplomanti usposobljeni za začetek

dela in ne šele pripravljene za začetno usposabljanje na delu.

Torej so ustrezne izkušnje pomembne za boljšo zaposljivost in za nadaljevanje izobraževanja, saj lahko pomembno prispevajo k motivaciji za nadaljnje izobraževanje in skrajšujejo ter racionalizirajo študijski proces.

Na nekaterih univerzah ponujajo tudi več mesecev trajajoče učne delavnice za pripravo »portfelja«.

Vrnimo se torej k vprašanju priprave svežnja pričevanj o znanjih. Sveženj pričevanj o znanjih ali »portfelj« obsega štiri sestavine (Kirkwood, v Keeton, str. 158):

1. povzetek o ustreznih izobraževalnih, delovnih, prostovoljnih in družbenih izkušnjah,
2. spisi, napisani v prvi osebi ednine, s katerimi se implicitno ali eksplicitno potrjuje specifično, z izkušnjami pridobljeno znanje,
3. prošnja za priznavanje izkustvenih znanj, ki so opredeljena s standardi znanj za specifični poklic,
4. zbirka dokumentov (potrdila o dejavnostih, opisi delovnih mest, priporočila), tisto, kar uradno potrjuje, da so se opisane izkušnje v spisih dejansko dogodile.

Iz primera priročnika za izdelavo svežnja pričevanj o znanjih (univerze iz San Franciscu) lahko razberemo, da zahtevajo pripravo svežnja pričevanj o znanjih s šestimi sestavnimi deli, in sicer dodajajo zgoraj navedenim sestavinam še dve: šole in tečaje ter življenjske načrte in kariero.

Nekateri predpisujejo tudi format svežnja pričevanj o znanjih, kakšna naj bo prva stran, kolikšen naj bo obseg, najpogosteje priporočajo, da se vsi sestavni deli zberejo v redniku formata A4, ker je moč posamezne liste dopolnjevati ali po potrebi izločiti.

Obseg srednje zahtevnega svežnja pričevanj o znanjih, npr. na severnoameriški družboslovni univerzi, je lahko tudi več sto strani

(zajema približno en rednik do dva). Tako obsežen »portfelj« torej ni le zbirka dokumentov in potrdil ali dosje, temveč je rezultat dolgotrajnega procesa odkrivanja znanj, ki smo si jih pridobili v preteklosti z izkustvenim učenjem. Navadno to tudi ni popolnoma individualni proces. Priprava svežnja pričevanj o znanjih je torej proces, v katerega vloži posameznik veliko znanja in svojega truda. Bolj kot je posameznik izobražen in samozavesten, manj pomoči potrebuje pri pripravi svežnja pričevanj o znanjih. Sicer pa mnogi kandidati pri pripravi svojega svežnja pričevanj o znanjih potrebujejo ob sebi svetovalca, ki jim pomaga »izbrskati« ustrezna znanja in poiskati načine, kako bi jih tudi obrazložili in dokumentirali. Če bomo pripravo svežnja pričevanj o znanjih prepustili iznajdljivosti posameznikov, bodo svoje izkušnje lahko potrjevali le tisti, ki so že tako ali tako privilegirani zaradi višje izobraženosti in večje samozavesti.

Ker je proces pridobivanja izkustvenih znanj izrazito oseben, bo tudi vsak sveženj pričevanj o znanjih drugačen po svoji vsebini. Osebni ton posameznemu svežnju dajejo predvsem spisi, s katerimi posameznik opiše svoje pomembnejše izkušnje, jih poveže s teoretičnimi spoznanji obravnavane teme, s čimer tudi dokaže svojo sposobnost povezovanja teoretičnih spoznanj z lastnimi izkušnjami.

Ko je prvi primer svežnja pričevanj o znanjih pripravljen, ga pregleda svetovalac oziroma mentor, nato ga kandidat dopolni, nakar je poslan v prvo ocenjevanje, zatem se ponovno dopolni in šele nato sledi zaključna ocena. Iz napisanega torej sledi, da je priprava svežnja pričevanj o znanjih dolgotrajen in truda vreden proces, s katerim posameznik na novo »pregleda« svoje pretekle izkušnje in jih ovrednoti ter jih podrobneje opiše, da bi pojasnil, katera nova spoznanja, spretno-

sti, znanja, sposobnosti, stališča ali vrednote si je na osnovi izkušenj v življenju pridobil. Marsikoga takšen pregled opogumi, saj človek ugotovi, da se je mnogočesa naučil, četudi ni obiskoval ustreznih šol in tečajev. Po drugi strani pa posameznik ob takšni temeljiti analizi svojih znanj ugotovi, kaj mu še manjka, česa se bo še moral naučiti glede na zastavljene cilje. Tako se mu jasneje pred očmi zarišejo možne nadaljnje poti, aspiracije in izobraževalne potrebe.

Kadar so izkustveno pridobljena znanja tudi potrjena in družbeno priznana, posamezniku navadno skrajšajo pot do napredovanja. V tem primeru priznana znanja družba ne le uporabi oziroma izkoristi, kot jih na primer, če posamezniku omogoča, da jih na »trgu proda kot izdelek ali storitev«, temveč mu za njegovo znanje izda tudi ustrezno verificirano potrdilo, s katerim si lahko ustrezno skrajša pot do diplome.

ZAKLJUČEK

Izkustveno pridobljena znanja so bila v vsej zgodovini cenjena, saj družba ne bi mogla napredovati brez posameznikov z bogatimi izkušnjami. Izkušnje cenimo tudi v današnjem času in v celoti jih zgolj formalno pridobljena izobrazba ne bo mogla nikoli nadomestiti. Ker pa vsaka praksa še ne prinaša izkušenj, je bolj pomembno kot trajanje prakse, koliko se je posameznik iz prakse naučil. Da bi to ugotovili, se moramo lotiti ugotavljanja in potrjevanja izkustveno pridobljenih znanj z veljavnimi in objektivnimi merili, ki so v razvitem svetu v uporabi že nekaj desetletij. Ključno vlogo in pobudo za ugotavljanje pa ima vselej posameznik, oseba, ki se odloči, da bo svoja izkustveno pridobljena znanja predstavila v »portfelju« ali svežnju pričevanj o znanjih. Brez kandidatov, ki so pripravljene sestaviti svoj sveženj pričevanj o znanjih in ki jim bo potrdilo tudi služilo za namene napredovanja, je

kakršno koli delo pri projektih ugotavljanja in potrjevanja znanj nesmiselno. Sama izdelava svežnja pričevanj o znanjih je lahko ustvarjalen proces, kjer ponovno pregledamo in znova ocenimo svoje pretekle izkušnje z vidika zadanih aspiracij in ciljev. Družbeno priznanje in verifikacija dokumentiranega izkustveno pridobljenega znanja pa racionalizira in skrajša proces nadaljnega izobraževanja in poklicnega napredovanja. To je pomembno še posebej v času, ko se pripravljamo na vključitev v evropski trg delovne sile, kjer bodo nedvomno imeli prednost kandidati in skupine ljudi, ki bodo znali svoje zunajšolsko znanje predstaviti z ustreznimi verificiranimi potrdili, podprtimi z dokazili in argumenti, kakršni so zbrani v svežnju pričevanj o znanjih.

Verifikacija izkustveno pridobljenega znanja bi racionalizirala izobraževalni sistem.

BIBLIOGRAFIJA

- Boydell, T.: *Experiential Learning*, Manchester Monographs 5, Sheffield City Polytechnic, England, 1985.
- Houle, C., v: Keeton, M. T. and Associates: *Experiential Learning: Rationale, Characteristics, and Assessment*, Jossey - Bass Publishers, London, 1976.
- Keeton, M. T., v: Keeton M. T. and Associates: *Experiential Learning: Rationale, Characteristics, and Assessment*, Jossey - Bass Publishers, London, 1976, str. 4.
- Kirkwood, R. v: Keeton M. T. and Associates: *Experiential Learning: Rationale, Characteristics, and Assessment*, Jossey - Bass Publishers, London, 1976, str. 158.
- Kolb, D.: *Experiential Learning, Experience as The Source of Learning and Development*, Prentice Hall, 1984.
- Ramovš, J.: *Doživljanje, temeljno človekovo duhovno dogajanje*, Založništvo slovenske knjige, Ljubljana, 1990.
- Usher R. S.: *Beyond The Anecdotal: Adult Learning and the Use of Experience*, v: *Studies in the Education of Adults*, vol. 17, št. 1, NIACE, England, 1985.
- Walter G. A., Marks S. E.: *Experiential Learning and Change, Theory, Design and Practice*, John Wiley & Sons, New York, 1981.
- Willingham W. W.: *Principles of Good Practice in Assessing Experiential Learning*, CAEL, Columbia, ZDA, 1977.

mag. Dušana
Findeisen
Logos – skupina
samostojnih
izobraževalcev

NEZNOSNA LAHKOTNOST NOVE TEHNOLOGIJE UČENJA

Usposobljenost za samostojno učenje v družbi osebne svobode in tveganja

Osvobojeni človek se počuti nelagodno in izgubljeno, kajti »za svobodo ga niso vzgajali«, pravi Paul Tournier v svojem delu *Učimo se starati*. Ravno nasprotno, storili so vse, da bi ga odvrnili od svobode in samostojnega odločanja.

Podoba je, da imamo to neznosnost svobode neprestano v mislih, ko govorimo o sprememjenih družbenih razmerah bivanja. Zvečine sicer mislimo, da ima med vsemi sodobnimi družbenimi spremembami, ki povzročajo v človeku nelagodnost, največji vpliv brezposelnost. Tega ni moč zanikati! Načeloma pa se človek počuti izvržen iz ravnovesja vsakokrat, ko iz družbe stalnic, v kateri je marsikaj določeno, iz družbe z začrtano prihodnostjo raste družba osebne svobode in tveganja, pa čeprav morda takšna družba vodi v večjo blaginjo.¹

Pri učenju
uporabljajmo vseh
pet čutil.

UČENJE VSE ŽIVLJENJE JE PREDVSEM SVOBODNO IN SAMOSTOJNO

V svobodi negotovega sveta se tako srečujemo z več informacijami, pa tudi z večjimi in bolj razprostranjenimi možnostmi, med katerimi se samostojno odločamo. Zmeraj in povsod, tudi takrat, ko se učimo. Prav dobro pa vemo, kako se počutimo, preden

sprejmemo odločitev. Včasih bližina odločitve zelo pritiska na nas in nas dela nemočne. Če smo povrh bili deležni še šolanja, ki nas je pripravljalo na delo in življenje tako, da so nam drugi povedali, kaj je in kaj ni prav, pa tudi, kako se moramo ali kako se smemo učiti, potem nam danes ob vseh novih tehnologijah, ki so nam na razpolago, ni lahko. Njihova številčnost in razprostranjenost nas naravnost sili v odločanje in izbiro.

Tako se tudi učenje razširja na vse življenje in znenada ni več prednost zgolj nekaterih. Težko pa bi seveda pričakovali, da nam bo pri tem vse življenje v oporo učitelj ali mentor. V učenci se družbi,² ki jo želimo razvijati, je in bo učenje predvsem samostojno. Še več, postalo bo njeno bistvo. V takšni družbi razmišljamo predvsem o tem: zakaj, kje, kako pa tudi česa se bomo učili. Vir našega učenja ne bodo več zgolj besedila. Uporabiti bomo morali vse čute, da bomo besedila ponotranjili skupaj z grafičnimi zapisi, sliko, tonom in jih dobro povezali med seboj.³ To pa seveda pomeni tudi, da moramo razviti usposobljenost za učenje z mediji.⁴

Tako se usposobljenost za učenje z mediji uvršča med ključne usposobljenosti. To je, da medije znamo upravljati in jih uporabljati, da znamo z njihovo pomočjo pridobivati nove usposobljenosti, da se znamo samobladovati. To pomeni tudi, da znamo izbrati za nas prave vsebine, da se naučimo razvozlati njihov pomen, da znamo ugotovi-

ti, koliko so posamezne vsebine kakovostne, dobre in primerne za naše učenje. Za pridobivanje novega znanja je tedaj nujno zagotoviti primerne tehnološke možnosti.

UČENJE TUJIH JEZIKOV V DVOJICAH

Možnosti, ki jih odpira interaktivno učenje na internetu, so različne. Ena teh je npr. učenje tujih jezikov v dvojicah. Gre za dvojice, v katerih sta dva domača govorca različnih narodnosti in kulturnih zaledij. Ko vsaj malo obvladata sistem jezika drugega, se pričneta pogovarjati in si dopisovati. Nekaj podobnega poznamo v tradicionalnem jezikovnem izobraževanju. Gre za dopisovalno metodo Maria Rinvolloucrija, pri kateri študent piše pisma mentorju, ta pa v odgovorih preoblikuje študentove povedi. Učenje jezika v dvojici po internetu gre dlje, saj postavlja obe osebi v hkratno vlogo mentorja in študenta. Še več, pri tem gre za pogovor le dveh oseb, kar je sicer pri učenju jezikov zelo redko. Obe osebi lahko brez težav zaprosita druga drugo za pomoč. Zakonitosti sporazumevanja tudi silijo oba partnerja v dvojici, da se prilagodita sposobnostim razumevanja drugega in da izmenjujeta znanja. Gre za povsem naraven proces, v katerem se partnerja v dvojici pogovarjata o rečeh, ki ju zanimajo, in tako ni nenavadno, da se kmalu sproži pravo učenje, takšno, pri katerem je moč tuji jezik s pomočjo živih izkušenj ponotranjiti. Partnerja tudi sama usmerjata svoje učenja. Pridobita si spretnosti v povezavi s samostojnim učenjem, sporazumevanjem med kulturami in razumevanje drugačnih kulturnih pojmov in koceptov. Razvijeta tudi spretnosti sodelovanja. V dvojici se tako učimo:

- iz izkušenskega sveta druge osebe in njene kulture,
- s pomočjo druge osebe in ob njenem razumevanju naših težav,

- s pomočjo tega, da druga oseba oblikuje oziroma preoblikuje naše misli,
- tako, da nas druga oseba popravlja.

Partnerja v dvojici lahko uporabimo tudi kot izvedenca, ki

- pomaga pri učenju,
- pisno pomaga,
- pomaga pri opravljanju nalog, ki se postavljajo dvojici,
- omogoča individualno delo ali delo ob medsebojnem svetovanju v dvojici.

Poleg tega je mogoče po internetu organizirati tudi forum tistih, ki se učijo, ali forum dvojic, kar je nedvomno nadaljnji vir učenja za vse udeležene.

KAJ SO NOVI MEDIJI IN KAKO SPREMINJAJO FORMALNO IZOBRAŽEVANJE

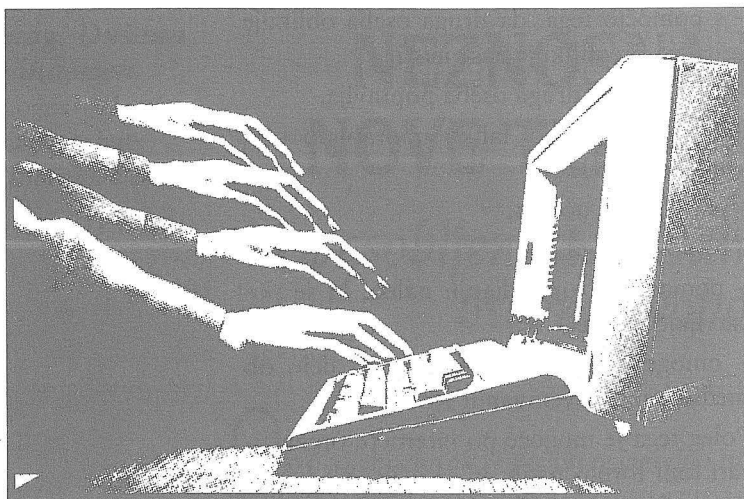
Novi mediji niso tisti, ki so nam dostopni danes, marveč tisti, ki jih bomo uporabljali jutri. Leta 1970 so bili tradicionalni mediji tehnologija, ki so jo poznali zgolj nekateri. Šlo je za osamljeno, od večine ljudi oddaljeno tehnologijo. Med tradicionalne medije se uvrščajo fotografija, radio, televizija, gramofonske plošče, filmi.

Od leta 1970 imamo medije: video kasete, video kulturo, ki vpliva na filmsko industrijo. Od leta 1980 dalje imamo digitalne medije: osebne računalnike in telefon. V Franciji se je razvil minitel, prva računalniška mreža s pomočjo telefona, ki jo uporabljajo telefonski naročniki za rezervacije, pridobivanje informacij in za stik z drugimi.

Od leta 1990 je vse digitalno. Potrošniki lahko kupujejo cederome ali zgoščenke. Imamo norme, ki omogočajo široko, razprostranjeno uporabo novih medijev.

Po letu 2000 bodo vsi mediji med seboj usklajeni.

*Internet - evolucija
ali revolucija v
učenju?*



Novi mediji lahko občutno preoblikujejo formalno izobraževanje odraslih. Predvsem zagotavljajo, da se znanje ne gosti na enem mestu v rokah učitelja ali posamezne ustanove, npr. univerze. Internet uvaja pretok informacij brez nepotrebne zamika, ki ga povzroča izdajanje učbenikov, učnih gradiv itn. Še posebej se to kaže pri študiju medicine, kjer pisna gradiva niso več povsem sodobna, ko so končno pripravljena za tisk. Na internetu oziroma na cederomu, ki ga pisec izdela, pa lahko besedilo in vse, kar ga spremlja, popravlja, dopolnjuje. Tako se študenti srečujejo z vsemi spreminjajočimi se in najnovejšimi dognanji. Dostop do znanja se demokratizira, s tem pa se drugače razporeja tudi družbena moč. Informacij ni več moč zaustaviti ali nadzorovati. Ljudje, ki jih zanima, kako skupno vprašanje ali imajo kak skupen življenjski problem, npr. aids, se povežejo med seboj: združijo se strokovnjaki, bolniki, svojci bolnikov. Vsakdo prispeva svoj vidik razumevanja vprašanja. Tako je slika vprašanja manj enostranska.

Interaktivno učenje po internetu omogoča tudi takojšen odgovor ali takojšen odziv na razmišljanja študentov. Ti odzivi lahko prihajajo od mentorja ali drugih, ki imajo znanje in se želijo vključiti. Odzivi so dostopni tudi vsem drugim študentom, in se iz njih

lahko učijo. Študenti, ki pripravljajo naloge, se ob tem naučijo strukturirati svoj prispevek in ga tudi vizualno in slušno oblikujejo. Znenada se zavedo, da ima vsak prispevek osnovne misli, ki jih je treba zagovarjati in ilustrirati, da ima svojo sestavo, svoj diskurz. Prispevki na internetu postanejo javni in tedaj že javnost nadzira študente in postavlja svoja tiha merila, ki se jim študent želi podrediti. Študent lahko že v času študija izdela cederom, namesto da odda nalogo na papirju in čaka na odgovor učitelja.

Novi mediji pa so tudi pomanjkljivi; informacije namreč lahko nekateri tudi slabo uporabijo ali celo zlorabijo. Seveda je dobro, da lahko objavljamo članke na internetu, kajti npr. objava v mednarodni medicinski reviji je za mnoge nedosegljiva. Internet odpira nekatere možnosti, hkrati pa tudi možnost, da drugi naše misli razglasijo za svoje, jih potvorijo, razvedenijo, jih preprodajo itd. Zaradi novih medijev študenti niso več »pripeti na učiteljeve ustnice«. Ker novi mediji vse drugače zadovoljujejo njihove čute, vse bolj pričakujejo, da bodo predavanja postala nekakšen medijski nastop ali »show«. Zvečine velja, da študenti kar 70 odstotkov znanja, ki si ga pridobijo na predavanjih, pozabijo že ob izstopu iz predavalnice. Nekateri študenti pa so vajeni »showa« in ta način njihovega zaznavanja je treba upoštevati. Prav lahko bo nekega dne Microsoft za posamezne teme, npr. za kakšno zgodovinsko temo, kot je tridesetle-

Vloga učitelja se pomika bolj k vlogi mentorja, ki študentu postane svetovalec. Svetuje vire učenja, učne strategije, pomaga postaviti cilje, organizirati izobraževanje, daje psihološko oporo itd. Vse manj pa je posrednik znanja. Zares postaja tisto, kar so že pred desetletji v francoščini imenovali »facilitateur de l'apprentissage«, nekdo, ki lajša učenje.

tna vojna, pridobil deset najboljših predavateljev na svetu, in ti bodo zlahka nadomestili živega predavatelja, ki izza katedre »razlaga snov«.

Z NOVIMI MEDIJI DO POVEZAVE MED GENERACIJAMI

Izjemno vlogo ima internet v sodelovanju generacij, starih in mladih. Tako mladi »udomačijo« starejše in nasprotno. Pot do tega so npr. učbeniki zgodovine, ki nastajajo na podlagi prispevkov starejših. Ti prispevajo svoj vidik o posameznih zgodovinskih dogodkih, ki so del njihovega časa. Tako zne-nada dobimo podobo vojne skozi oči žrtve in ne oči generalov. Starejši prispevajo tudi fotografije, dnevnike, družinske arhive itd., ki jih je vse moč vplesti v besedila na internetu. K temu je moč dodati tudi glasbo njihovega obdobja. Takšen način učenja smo že pred desetletjem spoznavali v muzejih na t. i. interaktivnih razstavah, ki so nas preko več kanalov občutenja popeljale v svet npr. ob prelomu stoletja, ob potresu v Ljubljani itd. Na internetu se srečamo s kuhinjskimi recepti in spoznanji o družbenih obredih v povezavi s hrano, z načini nakupovanja hrane itn. Mladi se s starejšimi povezujejo po internetu, saj v teh negotovih časih potrebujejo starejše bolj kot doslej. Ob njih lahko zgradijo stabilnejše vrednote, ki jim bodo pomagale pri delovanju in obnašanju.

SKLEPNA BESEDA

V preteklosti smo se že velikokrat srečali z novimi mediji. Vsakokrat se je ob njih sprožil val navdušenja ali nezaupanja. Vse doslej so bili mediji dobri posredniki znanja in predstav, bili so v pomoč študentu, učitelju ali mentorju. Današnja tehnologija novih medijev pa prinaša nekaj povsem novega, povezavo med ljudmi, ki imajo različne vidike znanja. Ta demokratizacija znanja pri-

naša drugačna družbena razmerja in napoveduje resnično drugače organizirano družbo, v kateri bodo ljudje usposobljeni za samostojno učenje in v kateri bodo potrebovali dobro razvito kritično mišljenje. Tedaj pa se tudi vloga izobraževalcev povsem spremeni.

LITERATURA

Garnham, N.: *Capitalism and Communication: Global Culture and the Economics of Information*, Sage, London, 1990.

Kultur und Technik in 21 Jarhundert (ur. G. Kaiser, D. Matejovski in J. Fedrowitz), Frankfurt, 1993.

Popper, F.: *Art of the Electronic Age*, London, 1993.

Flores, F.: *Understanding Computers and Cognition: A New Foundation for Design*, Addison. Wesley Publishing, 1987.

¹ Največ depresivnih stanj so npr. zasledili v začetku bogatih sedemdesetih let, ko se je v zahodnih državah začela porajati družba osebne svobode, v kateri so se ljudje morali odločati med mnogimi možnostmi.

² Na konferenci ISCEA, Radovoljica, november 1998, je eden od udeležencev opozoril na to, da naj ne mislimo, da je učeča se družba sodoben pojav. Če družbe pred nami ne bi bile »učeče se družbe«, bi tudi mi danes znali manj. Vsekakor pa bi lahko rekli, da gre zdaj za družbo, ki se uči po drugačnih poteh. Ta drugačnost je nedvomno v uporabi novih medijev.

³ S tem v zvezi se odpira vprašanje predstavljenosti, za katero verjame, da je v učenju pomembna. Predstavljenost omogoči, da ustvarimo sestavine mentalne slike. Ob besedilu si v mislih rišemo slike, ton, vonjave, povezave s preteklimi izkušnjami. Z novimi tehnologijami je več takšnih sestavin določenih že v naprej. Ob tem se seveda spreminja tudi predstavljenost.

⁴ V našem prostoru mediji pomenijo predvsem javna občila. Ko zdaj govorimo o medijih, pa gre za razprostranjene, dostopne vire informacij in (interaktivnega) učenja.

**Andrej
Justinek**
Izpitni center
za voznike
motornih vozil

VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE VOZNIKOV

Tehnični vidiki izboljševanja cestnoprometne varnosti se že velikokrat približujejo svojim mejam. Tudi prometna zakonodaja ima omejeno možnost prispevka k večji prometni varnosti. Še vedno pa ostaja široko področje mogočih sprememb pri človeku, vozniku motornih vozil. Iz tega izhaja osredotočenje vseh vzgojnih in izobraževalnih aktivnosti na človeka – ali povedano drugače – na oblikovanje njegovega primernege vedenja v prometu in primernege odnosa do drugih udeležencev v prometu. Gre za enovit proces, katerega cilj je oblikovanje vzgojnega voznika, ki je pogoj za cestnoprometno varnost.

Z načrtno vzgojo voznikov bi prispevali k večji varnosti v prometu.

VOZNIKOVA OSEBNOST

Osebnost voznika se izraža z njegovim vedenjem. Vsak voznik v cestnem prometu se vede na zanj značilen način. Osebnost voznika lahko opisujemo z njegovim vedenjem v prometu. Razen v posameznih primerih je težko govoriti o posebnih vrstah in tipih (agresiven, podredljiv, dominanten) osebnosti voznikov. Vse preveč je osebnostnih lastnosti, ki so bolj ali manj povezane.

Primerna osebnost voznika vključuje njegovo kompetentnost. Kompetentnost oziroma pristojnost voznika lahko razdelimo na:

- strokovno pristojnost: znanje vožnje motornega vozila v prometu,
- osebno pristojnost: samopoznavanje kot voznika,

– socialno pristojnost: odgovorno sodelovanje v prometu,

– svetovalno pristojnost: odgovorno izkazovanje solidarnosti in pomoči drugim udeležencem v prometu.

Pomembno je voznikovo doživljanje, celostno dožemanje vožnje. Že Boydel (1976) in Jarvis (1989) ugotavljata, da je oseba, ki se veliko nauči na osnovi lastnih izkušenj, praviloma oseba, ki teži k samouresničevanju in razvijanju lastnosti, kot so: samostojnost, samospoštovanje, samozavest, radovednost, odprtost, sposobnost sodelovanja in razmišljajoč odnos do sveta. Vse navedeno so tudi lastnosti, ki jih mora imeti voznikova osebnost.

VOZNIKOVA VLOGA V PROMETU

Voznikova vloga v prometu je varno upravljanje z vozilom in primerno sodelovanje z drugimi prometnimi udeleženci. Kvalitetna vožnja je povezana z voznikovim razmišljanjem o vseh razsežnostih prometa, predvidevanjem načinov njegovega obnašanja in ravnanja ter sprejemanje odločitev v zvezi s kasnejšim vedenjem v prometnih situacijah.

Osnovno vprašanje je, kako bo voznik uporabil svoje sposobnosti, znanja in izkušnje in kdaj bo zaradi napačnih odločitev ali ocen ravnal v nasprotju s pravili in načeli za varno vožnjo. Načine vedenja in obnašanja si voznik oblikuje na podlagi množice podobnih situacij v prometu, zato imajo vozniki

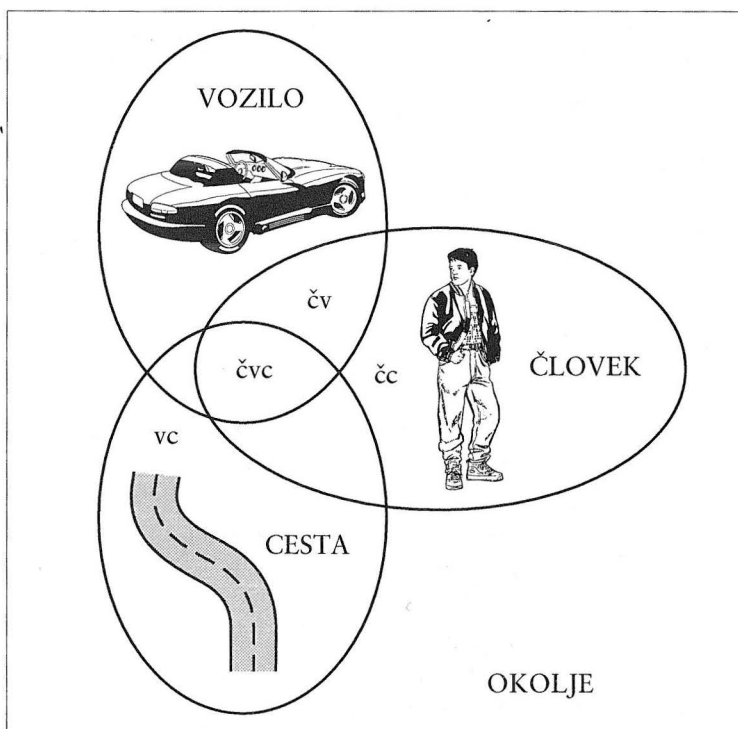
težave v redkih in popolnoma drugačnih razmerah, kot na primer na poledeneli ali zasneženi cesti, ki zahteva popolnoma drugačen način ravnanja kot suha cesta. Vozniki navadno v vseh okoliščinah uporabljajo enako ravnanje oziroma vedenje.

Promet je socialno dogajanje, zato mora biti vedenje in ravnanje voznika kooperativno do drugih prometnih udeležencev. Za primerno vedenje in ravnanje je najprej potreben voznikov pozitiven odnos do drugih prometnih udeležencev. Bistvena je voznikova skrb za sodelovanje z drugimi prometnimi udeleženci glede njegovega kulturnega ravnanja in obnašanja ter skrb za prometno varnost glede upravljanja vozila. Vzgojen voznik se zaveda lastnih nezmožnosti in omejenosti in temu tudi prilagodi svojo vožnjo.

Moto vzgojenega voznika je lahko: »V prometu se obnašaj tako, kot bi želel, da se drugi do tebe!« Poleg izkušenih in discipliniranih udeležencev se v promet vključujejo tudi takšni, ki so v vožnji manj spretni. Z nenamernimi napakami povzročajo v prometnem redu zmedo in nevarne situacije. Voznik se zaradi teh nerednosti ne bo jezil nanje: spomnil se bo svojih pomanjkljivosti in jim skušal solidarno pomagati. Zbral bo vse svoje sile v pripravljenosti, da se ne samo izogne prometni nesreči, marveč tudi vsaki možnosti, da bi nesrečo sam povzročil.

POTREBA PO VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU VOZNIKOV

Dejavniki prometne varnosti so vozilo, cesta in človek kot voznik. Pomemben dejavnik je tudi družbeno okolje, ki je izvor zakonodajnih pritiskov, s katerimi skuša vzpostaviti prometno varnost. Najpomembnejši dejavnik prometne varnosti je človek, saj znaša njegov delež kar 95 % (Žlender 1994).



Povezanost dejavnikov prometne varnosti

(po: Rotimu; Žlender 1994)

Primerno vedenje voznikov je določeno predvsem z osebnostnimi lastnostmi, kot so strpnost, empatija, razumevanje, predvidevanje, popravljanje napak, zaupanje vase, primerna samozavest in pripravljenost za izboljšanje vedenja. Vozniki se vedejo različno, pri čemer prevladuje vedenje, ki je odvisno od njihovih interesov, njihovih potreb oziroma motivov in pritiskov okolja (zakoni, prometna pravila).

Interesi in motivi so dejavniki v osebnosti voznika, ki ga privlačijo ali odbijajo od različnih predmetov, oseb in dejavnosti v prometnem okolju. Interes voznika lahko opredelimo kot »naklonjenost« ali »nagnjenost« k določenemu vedenju. Običajno obstaja razkorak med tem, kar voznik želi biti, in tem, kar dejansko je. Čim bolj natančno se bo vo-

Za varnost v prometu so najbolj pomembne osebne lastnosti voznika.

znik zavedal navedenega razkoraka, bolj bo motiviran za spreminjanje lastnega vedenja.

Kako interesi voznika vplivajo na njegovo vedenje v prometu? Pri tem nam je v pomoč definicija Knowlesa (1970), ki uporablja tole shemo:

INTERESI (MOTIVI) + STALIŠČA = VEDENJE

Primerno vedenje voznika se prične s primernim interesom oziroma motivom. Ob primernem stališču se razvije njegovo prometno varno vedenje. To je področje vzgoje in izobraževanja voznikov.

OSNOVNI MODEL VEDENJA V CESTNEM PROMETU

Temelj vedenja v prometu je pravzaprav voznikovo razmišljanje o vožnji. Jaspers govori o treh glavnih izvorišnih razmišljanja: to so »čudenje, dvom in pretresenost« (Jaspers; v: Kaufmann 1994). Če njegovo presojanje prenesemo na področje prometa, bi lahko rekli, da bo voznik v celoti dojel vso kompleksnost vožnje, če se bo znal čuditi logiki in dejstvu vožnje, kar pomeni, da bo znal tudi podvomiti o že znanih dejstvih o vožnji in pogojih zanjo. To naj bi ga vodilo v novo razmišljanje o vožnji.

Oblikovanje modela vedenja poteka po naslednjih stopnjah:

– kontekst, spoznanje vsebine vožnje, ki je opredeljena v sintagmi »primerne (skrbne, pametne, kooperativne) vožnje«;

– izkušnja vožnje, ki je lahko tudi zgolj zaznava, občutenje, predstava o vožnji. To je raven nevoznikov in bodočih voznikov, vendar posameznikov, ki so na kakršen koli način udeleženi v prometu. Vozniki imajo poleg predstave tudi praktično izkušnjo vožnje, ki daje mnogo širši vpogled v vožnjo;

– presoja, kar pomeni premišljevanje, razmi-

šljanje o vožnji. To razmišljanje daje povratno informacijo o primernosti vožnje. Voznika navaja k odločitvam, kakšno naj bo njegovo ravnanje na cesti;

– delovanje v skladu z novimi spoznanji, stališči in odločitvami o prometnem vedenju. To je voznikova nova, drugačna, izboljšana, bolj popolna vožnja.

Vendar oblikovanje modela vedenja v prometu še ni končano: ponovno in ponovno se vozniki vračajo k vsem navedenim elementom in nujno sledi zadnja faza:

– ovrednotenje dosežene primernosti vožnje. Stalno vrednotenje je dogajanje, ki je temelj oblikovanja primernih stališč in primerne vedenja v cestnem prometu.

Osnovni model voznikovega vedenja in ravnanja neposredno pogojuje način njegove vožnje motornega vozila.

VZGOJA ZA PRIMERNO VEDENJE V PROMETU

Vedenje voznika v cestnem prometu pomeni način, vzorec njegovega sodelovanja v prometu in je odsev njegovega stališča do prometa. Voznik motornega vozila v cestnem prometu deluje, postopa in se vede v skladu s svojim stališčem. Vedenje voznika je obenem podvrženo tudi objektivnemu, zunanjemu dejavniku prometa, ki ga oblikujejo prometna pravila in prometna zakonodaja. Voznikovo vedenje ne more in ne sme biti v bistvenem razkoraku z zakonodajnimi zahtevami, ki jih določa država kot odgovorna za prometno varnost.

Voznikovo vedenje oblikuje njegovo vožnjo (Webster 1974). Vedenje voznika je odvisno od njegovih predhodnih izkušenj, povezanih s prometom, in od njegovega razmišljanja o prometu.

Vozniku motornega vozila je enako kot nova izkušnja potreben tudi ponovni razmislek o preteklih izkušnjah. Izkušnje same po sebi

Varno vedenje voznika oblikujejo šele izkušnje.

niso niti dobre niti slabe, pomembneje je, kako jih doživlja in vrednoti posameznik. Vožnja ni in ne sme biti rezultat naključja, ampak je stvar voznikove razumske odločitve. Na osnovi predhodnega izkustva in razmišljanja o vožnji nastaja njegovo vedenje, ravnanje in obnašanje na cesti.

Povedano je le splošno vedenje, v katerem lahko interpretiramo najbolj različna vedenja voznikov. Vedenja voznikov so povezana z njihovimi življenjskimi slogi (vsakdanjimi voznikiškimi navadami in razvadami) in jih je možno z vzgojo spreminjati. Pomembna so vedenja, ki ohranjajo ali izboljšujejo prometno kulturo in varnost. Vzgojo za omenjena vedenja je treba začeti že dovolj zgodaj, preden nevarna vedenja postanejo navada (Polič 1996).

OBLIKOVANJE MODELA VEDENJA VOZNIKA

Primeren model vedenja se oblikuje z vzgojo za varno sodelovanje v prometu, ki se prične že v najnežnejši dobi posameznika. Voznikom se model vedenja oblikuje z oblikami dopolnilne vzgoje. Model vedenja voznika je dinamično dogajanje, ki se razvija s stalnim voznikovim sodelovanjem v prometu.

Vedenje voznika je neposredni izraz njegovih vedenjskih namer (obvez sebi ali drugim, da bomo nekaj storili), ki so odvisne od stališč do namere in subjektivnih norm o njeni ustreznosti (Žlender 1996). Stališča temeljijo na prepričanju o verjetnih izidih namere. Subjektivne norme izvirajo iz prepričanj voznika o tem, kaj drugi menijo, da naj bi storil (normativna prepričanja) in motivacije, da se jim podredi. Ti dejavniki skupaj oblikujejo vedenjsko namero in končno vedenjsko spremembo (Žlender 1996, str. 86). Poleg omenjenih dejavnikov je za vedenjsko namero potrebno poznati tudi zaznani nadzor nad nameravanim dejanjem. Voznik mora čutiti, da je pri nameravanim dejanju

nadzorovan. Model vedenja bi lahko zapisali v obliki enačbe:

$$VN = Su1 + SNu2 + Znu3$$

VN je vedenjska namera, S stališče, SN subjektivna norma in ZN zaznani nadzor, »u« pa predstavlja težo oziroma pomen posameznega dejavnika.

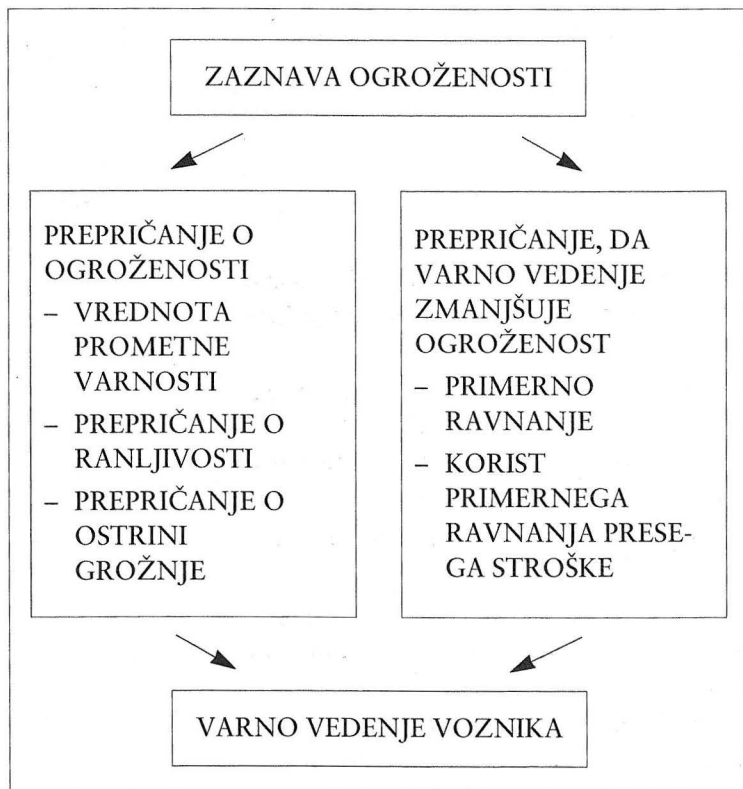
VPLIVI NA VEDENJE VOZNIKOV

Vedenje voznika vsebuje obstoječe, dejanske načine prometnega vedenja med vožnjo in možne načine vedenja. Področje možnega vedenja lahko delimo na področje varnega vedenja in na področje nevarnega vedenja. Področje možnega vedenja določajo fiziološke, spoznavne, okoliške in nadzorne omejitve voznika (Polič 1996). Okoliške omejitve zadevajo značilnosti okolja, ki neposredno (»fizično zaprta cesta«) ali posredno (»s prometnim znakom omejena hitrost vožnje«) omejujejo voznikovo ravnanje. Nadzorne omejitve zadevajo voznikove odločitve za varno vedenje in ravnanje v prometu. Okoliške omejitve štejemo za pasivne nosilce varnega vedenja, nadzorne omejitve pa za aktivne.

Na vedenje na cesti vpliva tudi dejstvo, da za varno vedenje voznik ni nagrajen takoj in tudi kazen za nevarno vedenje ni nujna in takojšnja. Marsikatero varno vedenje samo po sebi za voznika ni vedno najbolj ugodno in njegove prednosti niso jasno razvidne. Vozniki tudi ohranjajo nestvaren optimizem glede možnosti, da se bo njim ali drugim prometnim udeležencem, ki so z njimi v stiku, kaj resnega zgodilo. Vozniki menijo, da imajo svojo vožnjo pod nadzorom, zaradi pomanjkanja neposrednih izkušenj pa podcenjujejo možnost nastanka prometne nesreče.

Na voznikovo sprejemanje nevarnih vedenj vpliva še množica drugih dejavnikov, kot so demografski, čustveni, socialni in osebni, ki vplivajo na posameznikovo pojmovanje varnosti in nevarnosti (Furnham 1988).

Model vedenja nam skuša razložiti, zakaj se vozniki vedejo tako, kot se, in v kolikšni meri je možno vplivati na njihovo vedenje. Navajamo model varnega vedenja (Polič 1996), po katerem je varno vedenje voznika odvisno od stopnje zaznane ogroženosti lastne varnosti in presoje, da bo varno vedenje učinkovito zmanjševalo ogroženost. Sama zaznava ogroženosti je odvisna od voznikovega vrednotenja varnosti, od njegove občutljivosti za ogroženost ter od zavedanja posledic. Sodba o učinkovitosti določenega vedenja je odvisna od prepričanja, da je le-to učinkovito proti ogroženosti in da njegova korist presega vloženi trud.



Model varnega vedenja v prometu

(po: Polič 1996)

Prikazani model vedenja voznika nakazuje del mehanizmov za oblikovanje varnejšega vedenja v cestnem prometu. Ob tem lahko navedemo mehanizme učinkovitega vpliva-

nja na vedenje voznikov (DiMatteo 1991). Vpliv mora:

- pritegniti pozornost,
- biti sprejemljiv in vreden upoštevanja,
- biti stalen.

Prepričevani voznik mora:

- vpliv povezati s svojimi stališči,
- zaupati pravilnosti vpliva,
- ne sprejemati nasprotnih argumentov.

Učinkovitost vpliva na vedenje je povezana z voznikovim razmišljanjem in odločanjem o svojem ravnanju, pri tem pa so njegove odločitve povezane z njegovimi izkušnjami in odvisne od njegovih osebnostnih lastnosti.

Le z večjim številom izkušenj si voznik primerno oblikuje svoje vedenje. Ustvarja si lastne predstave o prometu in lastne modele vedenja v posameznih prometnih situacijah. Oblikovanje modela vedenja brez lastnih izkušenj, samo na podlagi izkušenj drugih, je za voznika izjemno težko. Vzemimo primer, da vsak voznik ve, da lahko za žogo, ki je padla na cesto, priteče otrok. Svoje ravnanje bo prilagodil razmeram na podlagi miselnega vzorca: žoga – otrok. V mnogih primerih voznik sploh ni sposoben predvideti razmer, če nima izkušenj (Žlender 1996). Končno oblikovanje modela vedenja voznika je vedno povezano z izkušnjami.

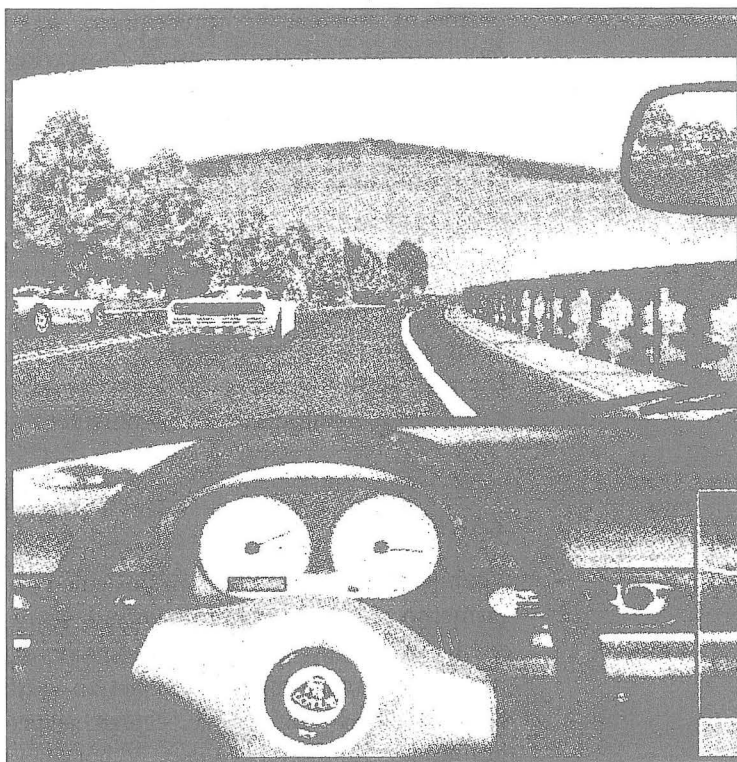
Na voznikovo vedenje vpliva tudi proces razmišljanja, pogleda nazaj in hkrati predvidevanje dogajanja v prihodnosti (Jarvis 1989). Ponovno vrednotenje enakega prometnega dogajanja poveže morebitno drugačno spoznanje s prejšnjim spoznanjem in preveri veljavnost obstoječega voznikovega vedenja. Rezultat razmišljanja je voznikovo novo spoznanje o prometnem dogajanju, iz katerega sledi novo vedenje in ravnanje na cesti.

IZOBRAŽEVANJE VOZNIKOV

Za varno vožnjo je pomembno tudi vozniško znanje. Izobraževalne vsebine, ki so med drugim izhodišča za oblikovanje primerne vedenja voznikov, so zakonsko določene. Izobraževalne vsebine so teoretične in praktične: s prvimi voznik širi svoje teoretično znanje o načinu vožnje, s praktično vožnjo pa izkustveno spoznava varne načine vožnje. Zlasti za voznike začetnike so koristne teoretične osnove, ki so nujne za njihovo osveščanje. Za primer navajamo izobraževalne vsebine, ki jih predpisuje Svet evropske skupnosti in so vključene tudi v slovenski sistem izobraževanja voznikov.

Vozniki v cestnem prometu morajo biti sposobni pokazati poznavanje in pravilno razumevanje naslednjih zadev (Svet Evropske skupnosti 1991):

- pomembnost pozornosti in odnosa do drugih uporabnikov ceste;
- mehanične aspekte, ki so pomembni za varnost na cesti: sposobni morajo biti odkriti najpogostejše okvare, še posebej na sistemih za krmiljenje in zaustavljanje, na pnevmatikah, lučeh in smernikih, žarometih, vzvratnih ogledalih, vetrobranu in brisalcih, izpušnem sistemu in varnostnih pasovih;
- najpomembnejša načela, ki zadevajo upoštevanje varnostne razdalje med vozili, zavorne razdalje in tega, kako se vozilo obnaša na cesti v različnih vremenskih in cestnih razmerah;
- percepcijo, presojo in odločanje, še posebej pa reakcijski čas in tudi spremembe, do katerih pride v ravnanju voznika zaradi vplivov alkohola, mamil ali zdravil, razpoloženja in utrujenosti;
- specifične dejavnike nevarnosti v zvezi z nezkušenostjo drugih uporabnikov ceste in najbolj izpostavljenimi uporabniki, kakor so otroci, pešci, kolesarji in ljudje z okrnjenimi sposobnostmi gibanja;



- nevarnosti v zvezi z gibanjem in vožnjo različnih vozil in v zvezi z različnim poljem vidljivosti njihovih voznikov;
- dejavnike nevarnosti pri vožnji zaradi različnih razmer na cesti, še posebej zato, ker se spreminjajo glede na vreme in dnevni oziroma nočni čas;
- značilnosti različnih vrst cest in s tem povezana zakonska določila;
- varnostno opremo vozil in še posebej uporabo varnostnih pasov in varnostne opreme za otroke;
- pravila, ki zadevajo uporabo vozil glede na okolje (pravilno uporabo naprav za zvočno opozarjanje, zmerno porabo goriva, omejitve v zvezi z emisijo polutantov);
- pravila, ki veljajo za cestni promet, še posebej tista, ki zadevajo prometne znake, vključno z označbami, signali, oznakami o prednosti in omejitvah hitrosti;
- pravila, ki zadevajo upravne dokumente, ki so zahtevani za uporabo vozil;

– splošna pravila, ki opredeljujejo, kako mora voznik ravnati ob nesreči (postavitev opozorilnih pripomočkov in opozarjanje) in kakšni so ukrepi, ki jih lahko stori, da pomaga žrtvam prometne nesreče, če je potrebno;

– varnostne dejavnike v zvezi z vozilom in potniki v njem.

Navedene vsebine zajema program izobraževanja kandidatov za voznike v avtošolah. Iste vsebine so tudi pravna, zakonska podlaga za varno vožnjo v cestnem prometu.

ZAKLJUČEK

Voznikovi motivi, ki imajo za posledico neprimerno vedenje in tvegano vožnjo, so različni. Med vsemi motivi je hitrost na prvem mestu. Najpreprostejša motivacija za večjo hitrost je krajši čas vožnje, čeprav se prihranki navadno precenjujejo. V splošnem vozniki kažejo očitno nepripravljenost, da bi zmanjšali hitrost vožnje na zeleno. Vozniki prehitevajo počasnejša vozila, tudi če morajo takoj, ko končajo prehitevati, ustaviti pri rdeči luči semaforja. Hitrost pa hkrati omogoča zadovoljevanje drugih posebnih motivov.

Zanimivo vprašanje je pojem »nagnjenost k nesreči«. Pojem izhaja iz ugotovitev, da imajo nekateri posamezniki nesorazmerno več nesreč kot drugi (Polič 1994). Pri posameznikih naj bi se nagnjenost k nesrečam pojavljala ne glede na okoliščine, kot nekakšna njihova osebna lastnost. Vendar je nagnjenost v statističnem smislu sicer očitno dejstvo, ni pa možno najti razlogov za te razlike v osebostnih lastnostih posameznikov. Mc Guire (1976) trdi, da so določeni ljudje nagnjeni k nesrečam, toda včasih le za krajši čas (Polič 1994). Reason (1974) zaključuje, da je seznam osebostnih lastnosti,

ki so povezane s to nagnjenostjo, tako obsežen in raznolik, da nikakor ne gre za enoten tip posameznika, nagnjenega k nesrečam (Polič 1994).

Osebna neprilagojenost in nerešeni življenjski problemi bistveno prispevajo k nevarnemu vedenju in obnašanju v prometu. Voznik, ki je kot oseba v življenju neuspešen, želi postati »nekdo« z »ego izražajočo vožnjo« (Polič 1995), ki se kaže v poudarjanju moči, hitrosti in videza vozila ter v zanemarjanju varnosti. Kršitelji prometnih pravil kršijo običajno tudi druge družbene norme. Neprimerno vedenje je le ena od pojavnih oblik njihovega neprilagojenega načina življenja. Lahko bi se strinjali s Tillmanom in Hobbsom (Polič 1994), da ljudje vozijo tako, kot živijo. Če so v življenju previdni, strpni in skrbijo za druge, tako tudi vozijo.

LITERATURA

Angenend, W., Erke, H., Hoffmann, G., Marburger, E. A., Molt, W., Zimmermann, G. (1987). Situationsbezogene Sicherheitskriterien im Strassenverkehr. Bergisch Gladbach, Bundesanstalt für Strassenwesen.

Bačić, F. in soavtorji (1978). Komentar KZ SFRJ. V: Dežman, Z. (1992). Struktura pojma kaznivega dejanja ogrožanja cestnega prometa. Ljubljana, Pravna fakulteta.

Birkholz, C., Lehman, A. (1992). Sozio-marketing für Verkehrssicherheit. Bergisch Gladbach, Bundesanstalt für Strassenwesen.

Boydell, T. (1985). Experiential Learning. V: Manchester Monographs, 5. Sheffield City Polytechnic.

Dežman, Z. (1992). Struktura pojma kaznivega dejanja ogrožanja cestnega prometa. Ljubljana, Pravna fakulteta.

Di Matteo, M. R. (1991). The Psychology of Health, Illness and Medical Care. Pacific Grove, Brooks & Cole.

Direktiva Sveta evropskih skupnosti – 91/439/EEC. Bruselj, 29. julij 1991. Uradni list evropskih skupnosti, št. L 237.

Echterhoff, W. (1992). Erfahrungsbildung von Verkehrsteilnehmern. Bergisch Gladbach, Bundesanstalt für Strassenwesen.

Frankl, V. E. (1985). Man's Search for Meaning, An Introduction to Logotherapy. New York, Simon and Schuster.

Gerondeu, C. in soavtorji (1992). Die Verkehrssicher-

Prehitra in tvegana vožnja je pogosto kompenzacija za življenjske neuspehe.

- heit in der Europäischen Gemeinschaft. Zeitschrift für Verkehrssicherheit, 38, str. 66 - 93.
- Gibson, J. J., Crooks, L. E. (1938). A theoretical field-analysis of automobile-driving. V: Žlender, B. (1994). Prometne nesreče. V: Polič (ur.), Psihološki vidiki nesreč. Ljubljana.
- Glendon, A. I., McKenna, E. F. (1995). Human Safety and Risk Management. London, Chapman & Hall.
- Grimm, H. G. (1988). Wahrnehmungsbedingungen und sicheres Verhalten in Strassenverkehr (Situationsübergreifende Aspekte). Bergisch Gladbach, Bundesanstalt für Strassenwesen.
- Hornke, L. F. (1991). Sozialpsychologisch bedingte Risiken im Strassenverkehr. Bergisch Gladbach, Bundesanstalt für Strassenwesen.
- Inić, M. (1987). Bezbednost drumskog saobraćaja. Beograd, Savremena administracija.
- Jarvis, P. (1993). Adult Education and the State. London and New York, Routledge.
- Justinek, A. (1995). Filozofija vožnje (permanentno izobraževanje voznikov inštruktorjev). Ljubljana, Srednja šola tehničnih strok in osebnih storitev.
- Justinek, D. (1996). Osnove psihologije z načeli etike v cestnem prometu. Ljubljana, Alea.
- Knowles, M. S. (1970): The Modern Practice of Adult Education, New York, Association Press.
- Kroj, G. (1998). Psychological Aspects of Driver Improvement. V: Globalna varnost – III. mednarodna konferenca (zbornik referatov).
- Kuting, H. J. (1986). Verkehrserziehung in der Primarstufe: Social-kognitive Anforderungen und Konzeption. Bergisch Gladbach, Bundesanstalt für Strassenwesen.
- Leutzbach, W., Papavasiliou, V. (1988). Wahrnehmungsbedingungen und sicheres Verhalten in Strassenverkehr (Wahrnehmung in konkreten Situationen). Bergisch Gladbach, Bundesanstalt für Strassenwesen.
- Lester, J., Maycock G. (1993). Some aspects of driver training research in the UK. Brussell, »JIDITVA« International Days of Traffic Safety.
- Mandić, O. (1971). Sistem i interpretacija prava. V: Dežman, Z. (1992). Struktura pojma kaznivega dejanja ogrožanja cestnega prometa. Ljubljana, Pravna fakulteta.
- Murrell, H. (1976). Men and Machines. London, Methuen & Co.
- Naatanen, R., Summala, H. (1976). Road - User Behaviour and Traffic Accidents. V: Žlender, B. (1994). Prometne nesreče. V: Polič (ur.), Psihološki vidiki nesreč. Ljubljana.
- Pleterski, T. (1984). Poznavanje motornega vozila in tehnika vožnje. Ljubljana, Avto-moto zveza Slovenije.
- Polič, M. (1983). Ljudje v prometu. Ljubljana, Zveza šoferjev in avtomehnikov Slovenije.
- Polič, M. (1994). Negotovost nesreč, njihova zaznava in človeško vedenje. V: Polič (ur.), Psihološki vidiki nesreč. Ljubljana, Ministrstvo za obrambo Republike Slovenije.
- Polič, M. (1996). Prometna vzgoja. V: Žlender (ur.), Prometna psihologija: Mladi v prometu. Ljubljana, Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije, Svet za preventivo in vzgojo v cestnem prometu Republike Slovenije.
- Rothengatter, T. (1981). Traffic Safety Education for Young Children. Lisse, Sweets & Zeitlinger.
- Ruter, G., Stolp, B., Willmerding, G. (1976). Der Mensch als Fahrzeugführer. Bergisch Gladbach, Bundesanstalt für Strassenwesen.
- Seiffert, R. (1970). Šola dobre vožnje. Ljubljana, ČGP Delo.
- Schirrmann, I. (1995). Schuelerarbeitsmappe. Muenchen, Formel S - Fahrlehrer Verlag.
- Skupina avtorjev (1983). Psihologija v cestnem prometu s prometno etiko. Ljubljana, Avto-moto zveza Slovenije.
- Skupina avtorjev (1991). Sicher fahren in Europa. Bergisch Gladbach, Bundesanstalt für Strassenwesen.
- Skupina avtorjev (1994). Prometne nesreče voznikov s krajšim prometnim stažem. Ljubljana, Ministrstvo za notranje zadeve Republike Slovenije.
- Šeparović, Z. (1987). Stradanje u prometu (sigurnost i odgovornost). V: Dežman, Z. (1992). Struktura pojma kaznivega dejanja ogrožanja cestnega prometa. Ljubljana, Pravna fakulteta.
- Trstenjak, A. (1968). Hoja za človekom. Celje, Mohorjeva družba.
- Usposabljanje kandidatov za voznike motornih vozil v avto šolah (1993). Ljubljana, Ministrstvo za notranje zadeve Republike Slovenije.
- Wilde, G. J. (1982). The theory of risk homeostasis: Implications for safety and health. V: Žlender, B. (1994). Prometne nesreče. V: Polič (ur.), Psihološki vidiki nesreč. Ljubljana.
- Žlender, B. (1994). Prometne nesreče. V: Polič (ur.), Psihološki vidiki nesreč. Ljubljana, Ministrstvo za obrambo Republike Slovenije.

METODE IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH (II. del)

Metode za spodbujanje večsmerne komunikacije

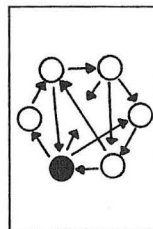
V prejšnji številki smo predstavili pet metod, ki jih lahko uporabi predavatelj na začetku izobraževalnega procesa. Poznavanje teh metod je zlasti pomembno zato, ker so udeleženci izobraževanja na začetku vedno nekoliko prestrašeni in nezaupljivi, saj ne poznajo svojih sošolcev, predavatelja in vse skupaj jih navdaja s strahom. Predavatelj lahko prav s temi metodami odpravi strah in ustvari učno klimo, ki je za uspešen učni proces neizogibna. Tokrat bomo opisali metode za spodbujanje komunikacije. V izobraževanju je zelo pomembna povratna informacija, torej možnost, da takoj preverimo, ali smo posredovano misel pravilno razumeli.

Pomembna je tudi zato, ker sodobne raziskave kažejo, da si v povprečju zapomnimo:

- le 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.

Ti podatki so le podkrepitev trditve, da je večsmerna komunikacija nujno potrebna za uspešen učni proces.

V nadaljevanju bomo predstavili štiri najpogostejše metode, ki spodbujajo in zagotavljajo večsmerno komunikacijo v učni skupini, to so diskusija, »pro et contra«, dopolnjevanje nedokončane zgodbe in metoda »akvarij«.



METODA DISKUSIJE

Učni cilji: Skupinsko postavljanje vprašanj, skupinska rešitev problema, pojasnitev določene snovi, naučiti se razumeti in spoštovati tuje mnenje.

Izvedba: Za pripravo diskusije ali krožnega razgovora, kot lahko z drugimi besedami poimenujemo metodo diskusije, je dobro upoštevati nekatere elemente navadnega razgovora: začetek, vrh ali razcvet, red, pojasnitev ali razplet in sklep.

Ko diskusijo začnemo, je treba vedeti, ali se udeleženci med seboj že poznajo. Če se ne, jih je treba na začetku pozdraviti in na kratko predstaviti. Med seboj se morajo spoznati. Pogovor mora najprej potekati zelo svobodno, tako da imajo vsi navzoči priložnost izraziti svoje mnenje. Pri vodenju diskusije je zlasti pomembno, da udeleženci spoštujejo pravila, ki jih da vodja. Vsakdo ima na voljo minuto časa za komentar. Čas govora pri diskusiji praviloma vedno določimo, sicer se utegne zgoditi, da ne bomo prediskutirali vseh tem ali vprašanj. Velikokrat določimo tudi vrstni red, tako da se vnaprej ve, kdo je na vrsti, da pove svoje mnenje. Diskusija se proti koncu zožuje, kar pomeni, da posamezne dileme še podrobneje obdelamo in pojasnimo. Na koncu mora vodja povzeti vsebino diskusije ali narediti sklep.

Pogoji izvedbe

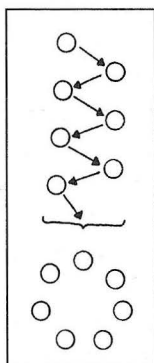
Število udeležencev: Za intenzivno diskusijo naj bi skupina udeležencev štela 8 do največ 18 oseb. Majhne diskusijske skupine lahko zaidejo v podrobnosti, pri prevelikem številu pa se utegne zgoditi, da za vse udeležence zmanjka časa in nimajo priložnosti, da bi se oglasili.

Čas: Diskusija naj traja 60 do 90 minut. Če diskusija traja dlje časa, se utegne zgoditi, da udeleženci zaradi preutrujenosti postanejo razdražljivi in sprožijo konflikt.

Prostor: Udeleženci morajo sedeti tako, da drug drugemu zrejo v oči: za štirikotno mizo ali v krogu. Vodja diskusije naj sedi tam, kjer ima najboljši očesni kontakt z vsemi udeleženci.

Pripomočki: Udeleženci naj imajo beležnice, da si lahko med potekom diskusije napišejo opombe ali misli, ki se jim porodijo pri nastopu drugih navzočih. Dobro je tudi, da je v prostoru tudi tabla, kamor lahko vodja napiše pomembnejše podatke ali sklep na koncu.

Pri uporabi metode diskusija si mora vodja najprej določiti cilj diskusije: ali gre le za izmenjavo mnenja ali za pridobivanje informacij ali želi pojasniti le določen problem ... Predvsem pa mora določiti temo diskusije, torej, o čem bodo udeleženci govorili, o filmu, določenem besedilu, moralni dilemi, problemu ... Predvsem pa mora vodja diskusije dobro poznati problematiko, o kateri bodo diskutirali, da lahko nastopi tudi kot svetovalec, kadar je potrebno.



METODA »PRO ET CONTRA«

Učni cilji: Krepitev koncentracije, razvoj formulacije, spodbijanje ugovorov, naspotovanje tujim argumentom, razvijanje pogajalskih sposobnosti, krepitev komunikacijske vzdržljivosti in vzdrževanje aktivnosti.

Metoda »pro et contra« se najbolje obnese pri zelo občutljivih in vrednostno ter emocionalno obarvanih temah, kot so: obvezni vojaški rok tudi za ženske, evtanazija, ali naj država vsebinsko določa ponudbo izobraževanja odraslih, davki in cerkev ...

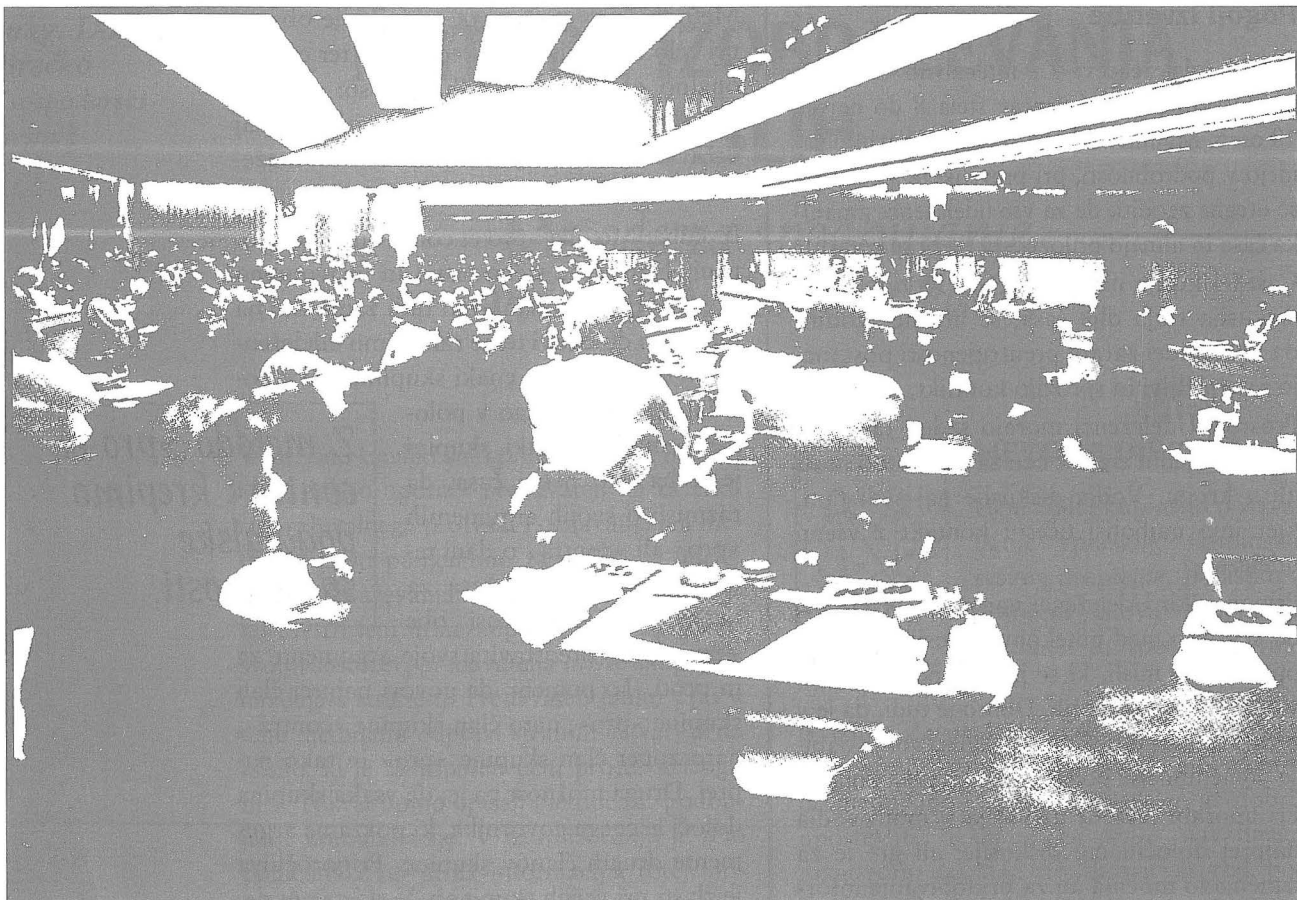
Izvedba: Metoda »pro et contra« ima pet stopenj. Najprej je treba jasno in nedvoumno predstaviti temo, lahko jo tudi zapišemo na tablo. Po določitvi teme razdelimo udeležence na dve številčno enaki skupini, eno v položaj »pro« in drugo v položaj »contra«. Vsaki skupini je treba dati nekaj časa, da razmisli o svojih argumentih »pro« ali »contra« o dani tematiki. Po preteku časa za razmislek vodja prosi obe skupini, naj predstavita svoje argumente za in proti. To pomeni, da govori najprej član skupine »pro«, nato član skupine »contra«, nato zopet član skupine »pro« in tako naprej. Druga možnost pa je, da vsaka skupina določi le enega govornika, ki povzame argumente drugih članov skupine. Priporočljiva je zlasti pri večjih skupinah. V sklepnem delu metode »pro et contra« voditelj povzame argumente za in argumente proti, podobno kot pri metodi diskusije.

S to metodo lahko dosežemo pravi komunikacijski preboj. Naredili smo prvi korak, da so udeleženci začeli razmišljati o svoji komunikacijski moči in se začeli spraševati, kako jim je pravzaprav šlo pri soočenju z »nasprotniki«, torej z ljudmi, ki imajo drugačno mnenje. Ta metoda je še posebej pomembna za razvoj govorniških spretnosti pri reševanju konfliktov.

Pogoji izvedbe

Število udeležencev: Če želimo, da vsi povejo in predstavijo svoje argumente, je največje možno število za uporabo te metode 20 oseb.

Z metodo »pro et contra« krepimo pogajalske sposobnosti.



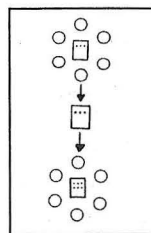
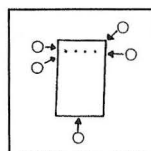
Čas: Vsaki skupini damo na voljo 10 minut časa za iskanje argumentov »pro« ali »contra«. Nadalnjih 20 do 40 minut namenimo izmenjavi argumentov, za sklep pa namenimo največ 30 minut časa.

Prostor: Pri uporabi metode »pro et contra« je dobro, da je učno pohištvo, torej mize in stoli, premakljivo. Tako bomo lahko obe skupini namestili v primeren položaj. Da bi bilo videti še bolj resnično, prepričljivo, lahko uporabimo tudi dva govorniška pulta, za soočenje »nasprotnikov«. Tako bo metoda dobila priokus »pravega političnega boja«.

Pripomočki: Tabla, kamor napišemo temo.

Pri izvedbi metode »pro et contra« se pojavi vprašanje, kako razdeliti udeležence v dve skupini. Najbolje je, da uporabimo naključno izbiranje skupin. Pri tem udeleženci sa-

mi izvelečijo rumene in rdeče kartone, pri čemer pomeni rdeči »pro« in rumeni »contra«. Lahko jih tudi preprosto določimo glede na to, kjer sedijo. Leva stran je skupina »pro«, desna »contra«.



METODA NEDOKONČANIH STAVKOV

Učni cilji: Spoznati različne aspekte določene teme, izražanje lastnih idej in domislic, spoznati tudi nenavadne in morda celo nezaželene ideje.

Izvedba: Različica A: V učnem prostoru visi več le-

pakov. Na vsakem je napisan začetek enega stavka. Na primer: »Najbolj me moti, da ...«, »Najbolj mi je bilo všeč, da ...«, »Na koncu seminarja pričakujem ...«. Nedokončani stavki so lahko seveda tudi bolj vsebinsko obarvani, na primer: »V našem zdravstvu me najbolj moti ...«, »Glede naše regionalne politike sem najbolj ponosen na ...«, »Pri vključevanju Slovenije v Evropsko unijo bi želel opozoriti na ...«. Udeleženci lahko svobodno prehajajo na vsak lepak, vsakemu nedokončanemu stavku dodajo svoj sklep.

Različica B: Udeleženci sestavljajo manjše skupine, 3 do 7 oseb. Oblikujem toliko skupin, kolikor plakatov z različnimi stavki imamo pripravljenih. Vsaka skupina dokonča stavek enoglasno. Sprejeti mora torej skupno odločitev o tem, kako se bo stavek končal. Ko to naredijo, dajo lepak sosednji skupini na desni, ki enake stavke dokonča verjetno drugače. Delo poteka, dokler ni krog sklenjen in vsaka skupina ne odgovori na vse. Pri uporabi različice B je treba zagotoviti, da skupine ne vidijo odgovora svojih predhodnikov. To lahko storimo preprosto tako, da vsako skupino prosimo, da – ko dokonča nalogo – stavek prelepi z neprosojnim papirjem.

Različica C: Vsak udeleženec dobi list papirja, kjer so zapisani nedokončani stavki, in jih dokonča. Naslednji nedokončani stavki so iz izobraževalnega programa Šest temeljev razvoja osebnosti (Brečko, 1999): »Pri sebi najbolj cenim ...«, »Moja šibka točka je ...«, »Svojo največjo priložnost vidim ...«, »Drugi udeleženci seminarja si o meni najverjetneje mislijo, da ...«

Pogoji izvedbe

Število udeležencev: Različico A lahko izvedemo z največ 50 osebami, B z največ 30 udeleženci, za C pa teoretično ni omejitve.

Čas: Za izvedbo metode nedokončanih stavkov po različici A potrebujemo 30 do 45 minut, po B približno pet minut za vsak krog,

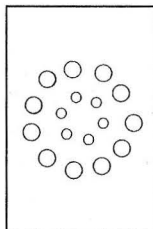
po C pa odvisno od števila nedokončanih vprašanj.

Prostor: Pri različici A potrebujemo le prazen prostor, lahko jo izvedemo tudi v predverju učilnice. Imeti moramo torej le dovolj velik prostor, kamor lahko obesimo lepake. Pri tem je treba paziti, da plakati ne visijo preblizu, sicer se udeleženci pri pisanju počutijo utesnjeno in neprijetno. Za različico B pa potrebujemo učilnico s premakljivim pohištvom, da lahko oblikujemo več manjših skupin.

Pripomočki: Lepaki in risalni žeblički

Izvedba različice A je priporočljiva na začetku seminarja oziroma daljšega izobraževanja. V tem primeru se lahko stavki začnejo: »Upam, da bom tukaj spoznal ...«. Če se nedokončani stavki vežejo na določeno tematiko, so lahko izpolnjeni lepaki zelo primerno sredstvo za nadaljnjo diskusijo ali delo v skupinah.

Metoda nedokončanih stavkov spodbuja ustvarjalno mišljenje.



METODA »AKVARIJ«

To metodo imenujemo tudi metodo notranjega in zunanjega kroga.

Učni cilji: Prepoznati različne vidike določene tematike, možnost, da se udeleženci izpostavijo, razvoj komunikacijskih spretnosti, razvoj artikulacije in učenje aktivnega poslušanja.

Izvedba: Pri metodi notranjega in zunanjega kroga določimo dve skupini: eno manjšo, ki šteje sedem ljudi, in eno večjo, ki jo sestavlja 32 ljudi. Manjša skupina sestavlja notranji krog, večja pa zunanji krog. Manjša skupina začne določeno temo, člani si izmenjujejo mnenja in na koncu sprejmejo odločitev. Večja skupina, ki oblikuje zunanji krog, posluša. Pri izvedbi metode akvarija sta možni dve različici.

Različica A: Notranji krog si izmisli zgodbo,

v kateri so vsi udeleženci aktivni. Po dogovoru zgodbo »zaigrajo«. Na primer, zgodba se dogaja v družinskem krogu – pogovor med družinskimi člani: mož, žena, sin, hči, dedek. Zunanjo skupino razdelimo na toliko manjših skupin, kolikor je vlog v zgodbi. Po končani predstavi vsaka skupina razmišlja o vlogi, ki jim jo je določil vodja, in išče vzroke za svoje ravnanje. Na primer, zakaj je oče reagiral tako, zakaj ni mati v tem primeru ravnala drugače ... Po 20 minutah diskusije v skupinah zunanjega kroga vsaka skupina določi svojega predstavnika in ga pošlje v notranji krog, kjer se zgodba z enako tematiko ponovno odvrti, tokrat seveda s povsem drugačno vsebino.

Različica B: Notranji krog ni popoln. En stol je nezaseden. Prostovoljec iz zunanjega kroga se lahko pridruži »igri« in zapolni manjkajočo vlogo. V opisanem primeru zgodbe lahko na primer pustimo en stol nezaseden za vlogo naključnega obiskovalca, ki vpade ravno sredi napetega družinskega pogovora.

Pogoji izvedbe:

Število udeležencev: Notranji krog lahko sestavlja največ 7 oseb, zunanji pa ne več kot 40.

Čas: Omejiti je treba tudi čas pogovora notranjega kroga, recimo 15 do največ 20 minut.

Prostor: Potrebujemo učilnico s premakljivim pohištvo, da lahko oblikujemo zunanji in notranji krog.

Včasih se pri izvedbi te metode zgodi, da notranji krog ne »odigra« dobro svoje naloge. Eni so bolj, drugi manj sproščeni. Eni zlahka igrajo, drugi ne želijo zbujati pozornosti. Pomembno je, da vodja članom notranjega kroga dobro predstavi temo in vlogo, ki jo ima posameznik. Včasih pa je dobro člane zunanjega kroga vnaprej opozoriti na težave, ki utegnejo nastati.

SKLEPNE MISLI

Pri vseh štirih opisanih metodah je velik poudarek na komunikaciji, na izražanju lastnega mnenja in tudi zavzemanju za svoje ideje. Metode pravzaprav krepijo sposobnosti pogajanja, večine, ki je nepogrešljiva pri delu in tudi za domačim ognjiščem. Vsebinski izobraževanja dodajajo tudi emocionalni naboj in tako veliko bolj aktivirajo posameznikove sposobnosti dojemanja in spreminjanja. Ker vse metode s poudarkom na komunikaciji omogočajo pravzaprav povratno informacijo, vplivajo tudi na boljše pomnjenje po končanem izobraževanju. In kar je najpomembnejše, veliko pripomorejo k osebnostnemu razvoju udeležencev izobraževanja, saj so učni cilji teh metod zelo očitni – poleg povzemanja vsebine so predvsem vzgojni in razvijajo tudi določene vedenjske lastnosti, kar je in mora biti cilj vsakega izobraževanja odraslih.

LITERATURA

- Brečko, D.: Kako se odrasli spreminjamo, Didakta, Radovljica 1998.
- Draves, W. A.: The Successful Presenter, LERN, Kansas, 1994.
- Jelenc, S.: ABC izobraževanja odraslih, ACS, Ljubljana, 1996.
- Jolles, R. L.: How to run seminars and workshops, John Wiley & Sons, Inc., 1993, New York.
- Knoll, J.: Kurs- und Seminarmethoden, Beltz, Basel, 1993.
- Krajnc, A.: Metode izobraževanja odraslih, DE, Ljubljana, 1979
- Watson, W. in drugi: How to Give an Effective Seminar, Kogan Page, 1998.

SPOZNAVNA FUNKCIJA PREDAVATELJEVEGA GOVORA

Tatjana
Zidar
samostojna
predavateljica

Pravilno izbrane besede obogatijo naše predavanje

Sklepamo lahko, da je predavateljev govor večfunkcionalen. Kadar predava, vodi delavnice, poučuje, ... zavedno ali nezavedno izbira govorna sredstva med elementi dveh najpomembnejših funkcij govora, med spoznavno in socialno funkcijo. Osrednje mesto zavzema spoznavna funkcija govora (predavatelj razlaga, posreduje novo znanje, izobražuje). Komunikacija med predavateljem in slušatelji, ustvarjanje skupinske dinamike, pogovori z udeleženci ... pa zahtevajo govor praktičnega sporazumevanja, govorimo o socialni oziroma družbeni funkciji predavateljevega govora. Njena namera je »vzpostaviti med udeleženci komunikacije razmerja medsebojnih pričakovanj in obvez, ustvariti med njimi družbeno vez« (Kunst Gnamuš, 1990: 104). Socialna funkcija predavateljevega govora se kaže predvsem pri vodenju, usmerjanju, nadzorovanju, spodbujanju in vrednotenju.

Obe funkciji se tesno prepletata. Predavatelj posreduje novo znanje, pojasnjuje neznane termine (spoznavna funkcija); pri tem pa ustvarja možnosti sodelovanja, vrednotenja, tekmovanja, dogovarjanj, izmenjavo izkušenj (socialna funkcija); lahko pa zaide tudi v ustvarjanje prisile, moči, nadzorovanja in kaznovanja, zaradi česar je okrnjena socialna funkcija njegovega govora.

Ob teh izhodiščih se nam postavlja nekaj temeljnih vprašanj:

– kako naj predavatelj razvije svoje zmožnosti za uporabo obeh funkcij govora,

– na kakšen način naj ju razvija,

– kako naj ju smiselno uporablja in prepleta.

Pri razvijanju spoznavne funkcije govora bi moral predavatelj poseči po retoriki, po področju, ki bi ga stari Grki označili za patos. Spoznati bi moral temeljna jezikovna sredstva, ki bi mu omogočila razvijanje oziroma obogatitev jezikovne zmožnosti pri posredovanju novih vsebin (kako zgraditi razlago, kako z jezikovnimi sredstvi motivirati slušatelje, jim čim bolj nazorno predstaviti nova dejstva ...).

Socialna funkcija pa je odraz komunikacije, ki se razvija med predavateljem in slušatelji. Žal je predavateljev govor še vse prepogosto enosmeren, zahteva slušateljevo poslušanje in omogoča zgolj kratke

odgovore, besedno in izrazno zelo šibke. Če bi želeli to hibo odpraviti, bi morali razviti dvosmerno komunikacijo, v katero bi enakovredno vključili tudi slušatelje. Pri takih oblikah se ustvarijo možnosti za sodelovanje, izmenjavo mnenj, vrednotenje ... Lahko bi rekli, da je treba receptivne komunikacijske dejavnosti zamenjati s produktivnimi. Receptivna dejavnost je vezana zgolj na sprejemanje in razumevanje sporočil, kar ne omogoča dvosmernega sporočanja. Produktivna dejavnost pa slušatelju omogoča, da se aktivno vključi v sporočanje (S. Pečjak, 1997).

Predavatelj mora najprej ustvariti skupno izkustveno polje.

SPOZNAVNA FUNKCIJA GOVORA

V nadaljevanju se bom omejila predvsem na spoznavno funkcijo oziroma na uporabo retoričnih elementov, ki slušatelju pomagajo pri posredovanju novih vsebin. Izhajala bom iz verbalnih učnih metod (npr. pripovedovanje, opisovanje, poročanje, razlaga); enake zakonitosti pa veljajo tudi za metodo demonstracije (naravnih predmetov, učil ali dejavnosti), (op.: klasifikacija učnih metod povzeta po M. Cencič, 1997).

Omenili smo, da poučevanje zahteva tesen preplet didaktičnih in retoričnih elementov, kar spoznamo že pri zahtevi, kako oblikovati zgradbo razlage. Če izhajamo iz Poljakove trditve (1974: 149-150), je cilj pri osvajanju novega znanja pravilna izpeljava graduacije, ki jo označuje kot »postopno razširjanje znanja z razlaganjem in pridobivanjem novih dejstev in posplošitev in hkrati postopno poglobljanje znanja ob prav tako postopnem ustvarjanju logičnega pregleda oziroma strukture«. Vse to dosežemo s potrebno postopnostjo v količini in hitrosti obravnave vsebine. Pravilno graduiranje je odvisno od primerne vzpona; pri premajhnem vzponu obravnava ne zahteva potrebnega intelektualnega napora slušateljev, pri prevelikem vzponu pa slušatelji ne morejo slediti obravnavi snovi.

Če želi predavatelj graducijo pravilno izpeljati, mora upoštevati tri temeljne didaktične elemente – ekstenzivnost, intenzivnost in strukturo. Z intenzivnostjo določimo globino znanja, z ekstenzivnostjo izbiramo količino dejstev in posplošitev, s strukturo pa dosežemo logično urejenost oziroma pravilno zaporedje nizanja dejstev in posplošitev.

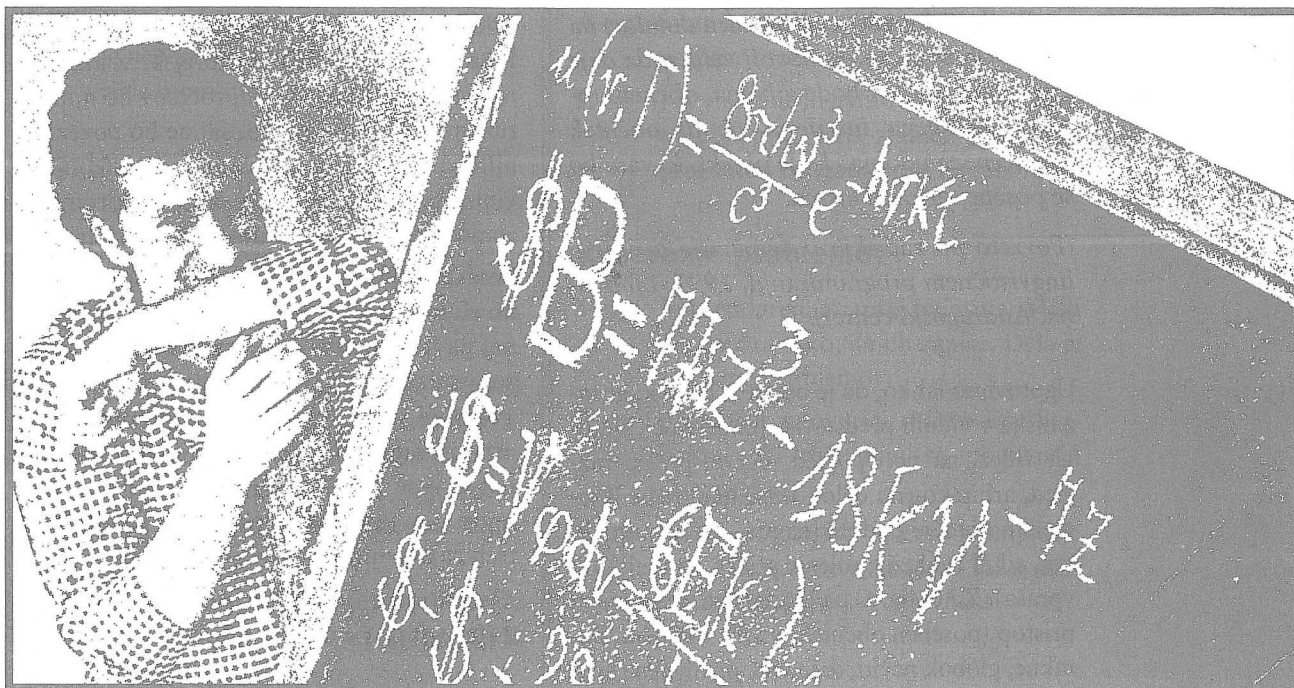
Prav tu pa nastopi znanje retorike (oblikovati strukturo: kako začeti, kako pripeljati do vrha, kako oblikovati razplet in zaključiti ter kakšna oziroma katera jezikovna sredstva pri tem uporabljati).

PREDAVATELJEV GOVOR V VERBALNIH METODAH

Če izhajamo iz spoznanj nevrolingvističnega programiranja, bi lahko rekli, da je jezik samo odraz notranjega modela sveta vsakega posameznika. Zunanji svet, ki ga človek zaznava oziroma sprejema, je zgolj nekakšen zemljevid, ki ga izdelata njegova nevrologija. V ospredju so procesi notranjih predelav podatkov. Svet je neskončnost možnih čutnih zaznav, posameznik pa je sposoben zaznati samo njegov zelo majhen del. Pa tudi ta del še filtrira s pomočjo svojih enkratnih izkušenj, kulture, jezika ... Na kaj smo v določenem trenutku pozorni, je pravzaprav odvisno od naših filtrov – naših prepričanj, zanimanj, predsodkov, vzgoje, že osvojenega znanja ... Lahko bi rekli, da vsak živi v svoji enkratni resničnosti, ki temelji na njegovih čutnih vtisih.

Informacije prihajajo iz okolja in se prek naših filtrov preoblikujejo. Nastane popolnoma drugačna podoba, ustvari se neka nova slika, osebna predstava, ki sproži določena notranja stanja, notranja občutja, kar pa povzroči naše zunanje vedenje, naše nebesečno in besedno izražanje. Z jezikom nevrolingvističnega programiranja bi rekli, da naše predstave oziroma naši zemljevidi še niso prava pokrajina dejanskega sveta. Pokrajina je ena sama, vsak človek pa ima svoj zemljevid, ki se bolj ali manj razlikuje od zemljevida drugih ljudi. Večje kot so razlike in odstopanja, težje se bomo sporazumevali in razumeli drug drugega.

Gotovo je prvi korak na poti graduacije ustvariti skupno izkustveno polje oziroma prepoznati predavateljev model sveta in modele sveta slušateljev. Govorimo o ustvarjanju dobrega stika. Predavateljeve verbalne metode je potemtakem treba zgraditi tako, da usmerja in vodi modele sveta slušateljev; nikakor pa jim ne sme vsiliti svojega modela, saj je ta zanje dostikrat nerazumljiv.



ZAZNAVNI SISTEMI

Zunanji svet zaznavamo torej z našimi čuti. Stvari, dogodke najprej vidimo, slišimo in občutimo (v določenih trenutkih tudi vonjamo in okušamo), šele nato o njih razmišljamo, jih vrednotimo ... Pa tudi takrat, ko razmišljamo o že znanih stvareh, v sebi obnavljamo slike, zvoke in občutke (morda prebudimo določen vonj ali okus). Govorimo o komunikaciji VAKOG, ki združuje vseh pet čutov. Nekateri ljudje hočejo vse »jasno« videti (vizualno, vidno dojetje), drugi morajo stvari slišati, jih ponoviti v sebi (avditivni, slušni dražljaji), nekateri pa vse spremenijo v občutke ali v kaj, kar lahko otipajo (kinestetične, tipne zaznave). Okus (olfaktorično) ali vonj (gustatorično) sta redkeje primarna načina za predstavljanje izkustev, čeprav sta pomembna sprožilca asociacij.

Nevrolingvistično programiranje obravnava tri primarne sisteme zaznavanja (vizualni, avditivni in kinestetični). Ko nekdo ves čas uporablja enega izmed notranjih čutov, pra-

vimo, da uporablja svoj primarni sistem oziroma kanal zaznavanja.

V naslednjih primerih lahko prepoznamo različne primarne zaznavne kanale:

Oseba A:

Hiša vam takoj pade v oči zaradi svojega slikovitega videza. Na prvi pogled lahko opazite, da je lastnik vso svojo pozornost posvetil barvam notranjega dvorišča in vrta. Veliko je oken, tako da je mogoče uživati v prelepem razgledu. Pregledno, mojstrsko izvedeno arhitekturno delo je očitno dober nakup.

Oseba B:

Hiša nagovori vsakogar osebno. Leži v izjemno mirnem okolju in edini zvok, ki ga slišite, ko greste na sprehod po okolici, je žvrgolenje ptičev. Notranja oprema hiše je kot iz pravljice in o značaju hiše pove toliko, da se vsak sam vpraša, kako bi sploh lahko zamudil takšno priložnost.

Oseba C:

Hiša ni le solidno zgrajena, posreduje vam tudi prav poseben občutek. Le redko pridete

v stik s krajem, ki se obiskovalca dotakne na tako globok način. Je dovolj velika, da daje vtis neomejene svobode gibanja, obenem toplota okusnega interierja obudi občutek sproščenega udobja. To je objekt, ki vam bo še posebej prirasel k srcu.

(Povzeto po zapiskih iz seminarja o nevro-lingvističnem programiranju, 1997, Ljubljana, Andragoški center)

Ugotovimo lahko, da je oseba A človek, ki razmišlja v vidnih predstavah (pade v oči, slikovit videz, na prvi pogled, barve, prelep razgled, arhitekturno delo). Izražanje osebe B temelji na zvočni podobi (nagovori, izjemno miren, edini zvok, žvrgolenje ptičev, se vsak sam vpraša). Za osebo C pa je značilen kinestetični pristop (poseben občutek, v stik s krajem, dotakne, globok način, daje vtis, neomejena svoboda gibanja, občutek sproščenega udobja, prirase k srcu). Njihovi pogledi so se razlikovali predvsem v načinu zaznavanja objekta; za svoj opis so uporabljali sebi primerne besede, ki jih imenujemo procesne besede.

Ko predavatelj predstavlja novo vsebino, se mora najprej »uglasiti« z zaznavnimi kanali slušateljev; misliti mora na enak način kot slušatelji. V našem primeru bi to pomenilo, da mora vsebino posredovati tako, da jo bodo slušatelji lahko videli, slišali in občutili oziroma določene predmete, materiale tudi potipali. Predpostavljamo lahko, da pri slušateljih delujejo vsi trije zaznavni kanali.

Izbor besed naj bi nujno temeljil na čutni podlagi, saj si je nova dejstva le tako mogoče predstavljati v slikah, glasovih ali občutkih. Če pa si slušatelj pomaga z besedami, kot so vsebovati, razumeti, misliti, proces, onemogoči čutno dojetje vsebine, saj navedene besede ne vsebujejo čutnih zaznav. Govorimo o čutno nevtralnih besedah, ki so na začetnih stopnjah uvajanja nove snovi povsem neprimerne.

Slušatelji morajo nova dejstva s svojimi čuti najprej videti, slišati in občutiti, šele nato lahko od njih zahtevamo, da vsebino razlage tu-

di razumejo in se jo naučijo oziroma znajo. Brez notranjih predstav, torej brez aktiviranja njihovih spoznavnih procesov bo njihovo razumevanje nepopolno, saj ne bo povezav z njihovim izkustvenim svetom oziroma njihovim modelom sveta. Ne morejo oziroma ne znajo ustvariti lastnih notranjih predstav.

Predavatelj ima na primer pred seboj skupino slušateljev, njegov primarni zaznavni kanal pa je vizualen. Proces sprejemanja in zaznavanja bo otežen, saj bodo kinestetični in avditivni tipi slušateljev prikrajšani za ustvarjanje svojih notranjih predstav. Zato naj bi vsak predavatelj razširil lastne sposobnosti in uporabljal procesne besede vseh treh zaznavnih kanalov.

TIPI LJUDI

Procesne besede si vsak izbira glede na tip, ki mu pripada. Tako govorimo o vizualnih, avditivnih in kinestetičnih tipih ljudi. Največ je vizualnih – 45 %, kinestetičnih je 40 %, najmanj pa je ljudi, ki imajo svoj primarni zaznavni sistem avditiven – 15 %. Seveda je treba poudariti, da so to kanali, v katerih posamezen tip običajno razmišlja. Nikakor pa ne moremo trditi, da obstajajo »čisti« tipi (med seboj se povezujejo: VA – vizualno-avditivni, AK – avditivno-kinestetični ...).

Vedenjske značilnosti za ugotavljanje prevladujočega kanala

(povzeto po Bernard F. Cleveland; Master Teaching, 4th, Stone Mountain, 1987, predstavljeno na delavnici retorike in moderatorki, 1993a)

Stil učenja

- V-tip Uči se s pomočjo vida, z gledanjem prikazov.
- A-tip Uči se z verbalnimi napotki, ki mu jih dajejo drugi ali sam.

K-tip Uči se tako, da naredi kaj, pri čemer je neposredno udeležen; stvari, materiale mora otipati.

Branje

V-tip Rad ima opise. Včasih prekine branje in strmi v zrak, pri čemer vidi navidezne domišljajske podobe. Besede spozna po podobi črk, zanese se na obliko besed.

A-tip Ljubi dialoge, gledališke igre, izogiba se dolgih opisov, ne zaznava ilustracij. Velikokrat premika ustnice ali v sebi izgovarja, kar bere. Pogosto izbere fonetični pristop, besede doje ma po zvenu.

K-tip Najraje ima zgodbe, v katerih pride do dejanj. Pri branju se rad premika, ni strasten bralec.

Spomin

V-tip Zapomni si obraze, pozabi imena. Zapisuje stvari, dela si zabeležke.

A-tip Zapomni si imena, pozabi obraze. Stvari si zapomni z avditivnim ponavljanjem.

K-tip Najbolj si zapomni kaj, kar je storil oziroma sam naredil; ne pa, kar je videl ali slišal.

Predstave

V-tip Ima žive predstave, misli v slikah, vizualizira do podrobnosti.

A-tip V mislih govori, misli v šumih in glasovih. Podrobnosti so zanj manj pomembne.

K-tip Predstave niso tako pomembne kot gibanje. Lahko pa si odlično zapomni gibljive slike.

Odvračanje pozornosti

V-tip Na splošno komaj zazna moteče šume. Zmoti pa ga viden nered ali gibanje.

A-tip Šumi in zvoki zlahka odvrnejo njegovo pozornost.

K-tip Na vizualne in avditivne predstavitve ni pozoren, zato zlahka pozornost preusmeri drugam (npr. na gibanje).

Reševanje problemov

V-tip Je preudaren, vnaprej načrtuje. Misli organizira tako, da jih zapiše. Dela si sezname problemov.

A-tip Probleme izgovarja, rešitve išče verbalno. Pri reševanju se pogovarja sam s seboj.

K-tip Problemov se loti fizično; je impulziven. Pogosto se odloča za take rešitve, ki terjajo večjo dejavnost.

Neaktivnost

V-tip Strmi predse, poišče kaj, kar lahko opazuje. Morda si riše možiclje.

A-tip Brunda si pesmice, govori sam s seboj ali pa se želi pogovarjati z drugimi.

K-tip Premika okončine, najde razlog za gibanje, gestikulira.

Nove situacije

V-tip Se razgleduje, opazuje ...

A-tip O situaciji se odloča na temelju 'za in proti', govori, kaj je treba storiti.

K-tip Stvari preizkuša; dotika se predmetov, materialov, jih tipa in uporablja.

Čustvenost

V-tip Je zadržan. Ko je jezen, razpre oči. Zlahka joka, ves žari, ko je srečen. Izraz njegovega obraza je dobro ogledalo njegovih čustev.

A-tip Ko se veseli ali je jezen, kriči. Lahko bi rekli, da se verbalno podžiga, ven-

dar se hitro ohladi. Svoja čustva izraža verbalno, pri čemer spreminja registre, intonacijo, jakost in tempo glasu.

K-tip Skače od veselja. Ko je srečen, objema, trga, vleče ... Ko je jezen, skače, udarja, topota, odkoraka proč. Njegova čustva je lahko razbrati iz izraza njegovega telesa.

Sporočanje

V-tip Je miren. Kadar uporablja kretnje, jih usmerja v višino oči, kot da bi hotel reči: »Ali vidite? Vam je jasno.« Dalj časa nerad govori. Kadar mora dalj časa poslušati, postane nestrpen; v sogovornikovo pripovedovanje oziroma razlago vnaša procesne besede vizualnega kanala (videti, gledati, perspektiva, vidik ...).

A-tip Ljubi poslušanje. Težko dočaka trenutek, da lahko tudi sam spregovori. Njegovi opisi so dolgi in se pogosto ponavljajo. Rad posluša samega sebe, ko glasno govori. Uporablja procesne besede avditivnega kanala (poslušati, slišati, govoriti, izreči ...).

K-tip Pri govorjenju rad gestikulira. Ne posluša natančno. Ima rad telesno bližino sogovornika. Za izčrpna govorna dejanja hitro izgubi zanimanje. Njegove besede pa so procesne besede kinestetičnega kanala (občutiti, dotakniti se, potegniti, dobiti, vzeti).

Videz

V-tip Je negovan, skrajno natančen, ljubi red.

A-tip Zanj skladnost pri oblekah ni tako pomembna, raje besedno obrazloži svoj izbor oblačil.

K-tip Je negovan, vendar pa zaradi svojih

fizičnih dejavnosti kmalu postane pomečkan.

Umetnost

V-tip Glasba mu ne ugaja preveč, daje prednost upodablajoči umetnosti. Ne mara govornega opisovanja umetnosti. Vizualni dražljaji pa lahko naredijo nanj globok vtis. Raje gleda na podrobnosti kot pa na celotno umetnino.

A-tip Najraje ima glasbo. Upodablja oča umetnost mu je manj všeč; zelo rad pa o njej govori, pri čemer izpušča pomembne podrobnosti. Vendar pa delo razume kot celoto.

K-tip Glasba mu ugaja, če jo doživlja ob telesnem gibanju. Rad ima skulpture, dotika se kipov in slik. Umetnost močno telesno doživlja. O umetnosti malo govori, raje jo čuti.

Pri predavanjih oziroma vodenju delavnic je torej zelo pomembno dejstvo, kako posamezni tipi predavateljev posredujejo nove vsebine. Vizualni predavatelj govori hitro, obdela veliko snovi, zaupa v pisno preverjanje znanja. Avditivni predavatelji govorijo ritmično, s slušatelji se radi pogovarjajo in razglablajo o njihovih pripombah. Redko uporabljajo vizualne pripomočke. Kinestetični predavatelj govori počasi, v posredovanje novih vsebin vnaša praktične vaje, raziskovalne naloge, zelo ceni slušateljeve izvirne ideje. Predavatelj, ki zahteva, da slušatelj sedi pri miru, gleda naprej in posluša, ustreza avditivnemu slušatelju, tistemu, ki vsebino povedanega najraje sprejema s poslušanjem. Tak način pa seveda ni dovolj uspešen pri vizualnih in kinestetičnih slušateljih (Čakš, 1998).

Govorili smo že o procesnih besedah, ki naj bi predavatelja obvezovale k premišljeni in nazornejši uporabi jezikovnih sredstev. Pa

vendar procesne besede pripadajo le avditivnemu kanalu, še vedno je to zgolj predavateljev govor. Kot pa smo že omenili, potrebujejo vizualni tipi nazorno opazovanje, kinestetični pa praktične preizkuse, dotike.

Zato naj bi vsak predavatelj razmislil, kako naj razširi raven jezikovnih sredstev na druga sredstva, ki mu omogočajo kakovostnejšo uporabo verbalnih metod.

MILTONOV MODEL

(besede – sprožilci naših notranjih predstav in asociativnih povezav)

Procesne besede pa so le en način ustvarjanja notranjih predstav oziroma vodenje slušateljevega modela sveta. Vsaka izrečena beseda namreč deluje na poslušalce kot sprožilec notranjih predstav oziroma asociativnih povezav, ki so povezane z življenjskimi izkušnjami in doživetji. Če predavatelj na primer reče »Pomislite na spečega nosoroga«, bo nastalo toliko različnih predstav, kolikor je slušateljev. Do povratne asociacije pa pride tudi, če rečemo: »Ne predstavljajte si pečega nosoroga.« Slušatelji bodo v svojih notranjih predstavah obudili prav podobe spečih nosorogov, povezane z njihovimi izkušnjami ali njihovim predznanjem.

Za predavatelja je pomembno, da izbira besede, ki pri slušateljih prebudijo zelene miselne procese oziroma predstave. S takim načinom lahko občutno vplivamo na slušateljev miselni tok, ki ga vodimo do zelenega cilja, torej razumevanja znanja in novega vedenja.

Zato naj bi slušatelj govor temeljil na pravilnem oblikovanju stavkov oziroma sklopov misli. Uporabljal naj bi trditve, ki so brez vsakršnega zanikanja. Stavki, kot so: Ni vam treba razmišljati o ..., To zdaj ni pomembno ..., Na to lahko v tem trenutku pozabimo ..., To se ni zgodilo zaradi tega ..., Vzroki za na-

stalo stanje ne tičijo v teh problemih ..., pri slušateljih begajo notranje predstave in asociativne povezave. Pri pogosti uporabi nepravilno oblikovanih stavkov slušatelji ne bodo več razločevali med pomembnim in nepomembnim, med resničnim in neresničnim, med želenim in nezaželenim dejstvom. Njihovo razumevanje bo slabše, prav tako tudi njihovo pomnjenje oziroma znanje. Kadar pa bomo oblikovali govor s pravo izbiro besed, na primer: Pomislimo na ..., Pomembna so naslednja dejstva ..., V tem trenutku si zapomnimo ..., Vzroki za nastalo stanje so ..., To se je zgodilo zaradi ..., bomo prebudili notranje predstave in asociativne povezave, ki jih sami želimo.

Prve notranje predstave sproži že predavateljev pozdrav.

Pravzaprav predstavljajo najmočnejši motivacijski naboj besede, ki sprožijo prve notranje predstave (kako predavatelj začne predavanje, kako uvaja nova znanja ...). Prve notranje predstave so temelj za gradnjo nadaljnjih predstav oziroma asociativnih povezav. Pomembno vlogo pa odigrajo tudi pri ustvarjanju sproščenega in ustvarjalnega vzdušja.

Če primerjamo naslednja predavateljeva pozdrava, lahko ugotovimo bistveni razliki pri priklicu notranjih predstav, spoznamo pa tudi možnosti za povečanje slušateljeve motivacije.

Pozdravljeni! Danes boste lahko spoznali nekaj zanimivih načinov, kako si pomagamo pri ugotavljanju razlik med temi spojinami. Videli bomo, kje vse in na kakšen način jih lahko uporabljamo. Vesel sem, da lahko poskus tudi praktično izvedemo ... Prepričan sem, da nam bo uspelo.

Dober dan! Danes nas čaka precej težka naloga, vendar si zaradi tega ne delajte pregla vic. Upam, da bo na koncu predavanja dosti manj nerazumljivega. Nič ne čakajmo, tako nam ne bo uspelo ... Kar začnimo!

Verjetno je bil namen obeh pozdravov enak,

doseženi učinek pa povsem različen. V prvem zgledu so besede izbrane tako, da iz slušateljevih preteklih izkušenj priključijo pozitivne asociacije (zanimivi načini, želimo, vesel, uspelo), drugi pa v doživljanju slušateljev povzročijo negativne slike oziroma mrežo negativnih predstav, povezanih s preteklimi izkustvi (težka snov, preglavice, nerazumljivost ...). Ob negativnih predstavah pa je predavatelj uporabil še negacije (ne čakajmo, ne bo nam uspelo), ki dodatno zbegajo slušateljeve notranje slike oziroma mrežo asociativnih povezav, ki so povezane z izkustvi.

Ob že omenjenih dveh možnostih (pozitivni začetek in izpust zanikanja/nikalnic) pa naj bi predavatelj upošteval še naslednje pravilo. Njegovi začetki naj vsebujejo pravilne sugestije, lahko bi jih imenovali kar »ohlapano« govorenje. Predavatelj naj izbere besede oziroma oblikuje misli tako, da si slušatelji sami »zapolnijo« namenoma uporabljene vrzeli s svojimi izkušnjami ali svojim predznanjem. Tako bodo nova dejstva tesno povezana z njihovimi izkustvi oziroma že osvojenim znanjem, torej z njihovim modelom sveta. Predavatelj s tem načinom najprej »prispeva« okoliščine s kar najbolj skopo vsebino, slušateljem da okvir in jim prepusti, da sami izbirajo oziroma si sami priključijo notranje predstave.

Primer za »ohlapano« začetek razlage bi lahko bil naslednji:

Morda se sprašujete, kako so se stari Grki učili oziroma razvijali svoje govorniške spretnosti? Predstavljajte si, da se sprehajate po grški agori in poslušate znamenitega Demostena, opazujete ljudje, ki so nad govorom neverjetno navdušeni. Verjetno v vas vse bolj narašča zanimanje, kako se lahko človek tako izuri v govorniških spretnostih.

Precej drugačen pa bi bil naslednji začetek:

Grki so pri pripravi svojega govora temeljili na petih retoričnih kanonih: invencija, dis-

pozicija, stilizacija oziroma formulacija, učenje in aktualizacija. Če so želeli obvladati aktualizacijo govora, je bilo neizbežno temeljito upoštevati in spoznati različne topike, ki so temeljni element invencije ... Zaenkrat se ne obremenjujte z vsem tem. Stvari so sicer zelo zahtevne, vendar se z vsakim kanonom ne bomo ukvarjali enako poglobljeno.

Z gotovostjo lahko trdimo, da prvi način omogoča slušateljem ustvariti lastne spoznavne slike, ki jih priključijo iz svojih izkušenj ali spoznanj. S sugestijami smo sprožili njihovo lastno doživljanje, zapolnili torej njihov model sveta, kar je povečalo njihovo notranjo motivacijo. Pri prvem uvodu nikjer nismo posredovali novih dejstev, kar bi pomenilo, da nikjer nismo konkretno pojasnili, kako so se stari Grki pripravljali na svoje govore (to sledi šele v nadaljevanju predavanja). Dopustili smo slušateljeve individualne predstave. Tako smo postavili temelje, na katere bomo v nadaljevanju lahko dodajali nova dejstva in nove vsebine, ki naj bi jih slušatelji usvojili.

Drugi način pa se je takoj usmeril na navajanje konkretnih dejstev (pet kanonov, znanje topik ...). Slušateljem smo takoj vsilili nova dejstva, ki so navadno njihovim modelom sveta povsem tuja. Prav tako v drugem primeru ni procesnih besed, slušateljevi zaznavni kanali so nezapolnjeni. V prvem primeru pa lahko najdemo vse tri kanale (se sprehajate, poslušate, opazujete, narašča zanimanje), pa tudi stavki so oblikovani trdilo, kar v drugem primeru ni upoštevano (ne obremenjujte se, ne bomo).

Pri uporabi »ohlapanega« jezika pa ima predavatelj za povečanje učinkovitosti svojega nastopa še metodo, s katero slušatelje pripelje v asociirani položaj, kar bi pomenilo, da se sami znajdejo v opisani situaciji. Lahko bi rekli, da so z vsemi petimi čuti prisotni v nastali situaciji (predstavljate si, da se sprehajate ...). Njihovo sprejemanje je najmočnejše, zaznavni kanali pa zapolnjeni v največjem obsegu.

Šele v nadaljevanju, ko morajo spoznati nova dejstva, slušatelje disociiramo (... temeljili na petih retoričnih kanonih, ... temeljito upoštevati in spoznati različne topike, ki so temeljni element invencije ...). Na situacijo morajo pogledati od zunaj, dejstva objektivizirati, jih razumeti in kritično vrednotiti.

Načine, o katerih smo govorili, imenujemo Miltonov jezik oziroma model. Razvil ga je ameriški psiholog, hipnoterapevt Erickson Milton. Tako jezikovno izražanje je uvedel pri svojih pacientih, da bi sprožil njihovo lastno miselno dejavnost. Nevrolingvistično programiranje pa tak način razvija tudi v izobraževanju (Maria Beyer, Klaus Marwitz, Mona Vogel, Irene Becker ...).

Če drži latinski pregovor »Pesnik se rodi, govornika pa naredi«, se je vredno potruditi! Predavatelj naj razvija svoje govorne veščine, pri čemer naj upošteva oziroma iz-

Bistveni načini jezikovnega izražanja, ki naj bi jih predavatelji uporabljali pri predavanjih ali vodenju delavnic, torej pri uporabi spoznavne funkcije jezika, so:

- za začetek izberimo besede, ki sprožijo pozitivne notranje predstave,
- pri tem si pomagajmo z »ohlapnim« jezikom,
- slušatelje v začetne situacije asociirajmo,
- uporabljajmo procesne besede,
- pri oblikovanju miselnih sklopov uporabljajmo trditve,
- sprožimo tiste notranje predstave slušateljev, ki jih sami želimo,
- aktivirajmo torej njihov model sveta in ga obogatimo z novimi dejstvi oziroma novim vedenjem,
- izberimo različne didaktične metode, da bomo »ustregli« različnim tipom poslušalcev – vizualnemu, avditivnemu in kinestetičnemu tipu.

boljšuje tako spoznavno kot socialno funkcijo svojega govora. Njegova predavanja oziroma delavnice bodo zanimivejša, učinkovitejša, razumevanje in pomnjenje slušateljev pa neprimerno boljše; notranje zadovoljstvo pa bo večje na obeh straneh.

LITERATURA

- BECKER, I. (1997): Nevrolingvistično programiranje (zapiski predavanj). Ljubljana, Andragoški center.
- BEYER, M. (1993a): Retorika in moderatorika (zapiski predavanj). Radovljica, Ministrstvo za šolstvo in šport, Glotta Nova.
- BEYER, M. (1993b): Strategije celostnega poučevanja in pridobivanja znanja (zapiski predavanj). Bled, Ljubljana, Glotta Nova.
- BEYER, M. (1993c): Nevrolingvistično programiranje. Bled, Ljubljana, Zavod za šolstvo in šport, Glotta Nova.
- BONNO, E. (1992): Tečaj mišljenja. Kranj, Ganeš.
- BROOKS, M. (1996): Zbližanje in ujemanje. Kranj, Ganeš.
- CENCIČ, Mi. (1991): Problemski pouk. Izbrana poglavja iz didaktike. Novo mesto, Pedagoška obzorja, 101–112.
- CENCIČ, Mi. (1997): Didaktika, skripta. Ljubljana, Pedagoška fakulteta.
- ČAKŠ, A. (1998): Videti, slišati, občutiti. V: Delo, 23. 11., str. 12.
- GREENE, R. (1993): Nov način komunikacije. Ljubljana, Alpha center.
- KUNST GNAMUŠ, O. (1990): Govor v razredu – poskus določiti neke opisne kategorije. Komunikacija in jezikovna kultura v šoli. Ljubljana, Pedagoška fakulteta, 102–103.
- KVAŠČEV, R. (1981): Psihologija stvaralaštva. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- LYNN, D. (1992): Ustvarjalne metode učenja. Ljubljana, Alpha center.
- MAIER, K., WEBER, M. (1987): Erfolg durch Superlearning. München, Wilhelm Heyne Verlag.
- O'CONNOR, J., SEYMOUR, J. (1996): Spretnosti sporazumevanja in vplivanja. Žalec, Sledi.
- PEČJAK, S. (1997): Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev. Ljubljana, Zavod za šolstvo in šport.
- POLJAK, V. (1974): Didaktika. Ljubljana, Državna založba Slovenije.
- ZIDAR, T. (1996): Retorika, moč besed in argumentov. Ljubljana, Gospodarski vestnik.

mag. Gozdana
Miglič
Upravna
akademija,
Ministrstvo za
notranje zadeve

PRIPOROČILA ZA PRIPRAVO PISNIH UČNIH GRADIV

Osnovni cilj, namen ter struktura seminarskih gradiv

Ste se kdaj poizkusili učiti iz slabo pripravljene seminarne gradiva? Ste imeli pri tem občutek, da neučinkovito izgubljate svoj čas? Ste bili nezadovoljni z avtorjem besedila? Ste bili prepričani, da vaša organizacija brez potrebe zapravlja denar, ko vas pošilja na tako usposabljanje?

Najverjetneje je na gornja vprašanja kar nekaj pritrdilnih odgovorov. Udeleženci in izvajalci različnih oblik usposabljanja in izpopolnjevanja, namenjenih predvsem odraslim, se pogosto srečujemo s problemom pisnih gradiv. Nema lokrat se sploh ne zavedamo, kako pomembno je gradivo, ki ga dobimo na začetku seminarja ali tečaja, saj je navadno to prvi stik med udeležencem in izvajalcem usposabljanja.

Razlogi za takšno stanje so prav gotovo različni, vendar niso nepremostljivi. Organizatorji in izvajalci usposabljanj se kaj lahko izognemo opisanim težavam, če smo pri pripravi pisnih gradiv sistematični in dosledno upoštevamo nekaj osnovnih načel.

Vendar pa je uporaba teh načel povezana z že ugotovljenimi potrebami po usposabljanju in predhodnim izborom učnih metod, sredstev in pripomočkov.

Priprava gradiv in tudi učenje bo hitrejša, lažje in učinkovitejša, če se bomo pri delu zavedali nekaterih osnovnih ciljev in namenov gradiva. Ti so predvsem:

- pomoč pri organizirani predstavitvi informacij,
 - lažje sledenje poteku učnega dogodka,
 - poudarjanje ključnih točk,
 - združevanje pisane besede z ustrezno ilustracijo,
 - vključevanje vizualnih in avditivnih (po potrebi tudi drugih, npr. kinestetičnih) sposobnosti udeležencev,
 - možnost kasnejšega ponavljanja in vadbe.
- Pri pripravi pisnih učnih gradiv izhajamo iz splošnega načela, po katerem mora biti vsebina gradiva razdeljena na tri temeljna poglavja, in sicer uvod, jedro (razlaga) in zaključek (povzetek).

POGLAVJE	CILJI POGlavJA
I. Uvod	Pripraviti udeležence na učenje in jih seznaniti, o čem se bodo učili.
II. Jedro (razlaga)	Predstaviti nove informacije, vključno s primeri in praktičnim delom.
III. Zaključek (povzetek)	Povzeti posredovane informacije; pomagati udeležencem pri pomnjenju in kasnejši uporabi naučenega.

Tabela 1: Splošno načelo - delitev vsebine učnega dogodka na tri temeljna poglavja

NAMENI IN CILJI UVODA

Upoštevanje načel priprave uvodnega dela učnega dogodka udeležencem olajša učenje, hkrati pa zagotovi tudi izvajalcu boljši pregled nad aktivnostmi, ki jih želi izvesti na začetku usposabljanja.

Udeleženci bodo sodelovali in se uspešneje učili, če bodo:

- razumeli, kako jim bodo nove informacije koristile pri delu,
- prepoznali korist in smisel dodatnih naporov pri učenju novega,
- videli, da gradivo nudi več, kot sami ta trenutek vedo in znajo.

Udeležencem je učenje olajšano, če:

- vedo, kaj se bodo učili,
- vidijo, kako so informacije, ki se jih bodo učili, organizirane (obseg, podrobnosti, vrstni red ...),
- so informacije razložene na način, ki ga že obvladajo (npr. jezik).

Načela, ki morajo biti vključena v oblikovanje in pisanje uvoda:

- pozornost/motivacija,
- vplivnost/verodostojnost,
- cilji,
- okoliščine/dosedanje poznavanje problematike,
- predstavitev učnega dogodka kot celote.

1. načelo: Pozornost in motivacija

Udeleženci se učijo le, kadar so pozorni in jih pritegne vsebina učnega dogodka. Če so njihove misli zaposlene s čim drugim in ne z učenjem, ne bo uspeha, in to ne glede na to, kako dobro je pripravljeno gradivo in izvedena vsebina. Motivacija izhaja iz zavesti o koristnosti in vrednosti usposabljanja. Motivacija povečuje in vzdržuje pozornost, brez nje je stopnja pozabljanja večja.

Pozornost in motivacijo spodbudimo, če udeležencem nedvoumno pojasnimo, kakšne koristi bodo imeli od usposabljanja. To dosežemo z neposrednim povezovanjem usposabljanja z njihovim delom, pri čemer izpostavimo:

– kako se vsebina usposabljanja povezuje s konkretnimi življenjskimi in delovnimi situacijami;

– kakšen je pomen vsebine za: a) udeležence neposredno, b) delo, ki ga opravljajo, c) organizacijo;

– kako bo usposabljanje vplivalo na udeležencevo delo (lažje, boljše, zanimivejše, pomembnejše ...);

– kako bo učenje vsebine usposabljanja vplivalo na udeležence – njihove neposredne koristi (zadovoljstvo, večje znanje, višja usposobljenost – kvalifikacija, priznanje okolice ...)

2. načelo: Vplivnost in verodostojnost

Udeleženci verjamejo, poslušajo in se učijo le od ljudi in iz gradiv, za katere menijo, da so »vplivni« in »verodostojni« oziroma imajo potrebno strokovno avtoriteto. Gradiva so »vplivna in verodostojna«, če so:

- strokovna (vsebina),
- privlačna in pregledna (izgled).

Udeleženci se ne učijo iz gradiv, če so prepričani, da vedo več, kot jim nudi določeno gradivo. Prepričani morajo biti, da gradivo zajema vsebine, ki se jih učijo, na dokončen in suveren način.

Strokovnost dosežemo, če:

- uporabljamo najnovejše dosegljive podatke in informacije,
- če podatki in informacije izvirajo iz virov, ki jih udeleženci ocenjujejo za verodostojne (raziskave, področne strokovne ekspertize, strokovna praksa ...),
- vključujemo podatke in informacije, ki jih udeleženci že poznajo.

Načini zagotavljanja verodostojnosti usposabljanja;

Gradivo mora imeti potrebno strokovno avtoriteto.

- predstavitev strokovnosti avtorja učnega gradiva/izvajalca usposabljanja;
- uporaba in navajanje ustreznih virov in literature (raziskave, knjige, zakoni, dokumenti ...) in že uveljavljene strokovne prakse, na kateri mora tudi sicer pretežno temeljiti usposabljanje;
- nakazovanje povezav s sodobnimi idejami, pobudami, rešitvami ..., ki se nanašajo na obravnavano tematiko;
- upoštevanje odnosa in stališč udeležencev do obravnavane teme ter znanja in informacij, ki jih že imajo.

Privlačnost gradiva pomeni oblikovati gradivo tako, da bo privlačno na pogled in bo spodbujalo udeležence k študiju. Pri tem je treba upoštevati način vezave/spenjanja (estetski vidik, funkcionalnost), razdelitev v poglavja, čitljivost, številčenje, pisavo in velikost črk, skice, diagrame, slike, prostor za beležke, stil pisanja, jezik, slovnico itd.

3. načelo: Cilji

Udeleženci se učijo bolje, če že na začetku natančno vedo, kaj se bodo učili in kaj bodo po končanem usposabljanju sposobni storiti (znati, vedeti, razumeti ...) bolje. Poznavanje ciljev jim olajša osredotočanje na bistvene informacije in pomaga pri izločanju nepomembnih ali motečih informacij. Postavitev ciljev jim omogoči tudi merjenje njihovega napredka.

Cilji morajo biti predstavljeni že uvodoma in so najučinkovitejši, če so:

- specifični,
- konkretni,
- merljivi,
- vedenjski,
- povezani z dejansko situacijo.

Poznavanje ciljev omogoča boljše selekcijo informacij.

4. načelo: Okoliščine in dosedanje poznavanje problematike

Učenje je boljše in lažje, če so informacije, ki jih morajo udeleženci obvladati, postavljene v znane okoliščine, pri tem pa so uporabljene že znani koncepti in izrazoslovje. Učenje novega poteka s pomočjo »pripetovanja« in s povezovanjem novih informacij z že obstoječimi ter s primerjanjem in ugotavljanjem enakosti oziroma podobnosti. Ko udeleženci dobijo novo informacijo, iščejo v svojem znanju že podobno obstoječo informacijo, na katero »obesijo« novo informacijo.

Če so torej nove informacije razložene tako, da uporabljajo spominske »kljuke«, je učenje lažje. V nasprotnem primeru, kadar nove informacije niso razložene v besednjaku ali na način, ki ga že poznajo, je učenje težje, časovno daljše in navadno manj uspešno.

Vključevanje znanih okoliščin in že obstoječega poznavanja problematike pomeni:

- povezovanje novih informacij s tistimi, ki jih udeleženci že imajo;
- spodbujanje k iskanju »kljuk« v obstoječem znanju, na katere udeleženci pripenjajo nove informacije.

Načini za vključevanje že znanega:

- uporaba analogij/podobnosti,
- povezovanje z znanimi (domačimi) situacijami,
- izhajanje iz konkretnega (primeri) k splošnemu (načela),
- dodajanje podrobnosti že znanim informacijam,
- spodbujanje k spominjanju in nadgrajevanju,
- uporaba znanega besednjaka, konceptov itd.

5. načelo: Predstavitev učnega dogodka kot celote

Odrasli se učijo bolje, če imajo predstavo (sliko) celote prej, preden se posvetijo podrobnostim. Tako imenovani mentalni set je postavljen, če so udeleženci seznanjeni s celotno strukturo že na začetku usposabljanja oziroma če vidijo gozd prej, kot se začno ukvarjati z drevesi.

To dosežemo s kratko in jedrnato, vendar še vedno dovolj natančno predstavitev vseh informacij, ki se jih morajo naučiti. Ustvarjanje celote omogoča udeležencem osredotočanje na informacije, ki se jih bodo učili, in zavira morebitne neustrezne odmike od učnega. Tak pristop zagotovi strukturo (podobno obrobi mozaika), ki jo udeleženci v nadaljevanju usposabljanja polnijo z delci prihajajočih informacij. Struktura hkrati ponazarja organizacijo učnega dogodka ter omogoča ugotavljanje trenutne stopnje napredka.

Načina za doseganje zavedanja/predstave celote sta:

– kratka in jedrnata predstavitev informacij, ki se jih je treba naučiti;

Primeri:

a) Udeležencem povejte: »V tem poglavju se boste naučili ...«;

b) Napišite odstavek, ki naj v ne več kot 7 stavkih povzame glavne koncepte, načela, postopke, ki se jih je treba naučiti – po enega v vsakem stavku.

– predstavitev organiziranosti učnega dogodka s pomočjo zaporedja vsebin in poglavij ter njihovega obsega;

Možni načini:

a) zaporedno številčenje vsebin (1. —; 2. —; 3. —);

b) preglednice s številkami v levem in temami v desnem stolpcu;

c) »flowchart«, ki kaže potek in zaporedje tem;

č) »mapiranje« učnega dogodka (pri tem je vsaka tema navedena v svojem kvadratu, koraki in njihovo zaporedje so ponazorjeni s puščicami med kvadrati).

Nekaj načinov razlag posameznih poglavij učnega dogodka in oblika, v kateri naj bodo zapisane:

– poglavja, našeta poimensko,

– kratek opis vsakega poglavja,

– razložena oblika, v kateri je napisano posamezno poglavje, glede na različne tipe informacij (poudarjen tisk, vrste in velikosti pisav, vrstične oznake, robovi, zamiki itd.),

– pri vsakem poglavju vpisana aktivnost, ki jo bodo izvajali udeleženci (npr. vprašanja - odgovori).

NAMENI IN CILJI JEDRA

Medtem ko je uvod namenjen razlagi, »zakaj se učiti«, osrednji del vsebuje konkretne informacije in vsebine, ki se jih morajo udeleženci naučiti.

Načela, ki morajo biti upoštevana pri oblikovanju in pisanju jedra:

– delitev na manjše dele,

– ilustracije,

– ustrezni primeri,

– oblikovanje gradiva,

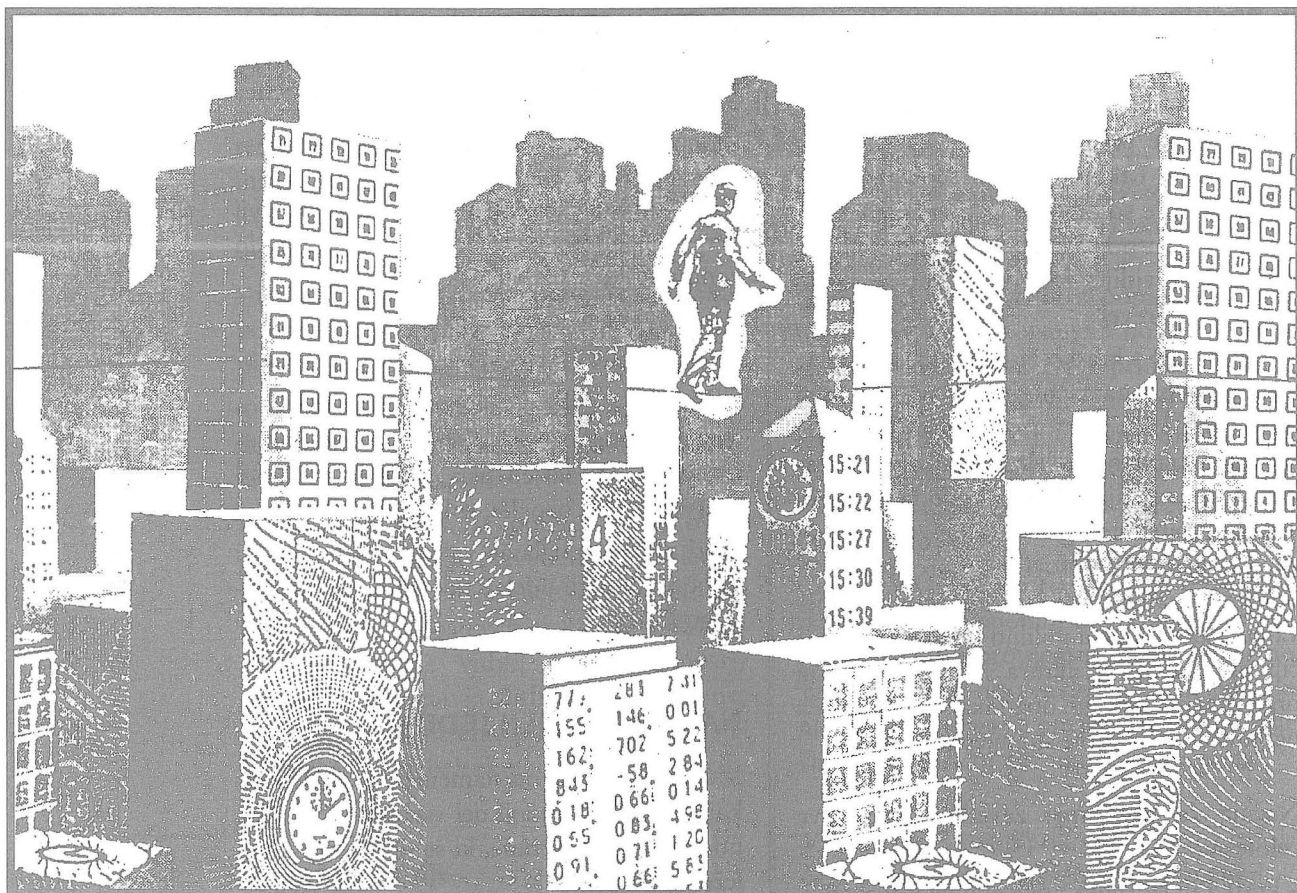
– vaje in utrjevanje,

– povratna informacija.

Jedro gradiva naj bo zaradi lažje zapomnitve razdeljeno na posamezne sklope.

6. načelo: Delitev na manjše dele

Udeleženci si lahko zapomnijo naenkrat le omejeno količino informacij. V povprečju je ta sposobnost omejena na 7 smiselnih elementov informacije (plus ali minus 2). Če predstavljena količina presega to omejitev, se lahko pojavijo težave pri sprejemanju in obdelavi informacij.



Udeleženci si lažje zapomnijo večjo količino informacij, če so le-te urejene v posamezne sklope/skupine. Posamezni sklopi morajo imeti samostojen naslov in ne smejo vsebovati več kot 7 elementov. V tem primeru si udeleženci zapomnijo naslove vseh sklopov in večino elementov v posameznih sklopih.

Tako mora biti npr. seznam 15 korakov razdeljen v 3 sklope, od katerih vsak vključuje po 5 korakov. Pri tem si udeleženci zapomnijo naslove vseh 3 sklopov kot samostojen sklop (v tem primeru prvega od štirih), ki ga prav tako sestavljajo 3 elementi.

Postopek razstavljanja in »grupiranja« informacij (kompleksna dejstva, pravila, postopki itd.) v manjše in lažje obvladljive sklope vključuje naslednje korake:

– ugotoviti, ali obstaja več kot 7 točk, idej,

korakov, konceptov itd. v učnem dogodku; če je odgovor pritrdilen, potem je treba informacijo:

- razdeliti v 7 ali manj logičnih sklopov,
- poimenovati vsak sklop,
- naštetih naslove teh sklopov v samostojnem sklopu na začetku,
- v nadaljevanju v pravilnem zaporedju razstaviti vsak sklop posebej na točke, korake itd.

Primer: Pričujoči prispevek o pripravi pisnih gradiv vsebuje 13 načel. Gradivo je razdeljeno na tri dele: uvod, jedro – razlaga in zaključek – povzetek. (1. sklop). V uvodu je združenih prvih pet načel (2. sklop), naslednjih 6 načel je predstavljenih v jedru (3. sklop), medtem ko sta zadnji načeli zajeti v zaključku (4. sklop).

7. načelo: Ilustracije

Udeleženci se iz gradiva učijo bolje, če le-to vsebuje besedilo in ilustracije. Besedno sporočilo ima pogosto večji učinek, če je podprto z ustrežno ilustracijo, in obratno. Glavni nameni in prednosti uporabe ilustracij so vplivanje, usmerjanje, nadzor, organiziranje in poenostavljanje sprejemanja in razumevanja sporočil.

Slikovna podpora in vizualizacija je nujna, kadar predstavljamo:

- pojme, koncepte, postopke,
- korake v postopku,
- specifične podrobnosti,
- posplošene oblike,
- relativno velikost in obseg,
- relativne razdalje itd.

Osnovni pristopi k učinkovitemu združevanju besedila in ilustracij:

- privlačne ilustracije;
- uporaba kratkih naslovov, podnaslovov, vprašanj ali razlag, ki pomagajo udeležencem uvrstiti in klasificirati ilustracijo, jih usmerjajo pri opazovanju ter jim pomagajo pri pomnjenju ilustracije;
- v začetku uporaba manj podrobne ilustracije, ki olajšuje pregled nad celoto koncepta ali predmeta;
- v nadaljevanju uporaba bolj podrobne ilustracije, ki ilustrira specifične primere ali detajle večje celote;
- pri poudarjanju podrobnosti je skica primernejša kot slika (npr. predmeta);
- pri ponazarjanju gibanja, hierarhičnih odnosov, poudarjanju in ločevanju posameznih elementov itd. je učinkovita uporaba črt različnih kakovosti (debelina, pike, črte ...), puščic, barv;
- pri celovitejših in obsežnejših ilustracijah

naj bo prikaz podrobnosti razbit na sklope s po 7 elementi, pri čemer mora biti vsak sklop zaključen in samostojen del znotraj celote.

8. načelo: Ustrezni primeri

Pojme lažje razumemo (ali pa sploh samo) in si boljše zapomnimo, če so le-ti predstavljeni s pomočjo primerov.

Primeri torej:

- ponazarjajo pojme ali koncepte ter jih povezujejo s konkretno situacijo, predmetom, opisom ...;
- vsebujejo vse pomembne značilnosti, ki odlikujejo neko idejo ali koncept in jih ločijo od drugih;
- lahko vsebujejo različno število elementov, ki niso značilni za predstavljen pojem ali koncept;
- se razlikujejo v zahtevnosti njihove prepoznavnosti in razumljivosti od enostavnih do zelo zahtevnih.

Opisi in primeri navadno niso dovolj. Pogosto je za ponazoritev posameznega pojma dopuščena tudi zavestna uporaba napačnih primerov, ki kot kontrast omogočajo:

- prepoznavanje omejitve pojma ali koncepta,
- razlikovanje na prvi pogled podobnih pojavov ali konceptov,
- posploševanje in prenos (tudi izkrivljen) »idealnega« opisa pojma ali koncepta iz učnega okolja v različne življenjske in delovne situacije.

Pri uporabi primerov moramo biti pozorni, da:

- primeri ustrezajo ciljni skupini udeležencev;

Raba pravilnih in namerno napačnih primerov povezuje pojme s konkretno situacijo.

– uporabljamo kar največ primerov (vsaj dva ustrezna in dva neustrezna), s čimer ponazorimo razpon ideje, koncepta, načela, postopka itd.;

– začenjamo z najenostavnejšimi primeri ter nato stopnjujemo njihovo zahtevnost.

9. načelo: Oblikovanje gradiva

Besedilo je lažje obvladljivo, če je ustrezno in pregledno oblikovano. Ustrezna podoba besedila zato olajšuje učni proces, ga spodbuja in veča njegovo kakovost, ker:

- lajša branje besedila,
- nedvoumno povezuje besedilo z ilustracijami,
- kaže jasen organizacijski vzorec vsebine,
- poudarja pomembno,
- usmerja pozornost h ključnim točkam,
- ločuje različne bloke informacij,
- omogoča hitro iskanje, pregled in ponavljanje informacij,
- zagotavlja dovolj praznega prostora za zapiske.

Pravilno oblikovano gradivo vključuje:

- ustrezno razmerje med praznim prostorom in besedilom na posameznih straneh;
- uporabo besed ali fraz, ki poimenujejo poglavja, podpoglavja ali sklope besedila;

– poudarjanje ključnih besed z različnimi pisavami, okrepljenim ali poševnim tiskom, podčrtavanjem, barvami, kvadratki itd.;

– uporabo tabel, grafov, matric, diagramov, skic itd.;

– primerno razmerje med praznim prostorom, besedilom in grafiko, ki morajo učinkovati kot celota.

Ustrezna grafična podoba seminarskega gradiva spodbuja učni proces.

Praktična navodila za oblikovanje gradiva:

– dovolj praznega prostora na vsaki strani (razbije gostoto in zmanjša vtis natrpanosti);

– ključne besede ali kratke fraze, značilne za posamezne teme, umestimo na levo stran lista, njihovo razlago pa na desno stran;

– besedilo ali dele besedila, ki so izredno pomembni, vpišemo v kvadrate;

– uporaba podčrtanega, krepkega ali poševnega tiska za ključne dele besedila;

– ilustracij in pripadajočega besedila z razlago ne smemo ločevati;

– pri naštevanju je primernejša uporaba vrstičnih oznak (npr. •, >, *) kot številke;

– številčenje uporabljamo le pri naštevanju zaporednih korakov (npr. kakega postopka), ki morajo biti izvedeni v določenem vrstnem redu;

– obsežnejša naštevanja naj bodo razdružena na krajša ter poimenovana z ustreznimi vmesnimi naslovi;

– stavki naj bodo kratki in združeni v prav tako kratke odstavke;

– za beležke naj bo dovolj praznega prostora;

– naslovi poglavij, podpoglavij, tem in drugih manjših vsebinskih enot se morajo med seboj razlikovati (pisava, tisk) glede na njihovo »težo« in pomen, vendar pa morajo biti enotni v celem gradivu;

– ilustracije morajo biti vključene v besedilo na smiselnih mestih ali pa izjemoma na koncu besedila (v tem primeru mora biti to v besedilu jasno označeno);

– na začetku gradiva mora biti kazalo vsebine, vključno z morebitnimi prilogami.

10. načelo: Vaje in utrjevanje

Za učinkovito učenje ni dovolj le teoretična razlaga. Udeleženci morajo imeti možnost konkretne uporabe novih informacij, npr.

preizkušanje novih veščin. Zato mora gradivo vsebovati ustrezna vprašanja in vaje za ponavljanje in utrjevanje. Pri tem morajo biti vaje v obliki, v kateri bodo udeleženci nova znanja in veščine uporabljali v svojem delovnem okolju. Našteti na pamet korake katerega postopka najverjetneje ni večšina, ki bi jo delavec potreboval na delovnem mestu. Na drugi strani pa bo dejansko izvajanje postopka, čeprav tudi samo v simulirani situaciji, imelo zaželene učinke.

Vaje morajo biti razporejene skozi vse gradivo. Ena sama vaja ni dovolj. Udeleženci morajo imeti priložnost vaditi vsako novo pridobljeno veščino ali znanje sproti (npr. vsak korak katerega postopka ločeno in na koncu tudi kot celoto). Če so postopki zahtevni ali dolgi, mora biti zagotovljeno ponavljanje posameznih korakov (npr.: Ko so udeleženci obvladali 3. korak šest korakov dolgega postopka, morajo imeti možnost, da vadijo ne le 3. korak, ampak znova tudi prva dva itd.).

Načela vključevanja vaj v gradivo:

- zagotovljeno mora biti kar največje število vaj ali vprašanj, ki omogočajo učenje in utrjevanje novega znanja in veščin;
- vaje morajo biti razporejene skozi cel učni dogodek in ne smejo biti zbrane le na enem mestu;
- vaje morajo biti vključene najmanj na koncu vsakega poglavja ali sklopa;
- vaje morajo biti oblikovane tako, da ustrezajo namenom in ciljem usposabljanja in se ujemajo s situacijo v delovnem okolju in potrebami delovnega mesta;
- vaje morajo spodbujati razmišljanje in obdelavo informacij in ne le njihovo pomnjenje;
- vaje morajo spodbujati udeležence k samostojni vadbi tudi po končanem usposabljanju.

11. načelo: Povratne informacije

Med vadbo in po njenem zaključku morajo udeleženci dobiti informacijo o svoji uspešnosti. Če so bili njihovi odgovori/akcije/reakcije pravilni, potrebujejo informacijo, ki jim to potrdi. Prav tako potrebujejo informacijo, kadar so bili neuspešni. V tem primeru jim informacija pove:

- da so bili odgovori nepravilni,
- zakaj so bili nepravilni,
- kateri so pravilni odgovori in zakaj so pravilni.

Zagotavljanje povratnih informacij:

- omogoča udeležencem spremljati kakovost njihovega učenja,
- odpravlja napake v učenju,
- motivira za nadaljnje učenje.

Povratne informacije morajo biti posredovane neposredno po končani vaji, tako časovno kot prostorsko (v gradivu). Po možnosti naj bodo torej odgovori na isti strani kot vprašanja, seveda pa naj oblika gradiva zagotovi, da udeleženci ne bodo videli odgovorov pred reševanjem.

Povratna informacija mora vključevati:

- razlago, kako uporabiti povratno informacijo pri ugotavljanju ne/pravilnosti odgovorov;
- pravičen odgovor;
- razlago, zakaj je odgovor pravičen (ta razlaga je izražena z drugimi besedami in na drugačen način, kot je bilo v gradivu razloženo prvič);
- »pohvalo« ali spodbudo za nadaljnjo motivacijo;
- če je le mogoče, nekaj primerov najpogostejših napačnih odgovorov in razlag, zakaj so nepravilni;

Gradivo mora vsebovati tudi povratno informacijo o kakovosti učenja udeležencev.

NAČELO	KLJUČNA VPRAŠANJA, POVEZANA S PRIPRAVO UČNEGA GRADIVA	8. USTREZNI PRIMERI
UVOD		
1. POZORNOST/ MOTIVACIJA	<ul style="list-style-type: none"> – Je vsebina usposabljanja pomembna za udeležence, njihovo delo in organizacijo? – Bo udeležencevo delo po končanem usposabljanju lažje in bolj zanimivo? – Bo udeleženec bolj učinkovit, upoštevan in nagrajen? 	<ul style="list-style-type: none"> – Sta uporabljena vsaj dva primera za ponazoritev vsakega pojma ali koncepta, ki ilustrirata različnost oblik, ki jih koncept lahko ima? – Vsebujejo primeri najpomembnejše značilnosti ideje, ki jo ločujejo od drugih idej? – Sta uporabljena vsaj dva primera, ki kažeta omejenost koncepta ali pojma? – So primeri ustrezni glede na ciljno skupino udeležencev? – Se primeri stopnjujejo glede na njihovo razumljivost in zahtevnost?
2. VPLIVNOST/ VERODOSTOJNOST	<ul style="list-style-type: none"> – So navedene avtorjeve reference? – So citirane uporabljene raziskave in strokovna praksa? – Obstajajo povezave z novimi idejami in idejami, ki so jih udeleženci spoznali že pred usposabljanjem? – Daje gradivo že na prvi pogled vtis strokovnosti in kakovosti? 	<ul style="list-style-type: none"> – Je na posamezni strani dovolj praznega prostora? – So za ponazoritev procesov in potekov uporabljene matrice, tabele, skice itd.? – So za poudarjanje ključnih elementov uporabljeni različni tipi pisav in tiska? – So zaradi boljšega pregleda in hitrejšega iskanja ključne besede ali fraze uporabljene kot opombe v ustreznem delu besedila (npr. rob ali podnaslovi)? – Je upoštevana razlika med označevanjem in številčenjem?
3. CILJI	<ul style="list-style-type: none"> – So cilji jasno postavljeni? – Se cilji nanašajo na pridobivanje veščin? – Se cilji nanašajo na spremembe vedenja? 	<ul style="list-style-type: none"> – So zaradi boljšega pregleda in hitrejšega iskanja ključne besede ali fraze uporabljene kot opombe v ustreznem delu besedila (npr. rob ali podnaslovi)? – Je upoštevana razlika med označevanjem in številčenjem?
4. OKOLIŠČINE/DOSEDANJE POZNAVANJE PROBLEMATIKE	<ul style="list-style-type: none"> – Je nova informacija povezana z že obstoječim znanjem udeležencev? – Je bilo udeležencem svetovano, katere že obstoječe povezave naj uporabijo? – Je bilo staro znanje osveženo? – Uporablja nova razlaga za povezovanje že znane koncepte in besednjak? 	<ul style="list-style-type: none"> – So na koncu vsakega poglavja vaje ali vprašanja? – Se vaje ujemajo s cilji usposabljanja in zahtevami delovnega okolja? – Sta vsaj dve vaji namenjeni pridobivanju veščin? – So vaje ustrezno razporejene skozi gradivo in niso le na enem mestu?
5. PREDSTAVITEV UČNEGA DOGODKA KOT CELOTE	<ul style="list-style-type: none"> – Je nova informacija predstavljena kratko in jedrnat? – Je razložena organizirano, zaporedje, obseg in oblika učnega dogodka? 	<ul style="list-style-type: none"> – Je povratna informacija sprotna? – So pravilni odgovori razloženi? – Vključujejo vaje tudi spodbudo za nadaljnje delo? – So vključeni najpogostejši nepravilni odgovori z razlago? – Je udeležencem onemogočeno vnaprej videti pravilne odgovore in rešitve?
JEDRO		
6. DELITEV NA MANJŠE DELE	<ul style="list-style-type: none"> – So večji deli informacije razbiti na manjše sklope s po sedmimi elementi? – So posamezni sklopi poimenovani? – Je prvi sklop sestavljen iz naslovov naslednjih sklopov, ki mu sledijo v istem zaporedju? 	<ul style="list-style-type: none"> – So vse bistvene informacije vključene in povezane? – So informacije podane na drugačen način? – So ključne točke izpostavljene? – Je vključen primer, ki razširja aplikacijo informacije?
7. ILUSTRACIJE	<ul style="list-style-type: none"> – So ilustracije opremljene z naslovom ali razlago? – So ilustracije razporejene od manj zahtevnih k bolj podrobnim in zahtevnejšim? – So ilustracije podrobno risbe ali slike? – So pri poudarjanju podrobnosti uporabljene črte različnih kakovosti, barve, puščice itd.? 	<ul style="list-style-type: none"> – So uporabljene ključne besede, gesla, analogije, simboli? – Je praksa povezana s testom (preizkusom znanja in razumevanja), ki naučene vsebine aplicira na novo problemsko situacijo? – So gradivo dodani različni pripomočki, kot npr. opomniki, obrasci, stvarji in razlage pojmov, tabele, diagrami, primeri, uporabljeni viri in literatura itd.?
		ZAKLJUČEK
		12. POVZETEK
		13. POMNJENJE IN GRADIVO

Tabela: Opomnik za pripravo pisnih gradiv

- priporočila udeležencem, katerih odgovori so bili nepravilni, za nadaljnje delo;
- poglavja s povratnimi informacijami morajo biti enostavna, jasna in konkretna.

AS 1/99

NAMENI IN CILJI ZAKLJUČKA

Nameni in cilji zaključka. Udeleženci lažje uporabijo novo znanje in veščine, če si zapomnijo, kaj so se učili, če vedo, kdaj upora-

bljati novo znanje/veščine, in če imajo ustrezno gradivo (npr. priročnike).

Za učinkovito povzemanje sta pomembni dve načeli:

- povzetek.
- pomnjenje in gradivo.

12. načelo: Povzetek

Povzetek je zlasti pomemben pri večjem obsegu novih informacij. Pri tem ponavljanje informacij z istimi besedami ni dovolj. Za boljše razumevanje, učenje in pomnjenje morajo biti nove informacije povedane na drugačen način. Biti morajo povezane, pri čemer morajo biti izpostavljene ključne točke. Za pomoč pri posplošenju in ustvarjanju celotne slike mora biti povzetek podkrepljen s »finalnim« primerom, ki povezuje in ponazarja vse dele nove informacije.

Povzetek, prav tako tudi povzetki vsakega poglavja posebej, mora torej vsebovati:

- vse bistvene informacije, povezane med seboj,
- razlago informacije na drugačen način,
- ključne točke,
- primer, ki povezuje informacijo s situacijo, ki v prvotni razlagi še ni bila zajeta.

Tudi v povzetku je priporočljivo uporabljati orise, tabele, sheme, diagrame ali opomnike ter ključne besede in vprašanja.

13. načelo: Pomnjenje in gradivo

Nikakor ne moremo pričakovati, da se bo udeležencem uspelo zapomniti vse informacije že med samim potekom učnega dogodka. Za uspešno pomnjenje in kasnejše spominjanje so odločilni trije elementi:

- oporne spominske točke (ključne besede, analogije, simboli, slike, podobne situacije

ali zgodbe), ki pomagajo priklicati v spomin informacijo kot celoto in tudi njene podrobnosti;

- zaključna vaja (lahko tudi test), ki zahteva spominjanje ali uporabo vsega novega;
- gradiva in priročniki (opomniki, tabele, obrazci, vzorčni dokumenti).

Našteta načela niso le opora pri pisavi učnih gradiv, pač pa so lahko tudi dobrodošla pomoč pri ocenjevanju kakovosti že napisanih gradiv. Tabela št. 2, opomnik za pripravo učbenikov ali priročnikov, na kratko povzema vse nujne sestavne dele gradiva ter vprašanja, na katera mora biti odgovor vedno »da«. V nasprotnem primeru moramo gradivo znova preučiti in odpraviti njegove pomanjkljivosti.

LITERATURA

Corder, Colin (1990): *Teaching Hard, Teaching Soft. A Structured Approach to Planning and Running Effective Training Course*. Aldershot: Gower.

Silber, H. Kenneth, Stelnicki, B. Michael (1987): *Writing Training Materials*. V: Robert L. Craig (ur.), *Training and Development Handbook, A Guide to Human Resource Development*, McGraw-Hill Book Company, 263–285.

Silberman, Mel (1990): *Active Training. A Handbook of Techniques, Designs, Case Examples, and Tips*. Lexington Books.

Nadja
Dobnik
predavateljica na
Ekonomski
fakulteti
v Ljubljani

ZOFIJIN SVET

Roman o zgodovini filozofije in hkrati izreden primer učbenika filozofije za samostojno učenje

Knjigo Zofijin svet norveškega profesorja filozofije Josteina Gaarderja, ki je izšla leta 1991 in je v zelo kratkem času postala tako evropska kot tudi svetovna uspešnica, literarna teorija obravnava predvsem kot zanimiv postmodernistični roman. Izreden uspeh tega dela so v prvi vrsti ocenjevali literarni kritiki in ga pripisali predvsem dejstvu, da gre za prikaz zgodovine filozofije v priljudni obliki romana. K temu je seveda naj-

*Učbenik filozofije
prvič tudi v
priljudni obliki
romana.*

več pripomogel prav avtor sam, saj je dal knjigi podnaslov Roman o zgodovini filozofije. Dejstvo pa je, da odlik te knjige ne moremo razložiti le z literarnoteoretskimi kriteriji, saj gre za domišljeno kombinacijo literarne pripo-

vede in učbenika, ki se zlijeta v izjemen učbenik filozofije za samostojno učenje. Zato je tudi razumljivo, zakaj so ta »roman« marsikje po Evropi sprejeli kot uradni učbenik za filozofijo za srednje šole.

ZA KAJ PRAVZAPRAV GRE?

Zofijin svet je zgodba o deklici Zofiji, ki dober mesec pred svojim petnajstim rojstnim dnevom najde v poštnem nabiralniku skrivnostno kuverto z vprašanjem: »Kdo si?« To, na videz banalno vprašanje se ji začne vrteti po glavi, porodi ji celo vrsto novih vprašanj in razmišljanj. Še istega dne prejme naslednjo kuverto z vprašanjem: »Od kod je

svet?« To samo še potrdi njeno začudenost in vznemirjenje. Naslednjega dne jo v nabiralniku že čaka kuverta s tremi potipkanimi listi papirja z naslovom »Kaj je filozofija?«. To je uvod v nenavadni dopisni tečaj filozofije, ki ga Zofija sprva dobiva v poštni nabiralnik, kasneje pa se s filozofom Albertom Knoxom, avtorjem tečaja, tudi srečata in tečaj iz dopisne oblike preide v srečanja in pogovore, v katerih Alberto Zofiji pripoveduje o zgodovini filozofije. Seveda ne gre brez nenavadnih in skrivnostnih zapletov in nadvse zanimivega razpleta. Na eni strani imamo torej zanimivo mladinsko zgodbo, ki je grajena po vseh klasičnih načelih pustolovskega romana (Todorov, Introduction à la littérature fantastique) s stopnjevanjem napetosti, številnimi obrati in zanimivim razpletom na zadnjih straneh, v to zgodbo pa so kot rdeča nit vpeta poglavja iz filozofije.

ROMAN ALI UČBENIK?

Zofijin svet omogoča več različnih pogledov in interpretacij. Z literarnoteoretskega zornega kota gre seveda za roman, in ker je literarna teorija v zadnjih desetletjih soočena z najrazličnejšimi inovacijami in eksperimenti sodobnih avtorjev, tudi nekoliko neobičajna zgradba Zofijinega sveta in prepletanje literarne pripovedi s filozofskimi poglavji zanj ni ovira, da tega dela ne bi uvrstila med romane.

Dejansko pa moramo pri analizi izhajati iz

vprašanja, komu je to delo namenjeno in kaj je njegov namen. Iz vsebine in iz načina pripovedovanja je razvidno, da je delo v prvi vrsti namenjeno mladim Zofijine starosti, starim torej okrog petnajst let in več. Kljub temu, da gre za napeto mladinsko zgodbo, pa je dejstvo, da osnovni namen knjige ni zabavati, ampak poučevati.

Avtorjev osnovni namen ni bil pripovedovati zgodbo o Zofijinih dogodivščinah, ampak narediti oris zgodovine filozofije, in to na način, ki bo za mlade bralce privlačen in zanimiv. Kljub temu, da so Zofijine dogodivščine skoraj samostojna zgodba, ki sicer resda daje delu kot celoti literarni pečat, je dejstvo, da je osnovni namen zbuditi zanimanje za filozofijo, razviti odnos do nje in jo predstaviti mladim bralcem.

Literarnoteoretski pristop nam pomaga razložiti nekatere vidike tega dela, pogledimo pa, kateri so še didaktični vidiki, zaradi katerih je Zofijin svet obenem in predvsem izreden primer učbenika za samostojno učenje.

ZUNANJE OBLIKOVNE POSEBNOSTI

Da pravzaprav ne gre za roman, ampak za učbenik, ugotovimo že takoj, ko knjigo prelistamo. Na samem začetku knjige je namreč vsebina oziroma pregled poglavij. Vsako poglavje ima naslov in kratek podnaslov, navedena pa je tudi stran, na kateri se poglavje začne. Naslove poglavij predstavljajo pretežno imena filozofov, velikih mislecev in pa zgodovinskih obdobj, ki so navedena kronološko, in po tem lahko že takoj sklepamo, da je rdeča nit knjige zgodovinski pregled filozofije.

Vsako poglavje v knjigi ima torej svoj naslov, takoj pa tudi opazimo, da so obsežni deli besedila natisnjeni poudarjeno, po če-

mer lahko sklepamo, da gre za dve različni ravni pripovedi. Na koncu knjige najdemo stvarno kazalo z navedbo vseh imen in ključnih pojmov, ki se pojavijo v knjigi.

Vse to so oblikovni elementi, ki nam omogočajo dober pregled čez knjigo, vračanje k posameznim temam in poglavjem, iskanje izrazov, pojmov in oseb, ki jih knjiga obravnava. In vse to so tudi osnovni oblikovni elementi, ki jih mora imeti učbenik za samostojno učenje.

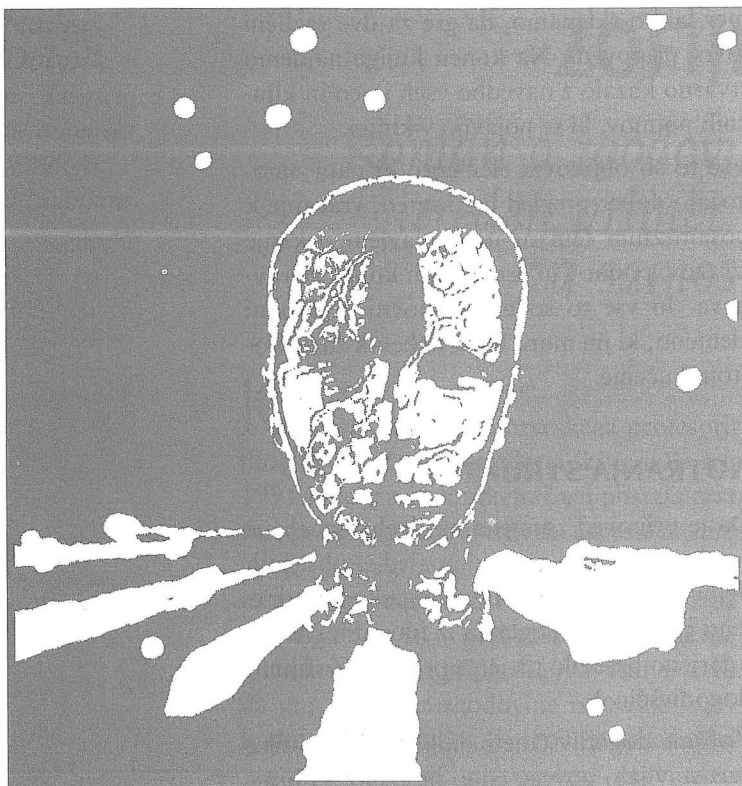
NOTRANJA STRUKTURA

Da je pripoved zgrajena na dveh ravneh, je torej razvidno že na prvi pogled iz obsežnih delov besedila v poudarjenem tisku. Poudarjeno besedilo so poglavja iz filozofije, nepoudarjeno besedilo pa je pripoved o Zofijinih dogodivščinah.

Zofijine dogodivščine z didaktičnega vidika predstavljajo povezovalno besedilo, ki bralca vodi od enega filozofskega poglavja do drugega. Za razliko od običajnih učbenikov za samostojno učenje, kjer je povezovalno besedilo v večji meri in predvsem vsebinsko podrejeno učni snovi, si je Jostein Gaarder povezovalno besedilo zamislil v obliki napete mladinske zgodbe, ki ima vse odlike povezovalnega besedila: vzbudi pozornost bralca, ga pripravi na novo poglavje ali novo snov, vzdržuje njegovo motivacijo, razlaga in osmišlja vsebinske dele, utrjuje obravnavano snov s pomočjo razmišljanj in primerov, in podobno. Prav ta prijem dokazuje avtorjevo izjemno sposobnost za vživljanje v mlade in izreden posluš za njihov način dožemanja, vrednotenja in razmišljanja. Ker je knjiga namenjena mladim, je to morda edini, vsekakor pa najbolj učinkovit način, da svoje mlade bralce drži v napetosti.

Poglavja iz filozofije predstavljajo osrednji

Povezovalno besedilo učbenika je napeta mladinska zgodba. Zakaj ne?



vsebinski del. Zanimivo je, da je bil tudi tukaj avtor izredno fleksibilen in odprt, saj je izkoristil izredno veliko možnosti in prijemov, ki jih je v pisnem gradivu mogoče uporabiti, ne da bi pri tem trpela kakovost podajanja filozofije. Eden od prijemov, ki jih avtor uporabi, je oblika, v kateri so predstavljena filozofska poglavja.

Prva poglavja iz filozofije, ki jih prejme Zofija, so natipkana na listih papirja in imajo pravzaprav obliko učnih pisem. Namenjena so posebej Zofiji, saj se že avtor v teh pisnih lekcijah obrača neposredno nanjo, razlaga ji v zelo živem in neposrednem jeziku, primeri so zelo plastični in nazorni in v celoti povezani z Zofijinim doživljajskim in izkustvenim svetom.

Vendar tipkana besedila niso edina oblika, v kateri so predstavljena filozofska poglavja. Zofija namreč prejme tudi videokaseto, na kateri jo Alberto popelje po Atenah in ji ob tem pripoveduje o starih grških filozofih, obenem pa se ji tako tudi sam prvič predsta-

vi. Potem ko se Alberto in Zofija srečata, učne lekcije iz dopisne oblike preidejo v občasna srečanja pri Albertu doma ali v mestu, zgodi pa se tudi, da imata pouk kar po telefonu. Vse te različne načine namreč pogojuje dogajanje v povezovalni zgodbi in stopnjevanje okoliščin, v katerih se znajdetta Zofija in Alberto.

Avtor knjige je tako našel celo vrsto razgibanih in zanimivih načinov za posredovanje filozofske snovi: od besedila, videa, telefona do osebne srečanja. Ti različni načini mu omogočajo, da še dodatno razgiba pripoved in vzdržuje motivacijo bralca, saj je način pripovedovanja v pisni lekciji seveda drugačen od videoposnetka ali pogovora, v katerem Zofija neposredno postavlja vprašanja, pove svoja razmišljanja, izkušnje in primere iz svojega življenja.

ZGODBA V ZGODBI ALI UČENJE SKOZI UČENJE

Največja posebnost Zofijinega sveta je prav v načinu, kako se povezovalno besedilo prepleta s poglavji iz filozofije in s tem literarna in didaktična snov. Ne smemo namreč spregledati, da se na tako neposredno razgiban način, kot so tipkane lekcije, ki se skrivnostno znajdejo v poštnem nabiralniku, videokaseta s posnetki Aten, telefonski pogovor in srečanja z učiteljem, uči filozofije le Zofija kot protagonist povezovalne zgodbe, preko nje pa le posredno – le v tekstovni obliki – tudi bralec knjige. Bralec knjige Zofijin svet namreč ne vidi Aten na videoposnetku in se ne pogovarja z Albertom in zato tudi ne more postavljati vprašanj. V tem je seveda odlika literarnega prijema, ki ga je uporabil avtor: odnos med njim in bralcem ni neposreden, saj Jostein Gaarder kot učitelj filozofije bralca knjige nikjer ne nagovori neposredno. Odnos med seboj in bralcem knjige je v celoti prenesel na odnos med Albertom in Zofijo, tako da bralec knjige pravzaprav nima

občutka, da se sam uči filozofije, ampak spoznava filozofijo skozi življenje v Zofijo. Za mlade bralce je to verjetno najbolj prijeten in učinkovit prijem, saj dejansko nimajo občutka, da imajo pred seboj učbenik. In ker se avtor pravzaprav postavi v vlogo Alberta, se lahko v Zofijo vživlja veliko bolj osebno, kot če bi se obračal na vse mlade srednješolce, ki jim je delo dejansko namenjeno. Alberto se namreč vživlja prav v Zofijo in njen lastni svet in ji obenem pripoveduje stvari tako, kot bi bila edini otrok na svetu, ki mu je tečaj filozofije namenjen. Preko identifikacije pa lahko tudi bralec knjige dobi občutek, da je povezan z Zofijo in deležen tega, kar se ji dogaja, na povsem neposreden način.

Z didaktičnega zornega kota pa je seveda pomemben tudi sam način podajanja oziroma pripovedovanja filozofske snovi. Kljub temu, da gre za filozofijo, ki vsekakor zahteva od mladega bralca določeno stopnjo abstraktnega mišljenja, je obravnavanje filozofskih vprašanj tako vsebinsko kot jezikovno prilagojeno mladim, vendar na način, ki filozofije ne poenostavlja ali banalizira. Bralcu je vseskozi jasno, da Alberto budno spremlja Zofijino napredovanje skozi tečaj, da se na vsakem koraku vživlja v njen način doživetja in doživljanja, da predvideva težave, ki bi jih lahko imela, in da se čuti za njeno napredovanje tudi osebno odgovoren.

Prav v tem se kaže neprecenljivost izkušenj, ki si jih je Jostein Gaarder pridobil pri delu z mladimi. Obenem pa je znal te svoje izkušnje posplošiti na način, ki omogoča mladim daleč preko meja Norveške, da na enak način spoznavao filozofijo. Prav to so sposobnosti, ki jih mora imeti avtor učbenika za samostojno učenje: sposoben se mora biti vživljati v način doživetja potencialnih učencev, ki jim je gradivo namenjeno, predvsem pa mora znati izkušnje, ki si jih je pridobil pri neposrednem delu, posplošiti na način, ki bo primeren za večino tistih, ki jim je gradivo namenjeno.

SKLEPNE MISLI

Zofijin svet je izreden primer učbenika filozofije za samostojno učenje. Avtorju je uspelo to, kar je na področju pisanja učbenikov za samostojno učenje pravzaprav prava posebnost, namreč napisati učbenik za mlade srednješolce. To namreč ni običajna ciljna skupina v samostojnem učenju, saj se predvideva, da imajo mladi primerno razvite delovne navade in učne tehnike šele po končani srednji šoli. Prav zato pa Zofijin svet tudi ni običajen učbenik za samostojno učenje.

Avtor se je namreč dobro zavedal, komu je delo namenjeno, kako zahtevna je ta ciljna skupina in na kakšen način ji bo snov približal na najprimernejši način. Povezovalno besedilo zato nima oblike posrednega dialoga z bralcem knjige, ampak si ga je Jostein Gaarder zamislil kot zanimivo zgodbo, polno zapletov in obratov, ki jo bralec bere kot napet roman in ne kot učbenik. Vendar s tem ni vsebinski del prav nič osiromašen ali poenostavljen, ampak je za mladega bralca pravzaprav še bolj zanimiv, saj so filozofska poglavja vpeta v dinamiko dogajanja. Vsebinsko bi avtorju morda lahko očitali le to, da je prikaz filozofije preveč evropocentričen, vendar je to že vprašanje strokovne narave.

Dejstvo je, da je Josteinu Gaarderju uspelo svoje dolgoletne izkušnje na področju poučevanja prenesti v izjemno delo, ki je zaradi svoje širine in univerzalnosti dostopno tako mladim daleč preko meja šolskih klopi kot tudi vsem, ki bi radi na zanimiv način spet pokukali v svet filozofije. Obenem pa nas Gaarder nenehno opozarja, da smo sami odgovorni za svoj razvoj in da se moramo zanj tudi potruditi. Ali kot pravi Alberto Zofiji: »Ne maram, da bi ravno ti sodila med lene in ravnodušne. Želim, da se odločiš za budno življenje.«

Filozofska poglavja so vpeta v zanimivo zgodbo, polno zapletov in obratov, ki se bere kot napet roman.

*Nina Mazi,
dr. medicine
prometa in
športa*

TUDI NAŠI MOŽGANI POTREBUJEJO ENERGIJO

*Z nožem in vilico namesto s svinčnikom
in papirjem*

Ste kdaj pomislili, da bi se namesto k pialni mizi raje zatekli v kuhinjo ali shrambo? Potem ko smo dolgo verjeli, da so možganske sposobnosti predvsem dedno pogojene – prirojene, sedaj lahko z olajšanjem ugotavljamo, da jih je mogoče izuriti, izboljšati, pomnožiti, obogatiti in oplemenititi, vplivati nanje na dokaj preprost način – ne le z disciplino in možgansko telovadbo, marveč tudi in predvsem z gurmanškimi užitki pri obloženih mizi. Seveda mora biti njena vsebina skrbno izbrana, odmerjena in preverjena, pa vendar. Inteligenčni

kvocient je po najnovejših ugotovitvah mogoče ohranjati in dvigniti z ustrezno hrano in pijačo (ki vplivata tudi na IQ).

Hitrost mišljenja, sposobnost koncentracije, zanesljivost spomina in celo moč ustvarjalnosti je mogoče uravnavati z vilico in nožem. Senzacionalno odkritje, ki stopa ob bok že znanemu dejstvu, da hrana močno vpliva na čustva, občutke, razpoloženje in psihično počutje. Strokovnjaki so v visokospecializiranih biotehnoških laboratorijih ugotovili, da orehi spodbujajo modrost, ingver krepi ustvarjalnost, kumina spodbuja bliskovitost mišljenja in humor, banana dviguje razpoloženje, ananas pa spodbuja komunikacijske sposobnosti – zlasti verbalne funkcije.

*Ni vseeno
kakšno hrano
dobivajo naši
možgani.*

AS 1/99

PROCESI V OSRČJU ČLOVEŠKIH MOŽGANOV

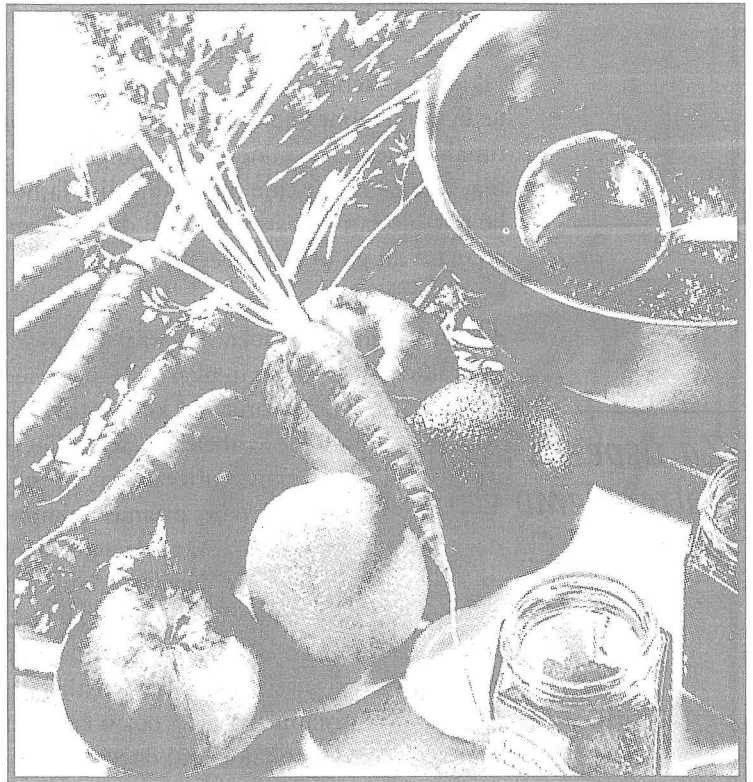
V centralnem živčnem sistemu (predvsem njegovem osrednjem, kefalnem delu) več kot 100 milijard živčnih celic (nevronov) od rojstva (faze nosečnosti, v kateri se izoblikujejo možgani) do smrti nepretrgoma opravlja težko, zahtevno in odgovorno delo (neki zdravnik je v šali dejal, da sta srce in glava največja garača v organizmu, saj si tudi takrat, kadar človek ne razmišlja kdo ve kako intenzivno in ni na sveže zaljubljen, ne smeta privoščiti brezkompromisnega počitka).

Vsak nevron je z živčnimi vlakni (nevriti) preko živčnih sklopov (sinaps) in neurotransmitornih substanc povezan z ostalimi živčnimi celicami v visokospecializirano, izredno fleksibilno in sila občutljivo mrežo nevronov (nekakšno možgansko integrirano vezje). Med osrednjim živčevjem (možgani) in zunanjim svetom se preko čutil in živčnih končičev vsako sekundo izmenja več milijonov informacij. Za svoj obstoj in delovanje potrebujejo male sive celice možganskega tkiva precej energije, biokemijskega oziroma električnega naboja in vitalnosti. Tako na možgane, ki predstavljajo le 2–3 odstotke telesne teže (okrog 1500 gramov), odpade kar 20 odstotkov dnevne energetske bilance. Potrebne kalorije in vitalne snovi pa tako kot drugi organi in organski sistemi črpajo iz hrane, ki jo posameznik zaužije. Ker je centralni živ-

čni sistem dokaj občutljiv in izbirčen del organizma, seveda ni vseeno, kaj, kdaj, kako, koliko in zakaj jemo. Zlasti pomembna je obilnost in vsebina človekovega vsakdanjega jedilnika (ne tisto, kar sem ter tja pokusimo ali si privoščimo v »pregrešnih« količinah, marveč tisto, kar nenehno uživamo. Hrana, ki jo jemo iz dneva v dan, odločilno pripomore k izboljšanju možganskega potenciala in sposobnosti malih sivih celic). Nekatera živila spodbudno vplivajo na dojemljivost, sposobnost učenja, mišljenja, pomnjenja, logičnega sklepanja, hitrega rezoniranja in jačajo koncentracijo, druga spet dvigujejo voljo, elan in razpoloženje, tretja spodbujajo optimizem in navdušenje itd.

Odkrivanje skrivnostnega sveta babičine kuhinje in potovanje v kulinarično zakladnico je človeka vedno navdajalo z občutkom čarobne skrivnostnosti (nič čudnega torej, da se večina izmed nas razneži ob jedeh, ki so prijetno dišale iz babičine kuhinje, ter se ne more upreti hrani, ki jo je mojstrsko pripravljala mama).

O vplivu hrane na duševnost priča tudi dejstvo, da je znani nemški filozof že pred dobrima dvema stoletjema, ko se ljudem sploh še ni sanjalo o delovanju hrane na čustva in IQ, izjavil, da je dobra hrana zanj vir telesnega ugodja in intelektualnega užitka. Zanimivo je tudi, da večina ljudi kupuje kuharske knjige predvsem zato, da jih prelistava, prebira in pregleduje, morda celo študira in analizira. Ob tem pa sanjari, se predaja nostalgичnim spominom, razmišlja, si buri domišljijo in si krepi ustvarjalnost. Ko so enega največjih pravljicarjev vseh časov, Hansa Christiana Andersena, vprašali, kako je zadovoljen s svojim pisateljevanjem in kaj si želi še ustvariti, je z nagajivo iskrico v očeh navdušeno izjavil, da bi rad napisal pravljlično kuharico z recepti svoje pokojne babice.



KATERA HRANA NAJBOLJ PRIJA NAŠIM MOŽGANOM?

Paleta »intelektualnih« živil je pestra in zanimiva, optimalen izbor pa je seveda odvisen predvsem od lastnosti in sposobnosti centralnega živčnega sistema, ki bi jih radi okrepi, poudarili, izboljšali, osvežili in izurili.

Mišljenje

Korenje, ki pripomore k izboljšanju spominskih sposobnosti, je prava poslastica za pozabljivce. Pospešuje učenje na pamet – pomnjenje in reproduciranje naučene snovi, s tem da spodbuja presnovo v možganih. Pred učenjem pesmice, matematičnih formul ali angleškega slovarja si velja torej privoščiti skledico kuhanega korenja z olivnim oljem (lahko tudi s kisló smetano ali žličko masla).

Ananas, sladek tropski sadež, upravičeno velja za najbolj priljubljeno sadje igralcev, recitatorjev in glasbenikov. Kdor se želi us-

pešno učiti in dobro naučiti dolge tekste ali skladbe, potrebuje veliko vitamina C. Hkrati pa vsebuje ananas tudi druge vitamine in pomembne encime v kombinaciji z optimalno mešanico mineralov (mangana, kalija, železa) in vsebuje malo kalorij. Najbolje je vsak dan pojesti rezino ali dve svežega ananasa ali pa popiti 2 decilitra soka iz svežega sadeža.

Avokado velja med poznavalci za specialista za kratkoročni spomin in bliskovito mišljenje (memoriranje konceptov, pisanje zabeležk, sestavljanje seznama obveznosti za naslednji dan, pisanje nakupovalnega listka, memoriranje telefonske številke - lahko jo nekajkrat zavrtimo, ne da bi si jo morali pred tem zapisati), svojo učinkovitost pa dolguje visoki vsebnosti maščobnih kislin rastlinskega izvora. Nutricionisti priporočajo četrto do pol avokada (visokokaloričen) dnevno.

Kosmulje, rumeno-rjavkaste jagode, sorodnice črnega ribeza, so z bogastvom vitaminov (C, A, B in D), mineralov (kalij, kalcij, fosfor), sadnih sladkorjev in kislin ter rastlinskih vlaknin pri minimalni energetski obremenitvi (17 kcal/100g) prav tako koristne za možgane.

Zadovoljstvo, optimistično razpoloženje in sreča

Čokolada, katere učinek je sicer res kratkotrajen, zato pa toliko bolj intenziven, spodbuja hormon sreče, serotonin. Nič čudnega, da nerazpoloženi posamezniki in depresivci tako radi segajo po njej. Mnogi postanejo z njo celo zasvojeni in se uvrstijo med čokololike, pogosto pa tudi med debeluščke.

Paprika spodbuja izločanje endogenih opiatov, kot sta serotonin in endorfin (hormona sreče). Bolj ko je ostra in pekoča, bolj je učinkovita. Priporočljivo jo je uživati surovo z oljem ali smetano.

Jagode so sadje za študente, raziskovalce, profesorje in vse, ki morajo delati predvsem z glavo. Olajšajo premagovanje stresa ter sprožajo občutek lahkotnosti in dobrega razpoloženja. Optimalna dnevna doza je okrog 150 gramov svežih jagod (lahko tudi brez sladkorja in stepene smetane).

Banane upravičeno veljajo za zlato sadje. Bogate so s serotoninom – substanco, ki spodbuja možgane, da človeka navdajo z občutkom sreče. Ponašajo se z obilico vitaminov (skupine B in C), mineralov (kalij, kalcij, železo), balastnimi snovmi (vlaknine) in lahko prebavljivimi kompleksnimi ogljikovimi hidrati (polnovrednimi sadnimi sladkorji).

Učenje

Zelje in ohrovt preprečujeta nemir in nervozo (regulirata in upočasnita delovanje ščitnice). Učenje je bolj učinkovito in sproščeno (premagovanje napetosti, stresa in treme pred izpiti, zagovori, predstavitvami, nastopi v javnosti in pomembnimi preizkušnjami).

Limone (agrumi) z zavidljivo zalogo askorbinske kisline in minimalnim številom kalorij človeku pomagajo, da postane in ostane svež, čil in vitalen – dojemljiv za dražljaje iz okolja, dovzeten za podatke in sprejemljiv za informacije. Pred jezikovnim testom si privoščite razkošje svežega koktejla iz agrumov (limona, grenivka, pomelo, limončelo, pomaranča, mandarina).

Borovnice priporočamo kot osvežilni sadni prigrizek v premorih med dolgotrajnim učenjem. Spodbujajo centralno cirkulacijo (prekrvavitev možganov). Najboljše so sveže, lahko z dodatkom limone, sladkorja, smetane, v obliki pireja, z jogurtom, v obliki gostega nerazredčenega soka ali mlečnega napitka.

Spomin

Petersilj pomaga pri tvorjenju engramov. Bogat je z vitaminom C, beta-karotenom in

Za uspešno učenje potrebujemo veliko vitamina C.

folno kislino, minerali, encimi, vlakninami in biološko aktivnimi varovalnimi snovmi. Pospešuje presnovo in prekrvavitev osrednjega živčevja, nevtralizira škodljive proste radikale (upočasni degeneracijo možganov) in preprečuje arteriosklerozo (zaplete z ožiljem v možganih). Priporočljiv je surov (žvečenje vejic svežega peteršilja), kot dodatek jedem (mesu, ribam ...) ali kot čaj (10 vejic peteršilja prelijte z veliko skodelico vrele vode, pustite stati 10 minut, osladite z medom in dodajte limonin sok). Pijte trikrat dnevno v fazi intenzivnega učenja in študija.

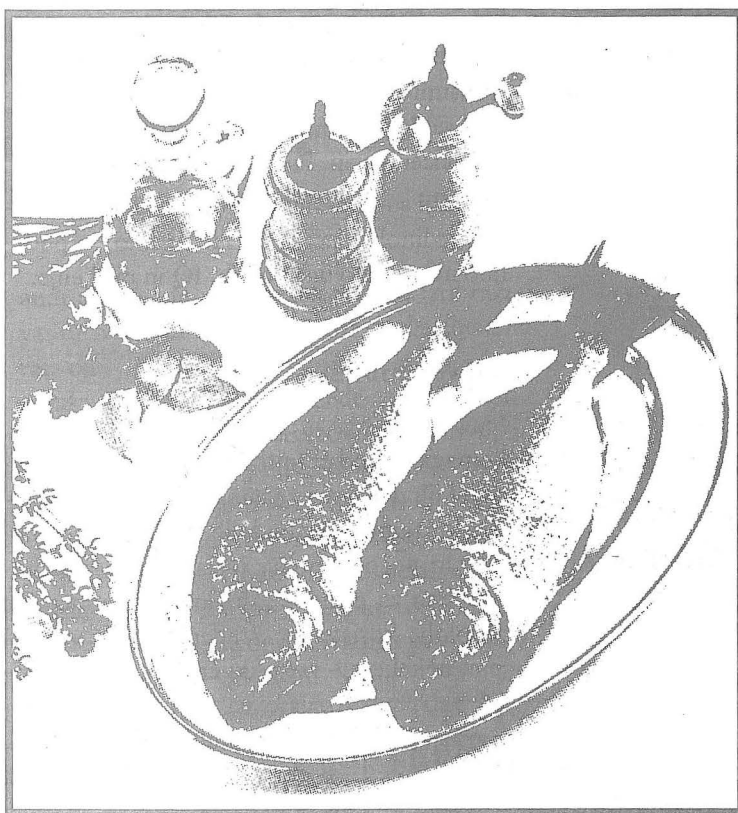
Ribe (tuna, losos, sardine) in morski sadeži (ostrige) so bogati z vitamini (D, E, A), minerali (jod, kalcij, železo) in organizmu prijaznimi nenasičenimi maščobnimi kislinami omega-3, ki spodbujajo tvorbo povezav (sinaps) med sivimi možganskimi celicami in tako spodbujajo shranjevanje informacij ter sprejetih spominskih zapisov. Obenem omogočajo tudi ažuriranje shranjenega spominskega gradiva in njegovo hitro uporabnost v danem trenutku.

Jabolka so pravi eliksir za možgane. Spodbujajo presnovo in delovanje ter preprečujejo staranje, obolenje in propadanje možganskih celic (nevronov). Bogata so z vitamini (A in C), minerali, pektini in vlakninami.

Mango je bogat z vitaminom C in betakarotenom, vlakninami in encimi, izboljšuje oskrbo možganskega tkiva s kisikom in hranili, preprečuje motnje prekrvavitve in presnove, poškodbe in prehitro propadanje malih sivih vragcev v centralnem živčnem sistemu. Spodbuja spominske funkcije možganov tako, da krepi dolgo- in kratkoročni spomin.

Koncentracija

Škampi sodijo med žlahtno hrano za možgane. Telesu dovajajo življenjsko pomembne nenasičene omega-3 maščobne kisline in pomagajo k dalj časa trajajoči pozornosti in



globlji koncentraciji. Zadostuje jih 100 gramov dnevno. Pri pripravi ne pozabite drobnega, a pomembnega trika kuharskih mojstrov – solite jih, tik preden jih servirate (že pečene, dušene ali ocvrte, redkeje kuhane).

Čebula je kot preprosta povrtina sila cenjena v možganskih sferah. Priporočljiva je pri obremenitvah (napetost, preobremenjenost in stres), psihični utrujenosti, psihofizični blokadi in naveličanosti. Čebula redči kri, izboljšuje oskrbo možganov s kisikom in hranilnimi snovmi. Optimalna doza: vsaj polovico čebule (najbolje surove z olivnim oljem) dnevno.

Orehi veljajo za najboljše živilo oziroma posladek intelektualnih maratoncev (simpoziji, predavanja, klasične in telekonference, predstavitve, zahtevni brainstormingi, dolge in naporene vožnje z avtomobilom). Bogati so z mononenasičenimi rastlinskimi maščobami, vitamini (zlasti E), minerali (kalcij),

balastnimi in varovalnimi snovmi. Krepijo ožilje in živčevje, spodbujajo tvorbo neurotransmitornih substanc v možganih in pomagajo k boljšemu razumevanju, dojemu in koncentraciji. Pozor: energetska bomba.

Mandlji so podobni orehom, dodatno vsebujejo še linolno in linolensko kislino, in podobno učinkujejo na spomin, IQ in mišljenje.

Ustvarjalnost

Ingver sprošča in razbremenjuje možgane. Pomaga jim odstraniti nepotreben balast, napravi jih dovzetne za zunanje dražljaje in notranje vzgibe. Spodbudi jih k novim, originalnim in neponovljivim idejam. Ingver je pomemben za pisatelje, novinarje in umetnike nasploh, koristen je študentom, menedžerjem, učiteljem – vsem, ki črtijo rutino in pri-

segajo na ustvarjalnost. Uživamo ga lahko kot začimbo, dodatek jedem (sladicam) in v obliki čaja.

Kumina naj bi po mnenju ameriških znanstvenikov spodbujala ustvarjalnost pri

otročih. Dojenčki s prebavnimi motnjami, ki so v najnežnejšem otroštvu uživali znatne količine kuminovega čaja, so se kasneje izkazali z boljšo domišljijo in večjo ustvarjalnostjo. Tudi pri odraslih naj bi sproščala znamenite prebliske in ustvarjalne trenutke. Eterično olje kumine spodbuja delovanje živčevja in možganov. Kdor potrebuje dobre ideje, zavrača kalupe in rutino ter se želi v življenju zabavati in domiselno kratkočasiti, naj bi redno užival čaj iz aromatičnih semen kumine. Recept: dve čajni žlički zdrobljenih semen kumine na skodelico vrele vode.

Preobremenjenost, napetost in stres upočasnjujejo in zavirajo mišljenje ter sčasoma celo znižajo IQ. Zato poskrbite, da boste v zahtevnih in kriznih obdobjih uživali hrano, s pomočjo katere se boste lažje upirali stresu. Na jedilnik uvrstite predvsem živila, bogata z

vitamini skupine B, C, A in E, selenom, magnezijem in kalcijem (sadje, zelenjava, polnovredne žitarice in stročnice, ribe ipd.). Ne pretiravajte z maščobami, privoščite si zmerno dozo beljakovin in zvrhano mero ogljikovih hidratov. Slednji so v času stresa pomembni, ker organizmu zagotavljajo hitro dozo potrebne energije, s pomočjo katere prizadeti lažje obvladuje situacijo in premaguje stresne momente. Obenem pa rezultati najnovejših znanstvenih raziskav potrjujejo, da organizem ogljikove hidrate smotrno uporabi za sintezo antistresnih substanc, ki v možganih zmanjšujejo učinke stresa in preprečujejo njihov škodljiv vpliv na telo in dušo.

Ko boste naslednjič pred učenjem, po njem ali med njim (morda celo namesto njega) sedli k mizi, razgrnili prtič in segli po priboru, preverite, ali je na jedilniku, ki ste ga izbrali oziroma vam ga ponujajo, vsaj nekaj živil, namenjenih spodbujanju in ohranjanju intelektualnih funkcij. In ne pozabite: učni uspeh se rojeva tudi v kuhinji.

LITERATURA

- Bambecks, Joern J., Wolters, Antje, 1995, Moč možganov – Kako izboljšamo svoje umske zmožnosti, Sledi, Žalec
- Bean, Anita, 1998, Food for Fitness, A&C Black, London.
- Beaver, Diana, 1995, Krog odličnosti, Julija Pergar, Ljubljana.
- Burns, David D., 1998, Kako smo lahko srečni in zadovoljni, Mladinska knjiga, Ljubljana.
- Chichester, Brian, 1998, Natural healing Secrets, Random House Value Publishing, Inc, New York, USA.
- Golemen, Daniel, 1996, Emotional Intelligence, Bloomsbury Publishing, London.
- Hanson, Peter G., 1994, The Joy of Stress, Andrews and McMeel, Kansas City, USA.
- Mayhew Maggie, Whiteman Kate, 1998, The World Encyclopedia of Fruit, Anness Publishing, Ltd, London.
- Mindell, Earl, 1998, Hrana kot zdravilo, Mladinska knjiga, Ljubljana.
- Sveta Hildegarda, 1998, O zdravem prehranjevanju, Mladinska knjiga, Ljubljana.

Pravilna prehrana je še zlasti pomembna v stresnih situacijah.

DRIEKANT POMENI TRIKOTNIK

UTRINKI S
POTI

V nizozemščini »driekant« pomeni trikotnik. Za kakšen trikotnik gre? Tisti sloviti trikotnik, ki ga zdaj poskušamo vzpostaviti tudi v Sloveniji in v katerem delujejo z roko v roki: država, zasebni sektor in civilna družba. V tem trikotniku si vsi s skupnimi močmi prizadevajo doseči boljši družbeni in ekonomski razvoj in boljše življenje ljudi.

Driekant pa je tudi ime izobraževalnega centra za odrasle, ki ima svoj sedež nekje v bližini Nimegna, na komaj zaznavni vzpetini sredi značilne nizozemske ravnine. Ko se cesta prav rahlo povzpne, vam nizozemski sogovorniki in sopotniki ne pozabijo povedati, da ste prispeli v gore.

Driekant je torej »na gori« in prvi vtis je vtis o skromnem skupku hiš in zabojnikov. V hišah seveda nudijo prenočišče seminaristom, v zabojnikih skoraj nikoli ne ugasnejo računalnikov, predavalnice so pravzaprav majhni prostori za učenje, ki poteka v razgovoru z mentorjem. Vse naokrog pa so prastara drevesa in med njimi v dvojicah ali skupinicah sedijo seminaristi in razglabljajo o študijskih vprašanjih. Različnim generacijam pripadajo pa tudi različnih poklicev so: od policijskih inšpektorjev, aktivistov v mladinskih klubih pa vse do odraslih v tretjem življenjskem obdobju.

V svojem razvoju je bil Driekant značilno odvisen tako od stanja v izobraževanju odraslih kot od družbenega razvoja v državi. Ob tem mi sežejo v misel še nekatere nizozemske posebnosti: v nasprotju z nekaterimi drugimi državami, je Nizozemska poznana po tesni povezavi med izobraževanjem odraslih in socialnim delom, slednje pa je lahko pomembna opora družbenemu razvoju.¹ Še več, tudi

andragogika je v tej deželi veda o izobraževanju odraslih in hkrati veda o družbenem razvoju. Tako andragog največkrat ni le nekdo, ki lahko svetuje glede vprašanj izobraževanja odraslih, marveč mora biti voljan tudi sredi življenja podvzeti projekte za razvoj ljudi. Vedenja iz andragogike in praktičnega poteka izobraževanja odraslih nudijo tudi fakultete in visoke šole za socialno delo. Socialno-varstvene projekte, ki jih študenti vodijo v okolju, slednji navadno povežejo z izobraževanjem odraslih. Še več, če vemo, da mnogi ljudje, da pravzaprav »eden od sedmih ljudi potrebuje pomoč«, potem je nedvomno pomembno, da je del te pomoči tudi izobraževanje, ki naj pripomore k temu, da se človek postavi na lastne noge.²

Znano je, in na to kažejo tudi spoznanja iz »ekonomije družbenih vprašanj«, da socialna varnost in prejemanje socialne pomoči zavirata ustvarjalnost, delavnost in proizvodnost.³ Tega se zavedajo tudi na teh šolah. Pomoč, ki jo nudijo ljudem, naj slednjim nudi tudi razvojne možnosti, so prepričani v teh ustanovah. Tako so projekti za ljudi potrebne pomoči navadno, ali zmeraj, tudi izobraževalne narave.

OD IZOBRAŽEVANJA KMETOV V KRAJU DO IZOBRAŽEVANJA PRED UPOKOJITVIJO

V Driekantu sem se oglasila v času svojega študijskega obiska na Nizozemskem. Prav-

Na Nizozemskem andragogika ni le veda o izobraževanju odraslih, ampak je tudi veda o družbenem razvoju.



zaprav sem se tja namenila zgolj zato, da se srečam s kolegom izobraževalcem odraslih Jumbom Clerkom. Na Nizozemskem pravi jo da je Jumbo »the person« ali tista edina prava oseba, h kateri se stekajo vse poti, kadar je govor o predupokojitvenem izobraževanju.

Zanimivo je, da smo v Sloveniji leta 1984 pričeli z izobraževanjem starejših odraslih, skorajda hkrati pa tudi s prvimi programi predupokojitvenega izobraževanja. Iz teh programov smo kasneje leta 1995 izvedli programe izobraževanja za lokalni razvoj in prve programe izobraževanja v skupnosti ali kot bi rekli na Nizozemskem izobraževalne programe za družbeni razvoj. Na Nizozemskem je bila pot obratna od naše. Leta 1947, pred nastankom Driekanta, sta se tako združili lokalna Ljudska visoka šola in Nizozemska kmetijska zveza in nastali so »rezi- denčni tečaji« za okoliško prebivalstvo ali

tečaji z bivanjem v kraju učenja. Le 1954 je tečaje finančno podprla vlada in pri tem želela, da center pripravi programe za posamezne družbene skupine. Tako so nastali programi za organizacije žensk, programi poklicnega usmerjanja in vodenja, programi, ki so obravnavali življenjska vprašanja ljudi, pa tudi takšni za zdravstveni sektor, denimo za sestre, ki so delale na domovih invalidnih oseb. Leta 1960 je bilo na razpolago le še 70 % državnega denarja, drugo so morali poravnati udeleženci izobraževanja sami. Leta 1984 pa je država svojo denarno podporo pogojila in je postavila svoje prednostne cilje. Tedaj so v Driekantu pričeli razvijati izobraževanje za delavske svete. Leta 1980 je to izobraževanje naravno privedlo do prvih programov predupokojitvenega izobraževanja.

Tako se v Driekantu danes srečujeta dve polji delovanja: (1) izobraževanje za družbeni

razvoj, kjer teče usposabljanje lokalne oblasti, lokalnih socialno-varstvenih organizacij, izobraževanje za prostovoljstvo, izobraževanje za sodelovanje delavcev v upravljanju, pa tudi izobraževanje starejših delavcev za vrnitev na trg dela ali vzdrževanje zaposljivosti na delovnem mestu in (2) predupokojitveno izobraževanje.

PODOBNOST VPRAŠANJ

Predstavitev Driekantovih programov predupokojitvenega izobraževanja, ki jih želijo in podpirajo prav vsi, od industrije do ljudi samih, je znova potrdila moje prepričanje, da se ljudje v mestnih okoljih povsod v Evropi srečujejo s precej podobnimi vprašanji takrat, ko preidejo v pokoj; vsi želijo osvestiti prehojeno življenjsko pot in preoblikovati svojo življenjsko filozofijo, če z življenjem niso bili zadovoljni, ali pa si želijo z življenjem preprosto nadaljevati (kar jim okolje pogosto preprečuje). Vsi se sprašujejo, kako naj preživljajo čas in ga strukturirajo sami, na sebi primeren način, kako naj iz poklicne dejavnosti preidejo k drugim. Nadalje se sprašujejo, kako naj izboljšajo stike z ljudmi, saj ti znova postanejo zelo pomembni, pa tudi, kako naj uravnesijo odnose v družini. Mnogi bi želeli vedeti, kaj pravzaprav pomenita staranje in starost in kakšne nove priložnosti se jim odpirajo. To, kar je v našem okolju drugače, pa je, da v predupokojitvenem programu želimo starejše delavce opozoriti na to, da morajo na svojem delovnem mestu tudi z izobraževanjem ohranjati zaposljivost, da imajo mnoge prednosti, ki naj najdejo mesto tudi v politiki zaposlovanja.⁴ Prav tako želimo, da bi navkljub slabšalnemu stereotipom v okolju razumeli, da upokojitev ni počitek, da morajo s svojim življenjem nadaljevati in poiskati različne možnosti včlenitve v družbo. V našem predupokojitvenem programu, ki ga skupaj pripravljata Gerontološko društvo Slovenije in Univerza za tretje življenjsko obdobje Slove-

nije, ne bomo pozabili tudi na družbeno vlogo starejših, kajti le oni se bodo lahko dovolj dobro borili za bolj prosvetljeno obravnavo vprašanja starejših in njihovega dejavnega sožitja z vsemi drugimi rodovi.⁵

mag. Dušana Findeisen

¹ V nekaterih državah se študij andragogike povezuje s študijem ekonomije, drugod predvsem s študijem kulture. Pa vendar se tudi tam, kjer se na videz zdi, da gre predvsem za nekakšno ločeno ali »čisto« veda, ni moč izogniti znanju iz ekonomije ali socialnega dela in kulture. Andragogika je veda o izobraževanju odraslih, izobraževanje odraslih pa je neločljivo povezano z delom in življenjem ter razvojem posameznikov in skupnosti.

² Le Grand, J., Proppper, C., Robinson, R.: *The Economics of Social Problems*, 3rd ed., Macmillan, London, 1992.

³ Prav tam, str. 215.

⁴ Politika zaposlovanja in spremljajoča zakonodaja morata upoštevati prednosti in neprednosti posameznih starostnih skupin delavcev: mladih, srednje starih in starejših. Le tako se podjetja lahko dobro razvijajo in so konkurenčna.

⁵ Program predupokojitvenega izobraževanja sta v Sloveniji podprla Nizozemski nacionalni inštitut za socialno vasstvo in Zavod za odprto družbo.

Vizualizacija, prezentacija, moderacija

(avtor: Josef W. Seifert)

Ko je leta 1996 pri mariborski založbi Doba izšel prevod knjige nemškega avtorja J. W. Seiferta o pripravi in izvedbi seminarjev, na našem knjižnem trgu podobnih knjig skorajda ni bilo. Zato je knjiga za izobraževalce – moderatorje več kot dobrodošla.

Knjiga govori o tem, kako kakovostno pripraviti in izpeljati seminar, seveda z vizualizacijo, prezentacijo in moderacijo.

V prvem poglavju Vizualizacija nas avtor seznanja s pomenom slikovnega predstavljanja dejstev pri poučevanju in učenju. To podkrepi s trditvijo starih Kitajcev, da slika pove več kot tisoč besed, in s tem, da je večina ljudi vizualnih tipov. Nato opisuje, kako najbolje načrtovati proces vizualne predstavitve, seznanja bralca z vizualnimi pripomočki, oblikovnimi elementi in s kompozicijo vizualizacije.

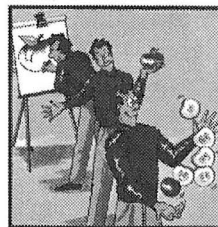
V drugem poglavju z naslovom Prezentacija avtor opiše, kako pomembna je kakovostna predstavitev/prezentacija določenih idej in zamisli pred izbranim krogom udeležencev, seznanja bralca s pripravo nanjo z upoštevanjem vsebinske teme in ciljne skupine, z njeno izvedbo ter analizo.

V tretjem poglavju pojasni pojme moderacija, moderator in moderacijska metoda, seznanja nas s pripravo na moderacijo, z njeno izvedbo ter analizo.

Knjiga pouči bralca predvsem o tem, kako pripraviti in izpeljati kakovosten seminar. Obenem spodbuja tudi k aktivnejšemu in učinkovitejšemu učenju ter poučevanju

Josef W. Seifert

Vizualizacija Prezentacija Moderacija



DOBA

sploh. Prav zato bo zelo uporaben priročnik za vse, ki se pri svojem delu srečujejo s poučevanjem in učenjem, seveda pa tudi za študente, ki se še sami učijo.

Tanja Šulak

Možganska telovadba

(avtorica: Monique Le Poncin)

Monique Le Poncin je knjigo Možganska telovadba pripravila v sodelovanju z Miché- lom Levinom že v devetdesetih letih, prav takrat, ko je George Bush 90. leta uradno razglasil za desetletje možganov. To je spro- žilo cel plaz novih raziskovalnih projektov in del, ki naj bi pomagali človeku spoznati in razviti njegovo največje bogastvo – mož- gane.

Lansko jesen smo tudi pri nas dočakali pre- vod tega dela. Knjigo je izdala Cankarjeva založba, prevedel pa jo je in preuredil Jože Stabej.

V današnji civilizaciji se že dokaj dobro za- vedamo pomena lastne skrbi za zdravje, zdrave prehrane, zdravega življenja. Še vse premalo pa storimo za naše možgane. Še po- gosteje pa jih zanemarjamo ali jim celo ško- dujemo, čeprav se tega morda niti ne zaveda- mo. In kaj pomeni zanemarjanje možganov?

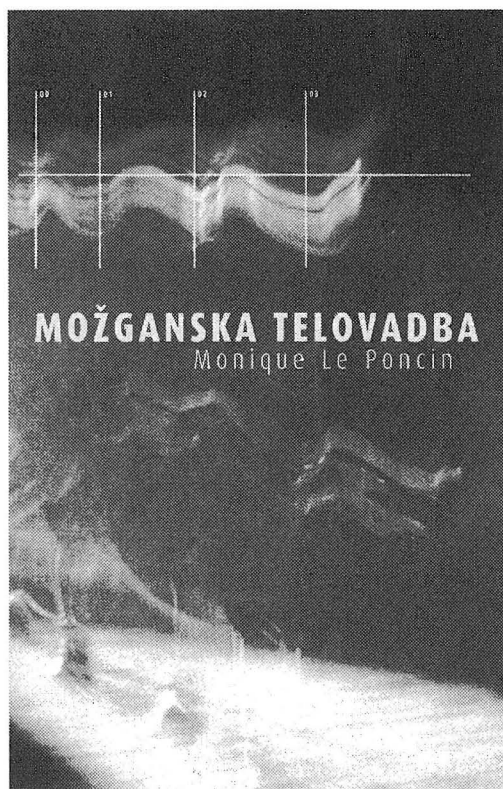
Ko boste le bežno prelistali knjigo, vam bo postalo jasno, da za možgane ne velja le izrek »Vaja dela mojstra«, temveč tudi »Va- je krepijo«. Pomembno pa je predvsem ne- nehno vzdrževanje mentalne kondicije.

Avtorica bralca najprej popelje v prečudovi- ti svet možganov in mu skuša pojasniti, ka- ko delujejo naši možgani, pa tudi to, kako in kdaj se naši možgani dolgočasijo, kar je največja nevarnost za vzdrževanje mentalne kondicije. Naši možgani so namreč fizično oblikovani za učenje.

Knjiga želi resnično zdramiti bralčeve mož- gane, saj osrednji del knjige obsega vaje, ki

jih je avtorica oblikovala tako, da se jih lahko lo- ti vsak začetnik. Osnovna mož- ganska telovadba traja štiri tedne. Vsak teden je pri- poročljivo nare- diti tri sklope vaj in nato narisati grafikon uspeha v prvem tednu. V četrtem tednu bo- ste lahko narisali grafikon uspeha v četrtem tednu in grafikon uspeha za ves mesec. Če boste resno delali vaje, boste opazili napredek že po enem mesecu.

Osnovno sporočilo avtorice pa je, da mora- mo naše možgane uriti vse življenje. Dejavno smo lahko vsak dan, na primer med vožnjo z avtomobilom, med gospodinjskimi opravi- li ..., pravzaprav lahko v vsakem trenutku dneva delamo vaje za možgane, ki si jih sa- mi izmislimo in izvajamo po lastni domišlji- ji. Vaje krepijo naše dožemanje, vidno in prostorsko iznajdljivost, strukturiranje, lo- gično sklepanje, besedne spretnosti. Za to pa je poleg vaj potrebna tudi življenjska hi-



giena. Naši možgani za svoje delovanje potrebujejo energijo, hrano, počitek, primerno skrb, in sicer v vseh življenjskih obdobjih.

Knjiga je prišla na slovenski trg nedvomno ob pravem času. Ravno v trenutku, ko vsi iščemo načine in poti, kako pospešiti procese pridobivanja znanja, kako jih narediti še učinkovitejše, skratka kako vstopiti primerno opremljeni v novo tisočletje. Kako narediti naše možgane učinkovitejše, se sprašujejo v podjetjih, na fakultetah, v srednjih in osnovnih šolah, o tem bi želeli več vedeti starši, učitelji, podjetniki, managerji. Knjiga je torej namenjena vsem. Priporočam jo slehernemu Slovencu, kajti če se bomo zadovoljili le s črno kavo za zajtrk in televizijskim programom kot »duševno hrano«, si zagotovo ne bomo priborili vstopnice v tisočletje razuma in učenja.

mag. Daniela Brečko

Psihologija komunikacije

(avtorica: Tijana Mandić)

»Če imate na izbiro samo en način vedenja, ste robot,« trdi Richard Bandler, »če imate dva, boste verjetno postali razdvojeni, če pa imate vsaj tri, ste že svoboden človek.«

Prvo in osnovno pravilo komunikologije poudarja, da ima človek pravico, znanje in sposobnost, da sam izbira načine svojega vedenja. Knjiga Psihologija komunikacije, ki je lani izšla pri založbi Glotta Nova, je tako še en dobrodošel kamenček v mozaiku komunikacije. Avtorica Tijana Mandić, ki dela in živi v Beogradu, je pobudo za to zajetno delo črpala iz lastnega življenjskega okolja, saj je delo na pot pospremila z besedami: Ponovno doživljam preteča približevanja nesporazumov in ... pišem.

Avtorica je v zadnjih nekaj letih opazovala osredotočenost nekaterih ljudi na zgolj svojo življenjsko filozofijo, ki so ji sledili z bolesto natančnostjo, kljub velikim in bolečim izgubam. Nesporazumi, konflikti, posmeh! Kje najti zdravilo? Prepričana je, da ga moramo iskati v umetnosti komuniciranja, lepoti dialogov, svobodi ustvarjalne komunikacije, prepoznavanju iger moči ...

Na začetku knjige zelo natančno pojasni osnovne komunikološke pojme, ki jih uporablja v svojem delu. Nato na kratko predstavi besedno in nebesedno komunikacijo, pri čemer vpleta spoznanja iz komunikacijskega modela nevrolingvističnega programiranja. Opozori nas, da obstajajo še drugi vidiki komunikacije. Komuniciramo namreč tudi z barvo, obliko, oblačenjem in okraski. Ko nas tako popelje skozi podobo o sebi, nam predstavi še drugo stran. Naše sodelavce in njihovo igro moči, naše stranke, prija-

telje in njihov komunikacijski vzorec. Poleg opredelitve 18 komunikacijskih vzorcev se je lotila tudi vprašanja, kako se uspešno spoprijeti, pogajati s težavnimi sodelavniki. Prepoznavanje komunikacijskih vzorcev je dobrodošlo predvsem pri delu v timu, to še zlasti velja za vodjo tima. Proti koncu knjige tudi nameeni nekoliko besed delu v skupini.

Ko se prebijamo skozi terminološko in jezikovno dokaj zahtevna poglavja (delo je prevedla Tončka Godina), opazimo, da si avtorica prizadeva, da mora vsak bralec najprej pri sebi ozavestiti in prepoznati lasten komunikacijski ter vedenjski vzorec in šele nato spoznavati druge. Komunikacijske nasvete iz te knjige bomo namreč lahko uspešno uporabljali le, če bomo najprej dobro poznali sebe. Knjiga bo koristila predvsem tistim, ki se vsak dan spopadajo z nepredvidljivim in komunikacijsko čedalje zahtevnejšim poslovnim svetom.

mag. Daniela Brečko



Občasna udeležba na konferencah doma in v tujini postaja pomemben vir znanja. Velikokrat na njih zve-
mo, kar v knjigah še ni napisano. Tudi sami se lahko pre-
izkusimo v razpravi z drugimi: koliko imamo prav, ali so
naša opažanja pravilna. Konference in seminarji so po-
membni, ker ljudje navežejo nove stike, se med seboj pove-
žejo, čeprav so iz različnih držav. Tam najdemo svoje so-
mišljenike ali odkrijemo strokovnjaka, ki ima popolnoma
drugačno mnenje kot mi. Dialog obogati vse udeležence.
Ljudi včasih ovira pri odločanju, ali bi se udeležili oziroma
bi imeli tudi sami referat, prevelika skromnost in zadržanost.
Res pa je, da na vse (med čedalje številnejšimi razpi-
sanimi) konference ni možno iti. S svojim časom moramo
ravnati načrtno in izbirati v skladu z osebno življenjsko
potjo. Bolje je, da se udeležimo kake konference več, kot
da bi zamudili kako pomembno.

V. SIMPOZIJ O ZGODOVINI IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH V SREDNJI EVROPI: IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH V 90. LETIH

Samo izobraževanje odraslih je zelo širok in razvejen pojav, taka pa je tudi njegova zgodovina. Srednja Evropa se je po letu 1998 precej spremenila. Ekonomske, socialne, kulturne in politične spremembe so povzročile nagel razvoj andragoške prakse. Udeleženci imajo možnost, da o zadnjem desetletju spregovorijo z raznih vidikov vzgoje in izobraževanja odraslih. Delovni jezik bo nemščina, zbornik pa bo izšel v slovenskem in nemškem jeziku. Če kdo želi, lahko predava tudi v angleščini. Na simpoziju želijo poudariti zlasti pomen države pri nadaljnjem razvoju izobraževanja odraslih.

Informacije in prijave:

Fakulteta za organizacijske vede

Univerza v Ljubljani

Kidričeva 55 a

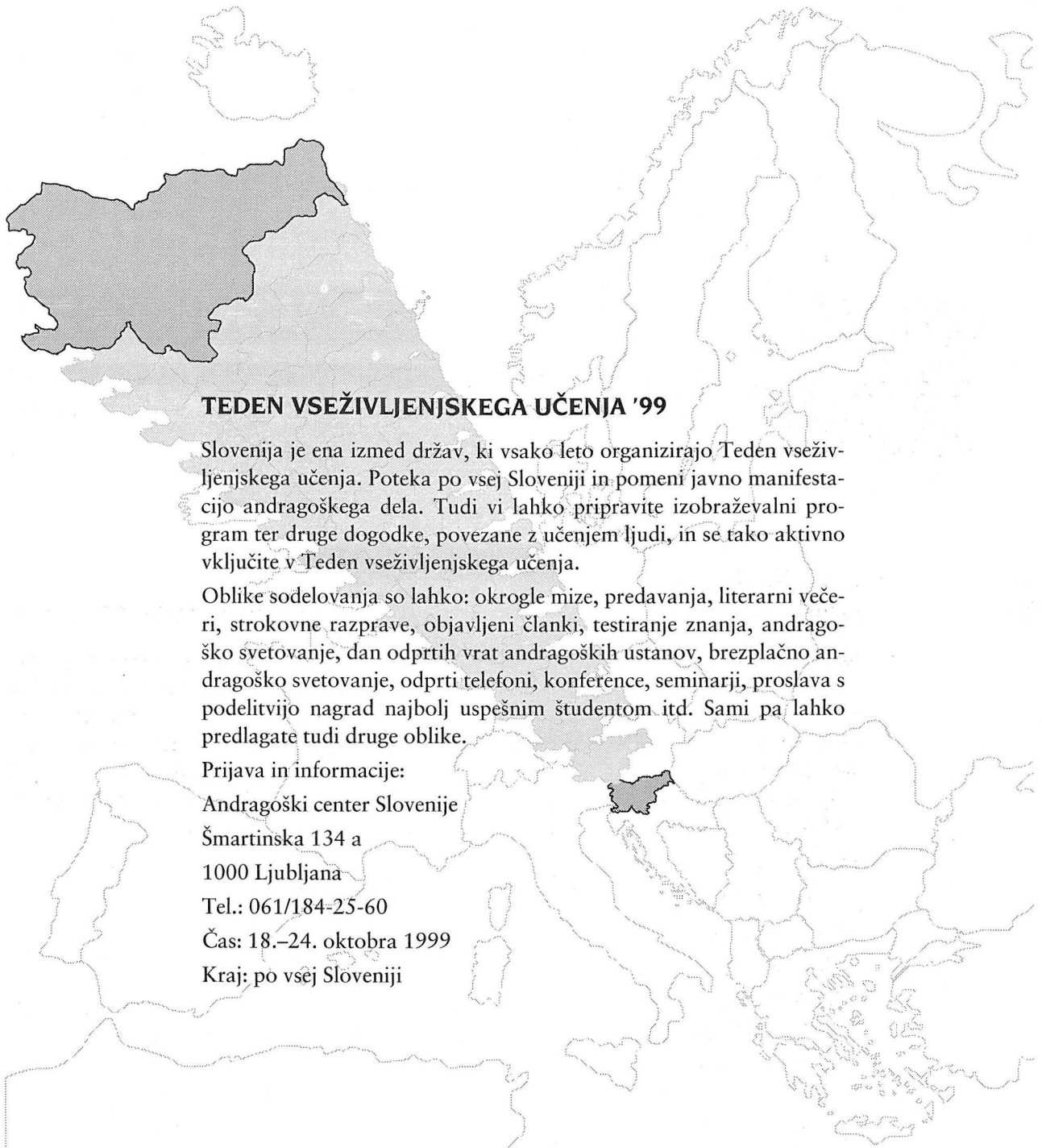
4000 Kranj

Tel.: 064/374-374

Faks: 064/374-299

Čas: 30. junija–3. julija 1999

Kraj: Zreče



TEDEN VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA '99

Slovenija je ena izmed držav, ki vsako leto organizirajo Teden vseživljenjskega učenja. Poteka po vsej Sloveniji in pomeni javno manifestacijo andragoškega dela. Tudi vi lahko pripravite izobraževalni program ter druge dogodke, povezane z učenjem ljudi, in se tako aktivno vključite v Teden vseživljenjskega učenja.

Oblike sodelovanja so lahko: okrogle mize, predavanja, literarni večeri, strokovne razprave, objavljeni članki, testiranje znanja, andragoško svetovanje, dan odprtih vrat andragoških ustanov, brezplačno andragoško svetovanje, odprti telefoni, konference, seminarji, proslava s podelitvijo nagrad najbolj uspešnim študentom itd. Sami pa lahko predlagate tudi druge oblike.

Prijava in informacije:

Andragoški center Slovenije

Šmartinska 134 a

1000 Ljubljana

Tel.: 061/184-25-60

Čas: 18.-24. oktobra 1999

Kraj: po vsej Sloveniji

VSEŽIVLJENJSKO UČENJE IN IZKUSTVO - MEDNARODNA POLETNA ŠOLA (TOČKE ZA DOKTORSKI ŠTUDIJ)

Povzema primerjalne študije in danske raziskave o vseživljenjskem učenju ter izkustvu ljudi. Intenziven program bo zajemal več področij. Predstavili bodo teorijo vseživljenjskega izobraževanja in izkustva s posebnim poudarkom na subjektivnih in kulturnih lastnostih učečih se. Razgrnili bodo tudi politične razsežnosti in izobraževalne strategije. Predstavili bodo danske izkušnje v zvezi s trgom delovne sile in razpravljali o integraciji, segregaciji ter izločenosti, izobraževanju odraslih v lokalni skupnosti in družbi, modernizaciji institucionalnega in poklicnega učenja.

Iz danskih raziskav bodo med drugim povzeli: kvalifikacijsko teorijo, subjektivnost pri učenju, življenjsko zgodovino in življenjepis, spol in generacije, teorijo odraslosti, profesionalizem in osveščanje za vsakdanje življenje. Etodologijo in različne pristope bodo sproti prilagajali zbranim udeležencem.

Udeležence z evropskih univerz vabijo, da predstavijo svoje raziskave. Diskusijske prispevke in referate bodo še letos objavili v posebni publikaciji.

Glede na zahteve udeležencev bodo letošnje teme:

- Izkustvo in učenje
- Vsakdanje življenje in življenjska zgodovina
- Socializacija in kvalifikacija
- Spol in generacije
- Delovni vek in subjektivnost
- Modernizacija in profesionalizacija

Informacije in prijave:

Roskilde University

Graduate School in Educational Studies (Karina Karlsen)

Pavillon 10

Box 260, DK-4000 Roskilde

Čas: 15.-27. avgusta 1999

Kraj: Roskilde University na Danskem

EVROPSKE DRUŽBE ALI EVROPSKA DRUŽBA

Migracije in medetnični odnosi v Evropi

Namen konference je zbrati znanstvenike iz omenjenega področja in razviti med njimi razpravo o najnovešem razvoju in zadnjih rezultatih empiričnih ter teoretičnih raziskav. Posebna pozornost je posvečena raziskovanju procesa strukturalne asimilacije migrantov, njihovem uspehu pri šolanju in zaposlovanju.

Na konferenco vabijo znanstvenike z vsega sveta, bodisi iz prakse ali akademskih krogov. Število je omejeno na sto udeležencev. Za mlade raziskovalce iz regij z določenimi problemi bodo zagotovili subvencioniranje udeležbe. Poudarek razprave bo na najnovešem razvoju. Delovala bo posebna sekcija z lepaki.

Informacije in prijave:

Dr. Josip Hendekovic

European Science Foundation

1 quai Lezay - Marnesia

67080 Strasbourg Cedex

FRANCE

Tel: 33 3 88 76 71 35 • Faks: 33 3 88 36 69 87

e-pošta: euresco@esf.org • <http://www.esf.org/euresco>

Čas: 23.–28. septembra 1999

Kraj: Obernai pri Strasbourgu v Franciji

IN ZIDOVI SE PODIRAJO – NETRADICIONALNI ŠTUDENTJE V VISOKEM ŠOLSTVU

Univerze in druge visokošolske ustanove se spreminjajo zaradi naglih preobratov in drugačne vloge znanja v družbi, drugačnega načina življenja in čedalje večjega števila študentov. Spremembe na univerzah so lahko del celotne strategije ali reakcija na pritiske vlad in drugačnih zahtev študentov po vseživljenjskih možnostih za študij.

Pojavlja pa se več konceptov in razsežnosti »vseživljenjskega učenja« ali »vseživljenjskega izobraževanja«. Univerze zagotavljajo različne institucionalne možnosti: dopolnilno izobraževanje, osvežitveni poklicni seminarji, izredni študij, študij na daljavo, samostojno učenje, priznavanje z delom pridobljenega znanja in druge oblike izobraževanja zunaj akademskih krogov.

O najnovšem razvoju visokega šolstva bodo razpravljali znanstveniki in strokovnjaki z dveh področij: andragogike in visokošolske pedagogike, izobraževanja odraslih in visokega šolstva.

Organizatorji vabijo k sodelovanju s prispevki in referati o temah:

- Profili »ne-tradicionalnih« študentov v visokem šolstvu
- Javna in institucionalna politika in organizacijski posegi kot odgovor na spremenjene zahteve
- Spreminjanje meja med akademijo in svetom dela ter socialne skupnosti

K sodelovanju še posebej vabijo mlajše strokovnjake in znanstvenike, študente magistrskega in doktorskega študija. Število udeležencev je omejeno na 65.

Informacije in prijave:

Hans G. Schuetze, Ph.D

Center for Policy Studies in Higher Education and Training

University of British Columbia

2125 Main Mall, Vancouver

BC V6T 1Z4

CANADA

Faks: 604 822 69 88 ali 822 4244 • e-pošta: hans.schuetze@ubc.ca

Čas: 16–17. avgusta 1999

Kraj: University of British Columbia, Vancouver v Kanadi

Povzetki/Abstracts

dr. Ana Kranjc

Slovenci v procesu pridobivanja formalne izobrazbe

Ko ljudje odrastejo, se jim življenjske razmere spremenijo. Pogosto se jim socialni status izboljša v primerjavi s prejšnjo družino in odprejo se jim nove možnosti za izobraževanje. Če prej kot otroci in mladostniki niso nadaljevali šolanja, poskusijo to opraviti sedaj (second chance education). To imenujemo »izobraževanje druge življenjske priložnosti«.

Višja stopnja formalne izobrazbe je podlaga za vseživljenjsko izobraževanje. Če je človek premalo razgledan in premalo razvit, si tudi ne more sproti pridobivati vseh potrebnih znanj in težko razvija svoje sposobnosti. Zato ga okolje vedno bolj izloča. Pri ljudeh brez ustrezne formalne izobrazbe krajše oblike dopolnilnega izobraževanja ne pripomorejo veliko in niso uspešne.

Izvajanje programov za pridobivanje formalne izobrazbe zahteva veliko fleksibilnost, sprotno prilagajanje programov posamezni učni skupini in didaktično prilagajanje. Zašolanje (schooling) izobraževanja odraslih v enotah za odrasle pri rednih šolah zelo znižuje uspešnost.

Ana Krajnc, Ph. D.

The Slovenes in the process of obtaining a formal education

As people mature, so their life conditions change. Frequently, their social status is improved in comparison with that of the previous family, and new educational opportunities are opened up for them. If earlier, as children and adolescents, they did not continue their schooling, they now have the opportu-

nity to make up for this through »second chance education«. This is known in Slovenia as »education in second life opportunities«.

A higher degree of formal education is the basis for lifelong education. If a person is not sufficiently open-minded and is not wholly developed, he or she cannot continue acquiring all the necessary knowledge, and will find it harder to develop his or her personal abilities. This is why such individuals become increasingly distanced from their environment. For people who lack the appropriate formal education, the short-term forms of supplementary training are not of great assistance and are often unsuccessful.

The implementation of programmes for acquiring a formal education requires great flexibility, combined with a concomitant matching of the courses to particular learning groups, and also didactic adaptation. In the regular school system, the schooling of adults within units comprised of adults, greatly reduces the success rate.

mag. Ester Možina

Koliko je funkcionalno nepismenih v Sloveniji

Avtorica opozarja, da je pri opredelitvi funkcionalne nepismenosti še veliko terminoloških nesoglasij in različnih opredelitev pismenosti, poleg tega pa obstajajo tudi različne metode merjenja pisnih spretnosti, ki dajejo različne rezultate. Najprej predstavi dileme v zvezi s pojmom funkcionalna nepismenost, v drugem delu pa različne metode merjenja pismenosti. Kritično oceni tudi poskuse raziskovanja obsega pismenosti odraslih v Sloveniji v zadnjem desetletju. V prispevku se zavzema za takšno metodologijo, ki ne bo določala, kaj je funkcionalno v naši družbi in kaj ne, in s tem omejevala bogastva individualne pisne prakse.

Ester Možina, M.A.

Functional illiteracy in Slovenia

The author draws attention to the fact that, in determining functional illiteracy, there remain many terminological disagreements and diverse opinions regarding illiteracy. Furthermore, there are also different methods for measuring writing abilities, thus leading to disparate results. The introductory section presents the dilemmas relating to the term of functional illiteracy, while the second part is concerned with the various methods for measuring literacy. Thus, the author also critically assesses the research studies aimed at evaluating the scope of literacy amongst adults in Slovenia during the past decade. In this paper, she has adopted a methodology which would not determine what is functional and what is not in our society, in order to avoid limiting the richness of individual writing praxis.

mag. Alenka Janko Spreizer

Etnografski pristop k raziskovanju pismenosti

Prispevek predstavlja etnografijo pismenosti v izbranem romskem naselju - Pušči. Raziskava je nastala na podlagi različnih študij, ki so bile predstavljene v prejšnji številki Andragoških spoznanj in sodijo v t. i. »nove študije o pismosti« (Street 1993). Izhodišče raziskovanja je sociološki vidik preučevanja pismenosti, ki kritizira koncepcijo funkcionalne pismenosti ter izobraževalne programe za funkcionalno opismenjevanje odraslih, ki največkrat prezrejo socio-kulturne vidike pismenosti. Sociološki vidik opozarja, da obstaja mnogo vrst pismenosti ter osebne opredelitve pismenosti in komunikacijskih praks, v katere so vključeni posamezniki. Pismenost je družbena dejavnost, ki se prakticira na različnih področjih življenja posameznikov in družbenih skupin, ki jim posamezniki pripadajo (Street 1993). Prispevek predstavlja različna področja prakticanja

bralnih in pisnih praks ter njihove konvencije. Opisuje pomen najrazličnejših družbenih vlog in odnosov, ki določajo pisne in bralne prakse. Raziskava analizira pisne strategije v vsakdanjem življenju ljudi iz Pušče, ki se soočajo z zahtevami različnih institucij, ki zahtevajo obvladovanje določenih pisnih praks. Prav tako predstavlja namene, za katere posamezniki prakticirajo pismenost. Raziskava je odgovor na izziv, kako je možno preučevati pismenost odraslih in mlajših odraslih z etnografskim pristopom, s klasično metodo terenskega dela, opazovanja z udeležbo in intervjuji. Z izsledki takšnih raziskav si lahko pomagamo tudi pri izobraževanju odraslih.

Alenka Janko Spreizer, M.A.

An ethnographic approach towards everyday literacy

This article presents an ethnographic approach to literacy in a selected Roman settlement - Pušča. The research is based on several studies published in earlier editions of *Androgoški spoznanji* (Androgological Learning), which are considered to belong to what are known as the »new studies on literacy« (Street, 1993). The starting-point for the research is based on the sociological viewpoint of the study of literacy, which criticizes the concept of functional literacy, and also on the educational training programmes for the functional acquisition of literacy among adults, which most often disregard the socio-cultural aspects of literacy. The sociological viewpoint makes us aware that there are many forms of literacy, and also of personal orientations towards literacy studies and communicational praxis in which the individual may be engaged. Literacy is a social activity which involves various areas of the individuals' life and of the social groups to which they may belong (Street, 1993).

This paper presents the various areas of the implementation of reading and writing praxis, and the relevant conventions. A description is given of the multi-various social roles and relationships which have a decisive influence on writing and reading praxis.

The research study analyses the writing strategies in the everyday life of the people living in Pušča, who are regularly confronted with the requirements of diverse institutions which all demand a command of specific writing skills.

Consequently, the study concentrates on the individual's motivation to engage in literacy improvement. It also responds to the challenge of how to study literacy amongst adults and the youth, by means of an ethnographic approach using the classical method of on-site work and observation, with participation and interviews. The results of such research studies also enable us to promote adult education.

dr. Nena Mijoč

Znanje, pridobljeno z izkustvenim učenjem

Ljudje so vedno cenili izkušnje. Toda tudi danes ni dovolj, če si pridobimo najboljšo izobrazbo. Čedalje bolj se uveljavlja tako imenovani portfelj kot temeljni dokument o znanju, izkušnjah in posebnih sposobnostih posameznika. Avtorica se v prispevku zavzema za formalno priznanje in potrditev izkustvenega učenja, torej učenja, ki poteka sočasno z delovanjem. Za ugotavljanje izkustveno pridobljenega znanja je treba najprej dobro poznati cilj ugotavljanja in jasno določene standarde znanja. V standardih naj bi bil opredeljen učni cilj, obsegal naj bi tudi izdelek ter analitično oceno več ocenjevalcev. Predstavi tudi petstopenjski potek ugotavljanja izkustveno pridobljenega znanja ter podrobno opiše portfelj, torej sveženj pričevanj o znanju. Pri tem razlikuje splošni portfelj, ki obsega vse dokumente in potrdila o znanju, ter pravi portfelj - sveženj pričevanj o znanju, s katerim posameznik dokazuje znanje za specifičen poklic ali delovno mesto.

Nena Mijoč, Ph. D.

Knowledge derived through the experience of study

Throughout history, experience has always been esteemed; yet, even today,

it is still not sufficient to acquire the best possible education. Ever increasingly, the so-called »portfolios« are becoming accepted as the basic documents on any individual's knowledge, experience and personal abilities. In this article, the author takes a stance for the formal recognition and affirmation of experiential learning, i.e. studies which are conducted concurrently with work. In order to establish the experiential knowledge gained, one must first of all have a clear concept of the relevant aims and standards. Assessment of the standards of learning should be primarily directed towards the include study-objective, but should also include examples of the work-products, as well as an analytical review by several assessors.

The author also proposes a five-stage procedure for establishing the knowledge acquired through experience. In addition, she offers a detailed description of the portfolios - i.e. a collation of the documentation on knowledge, which is separated from the general portfolio. The latter includes all documents and certificates on knowledge, and also the full portfolio which the individual might present as proof of his/her capacity to fulfil a particular post.

Translator's note: It has taken me nearly 3/4 of an hour to try to work out what is being said in the last paragraph. This can mean only: 1. my Slovene is bad, or 2. the original wording is unclear

mag. Dušana Findeisen

Neznosna lahkotnost nove tehnologije učenja

Uvedba medijev je doslej zmeraj povzročila val navdušenja ali odpora. V preteklosti so bili mediji posredniki predstav in znanja, dober učni pripomoček. Danes pa je vloga novih medijev občutno drugačna. Interaktivna uporaba novih medijev namreč omogoča resnično demokratizacijo učenja.

Dušana Findeisen, M.A.

The Unbearably Easy New Technologies

The introduction of medias has always been a source of enthusiasm or an object of repudiation on the part of the users. In the past, medias have been a mediator of images and knowledge, a good educational aid. Nowadays, the role of new media has changed considerably, since through their interactive use they provide the means for real democratisation of learning.

Andrej Justinek

Vzgoja in izobraževanje voznikov

Osebnost voznika se izraža z njegovim vedenjem. Za varno vožnjo je treba imeti vozniško znanje. Izobraževalne vsebine določa zakon in so teoretične ter praktične, toda te pogosto ne zadoščajo za varno vožnjo. Avtor meni, da bi morali v izobraževanje voznikov vključiti več vzgojnih vsebin, takšnih, ki bi vplivale na voznikove motive in stališča. Voznikovi motivi, katerih posledica je neprimerna vožnja, so različni, najpogosteje prevladuje hitrost, čeprav se prihranek časa pri tem vedno precenjuje. Hitrost namreč omogoča zadovoljevanje drugih potreb, predvsem pa pomeni kompenzacijo za neresene življenjske probleme in odseva osebno neprilagojenost voznika.

Andrej Justinek

Education and driver-training

The characteristics of the driver are manifested in his/her behaviour. For safe driving one must have a driver's knowledge. The contents of educational material are determined by law, and are both theoretical and practical, yet frequently they do not suffice to meet the requirements of safe driving. In this paper, the author suggests that, in the training of drivers, more educational elements should be included, such a would have

an effective influence on the driver's motives and attitudes. The driver's motives - which may result in incorrect driving - are diverse: most often, the default is over-speeding, even though the drivers always over-estimate the potential time gain. In fact, over-fast driving is a way of satisfying other, different needs; and, above all, it is a form of compensation for unsettled life problems, and at the same time an indication of the driver's personal inability to cope with stress.

mag. Daniela Brečko

Metode izobraževanja odraslih (II.)

Avtorica nadaljuje članek o metodah izobraževanja odraslih. V prvem delu je predstavila metode, ki jih lahko uporabimo na začetku izobraževanja odraslih in ki imajo predvsem vlogo spodbujevalcev učne klime. V pričujočem prispevku pa predstavlja štiri metode za spodbujanje večsmerne komunikacije med udeleženci izobraževanja. Te metode so diskusija, metoda »pro et contra«, metoda nedokončanih stavkov in metoda »akvarija«. Za vsako metodo pove, kateri so njeni učni cilji, in nazorno opiše njihove izvedbe. Prav tako opozori tudi na pogoje izvedbe (število udeležencev, priporočljiv čas, opremljenost prostora in potreben material). Avtorica v sklepnem delu prispevka opozori na vsestransko uporabnost teh metod. Ne le da so primerne za podajanje učnih vsebin, so tudi vzgojne, saj neposredno vplivajo na vedenjske značilnosti.

Daniela Brečko, M.A.

Methods employed in adult education (II)

This paper offers a continuation to an earlier paper on the methods of adult education. In the first part, a presentation is given of the methods which may be applied during the initial stages of education for adults, and which have the primary role of encouraging the study environment. In this study, four approaches are presented for stimulating multi-directional communication between participants in the education programme. These methods involve di-

scussion: »pro et contra«, the method of unconcluded statements, and the »aquarium« method. For each method, clear indications are given for the teaching objectives, together with precise instructions for their implementation. Likewise, attention is drawn to the practical conditions (number of participants, recommended time, suitable equipment and materials in the premises). In the conclusion of her paper, the author stresses the multilateral usefulness of such methods: not only are they ideal for the presentation of teaching material, but they are also most suitable for the transmission of educational materials, and therefore serve an educational role through their direct influence on behavioural characteristics.

Tatjana Zidar

Spoznavna funkcija predavateljevega govora

Avtorica v prispevku opozarja, da osrednje mesto pri učnem procesu zavzema spoznavna funkcija govora, torej predavateljeva razlaga, posredovanje novega znanja. Pri razvijanju spoznavne funkcije govora bi moral predavatelj poseči po retoriki in spoznati temeljna jezikovna sredstva, ki bi mu omogočila razvijanje jezikovnih zmognosti oziroma njihovo obogatitev. Pri posredovanju znanja je pomembno pravilno graduiranje treh temeljnih didaktičnih elementov: ekstenzivnost, intenzivnost in struktura. Po njenem mnenju pa je prvi korak na poti graduiranja oblikovanje skupnega izkustvenega polja oziroma prepoznavanje predavateljevega modela sveta in modela slušateljev. V zvezi s tem naniza tudi številne primere različnih zaznavnih sistemov slušateljev.

Tatjana Zidar

The cognitive function of the presenter's speech Summary

In this paper, the author draws attention to the central place held in the learning process by the cognitive function of speech, i.e. the speaker's presen-

tation, and the transfer of new knowledge. In developing the cognitive function of speech, the presenter should look to rhetoric and should recognise the fundamental language means which would promote the development or enrichment of his or her linguistic capabilities. In communicating knowledge, it is important correctly to graduate the three fundamental didactic elements: extensiveness, intensiveness, and structure. In the author's opinion, the first step on the way towards graduation is to establish a mutual field of experience, which involves recognition both of the speaker's model of the world and the model of the listeners. With this aim in mind, the author also introduces numerous examples of the various perceptive systems of listeners.

mag. Gozdana Miglič

Priporočila za pripravo pisnih učnih gradiv

Avtorica poudarja, da bo učenje lažje in hitrejše, če predavatelj pri pripravi pisnega učnega gradiva upošteva nekaj njegovih osnovnih ciljev. Osnovni namen gradiva je pomoč pri organizirani predstavitvi informacij, lažje spremljanje poteka učnega dogodka, poudarjanje ključnih točk, združevanje pisane besede s sliko, vključevanje vizualnih in avditivnih komponent ter možnost kasnejšega ponavljanja.

Gradivo naj bi bilo razdeljeno na uvod, ki pripravlja udeležence na učenje in jih seznani s cilji učenja, jedro, v katerem predstavljene nove informacije in vključuje tudi primere ter praktično delo, ter zaključek, katerega funkcija je povzeti informacije in pomagati slušateljem pri pomnjenju. Podrobno pa opiše tudi načela pri pisanju posameznih delov gradiva.

Gozdana Miglič, M.A.

The preparation of seminar materials and other study materials in writing

The author stresses that study would be made easier and swifter if the pre-

sender, in preparing written study materials, would respect certain basic aims and purposes of the material. The basic purpose of the material is to provide aid in organizing the presentation of information, to make the study process easier, to highlight the key points, to combine the written word with illustrations, and to include visual and audio components, with the possibility of later reproduction. The material should be divided into three parts: an Introduction, to prepare the participants for study and to familiarize them with the aims of the course; the Core Material, which presents new information, while also including examples and practical tasks; and a Conclusion, which has the function of summarizing the information conveyed and of aiding the participants in memorization. In the article, a detailed description is given of the principles involved in compiling the three specific parts of the material.

Nadja Dobnik

Zofijin svet

Avtorica opisuje knjigo Zofijin svet norveškega profesorja filozofije Josteina Gaarderja, ki jo literarna teorija obravnava predvsem kot zanimiv postmodernistični roman, v katerem naj bi šlo za prikaz zgodovine filozofije v poljudni obliki romana. V njem vidi veliko več, in sicer izjemen učbenik filozofije, primeren za samostojno učenje. Gre pravzaprav za dopisni tečaj filozofije. To izraža tudi zunanja oblika knjige. Posebnost Zofijinega sveta je v tem, da se povezovalno besedilo prepleta s poglavji iz filozofije na povsem življenjski način.

Nadja Dobnik

Sophie's World

In this contribution, the author offers a description of the book *Zofia's World*, by the Norwegian professor of philosophy, Jostein Gaarder, a work which is treated in literary theory mainly as an interesting post-modernist novel, since it would appear to be a

presentation of the history of philosophy in the popular form of a novel. The author of this paper, however, sees far more in the book, which is indeed an exceptional philosophy textbook for independent study. It is, really, a correspondence course in philosophy, as is also reflected by the distinctive outer design of the book. The distinctive feature of *Zofia's World* lies in the fact that the connective text is interwoven with chapters on philosophy in a wholly life-like way.

Nina Mazi

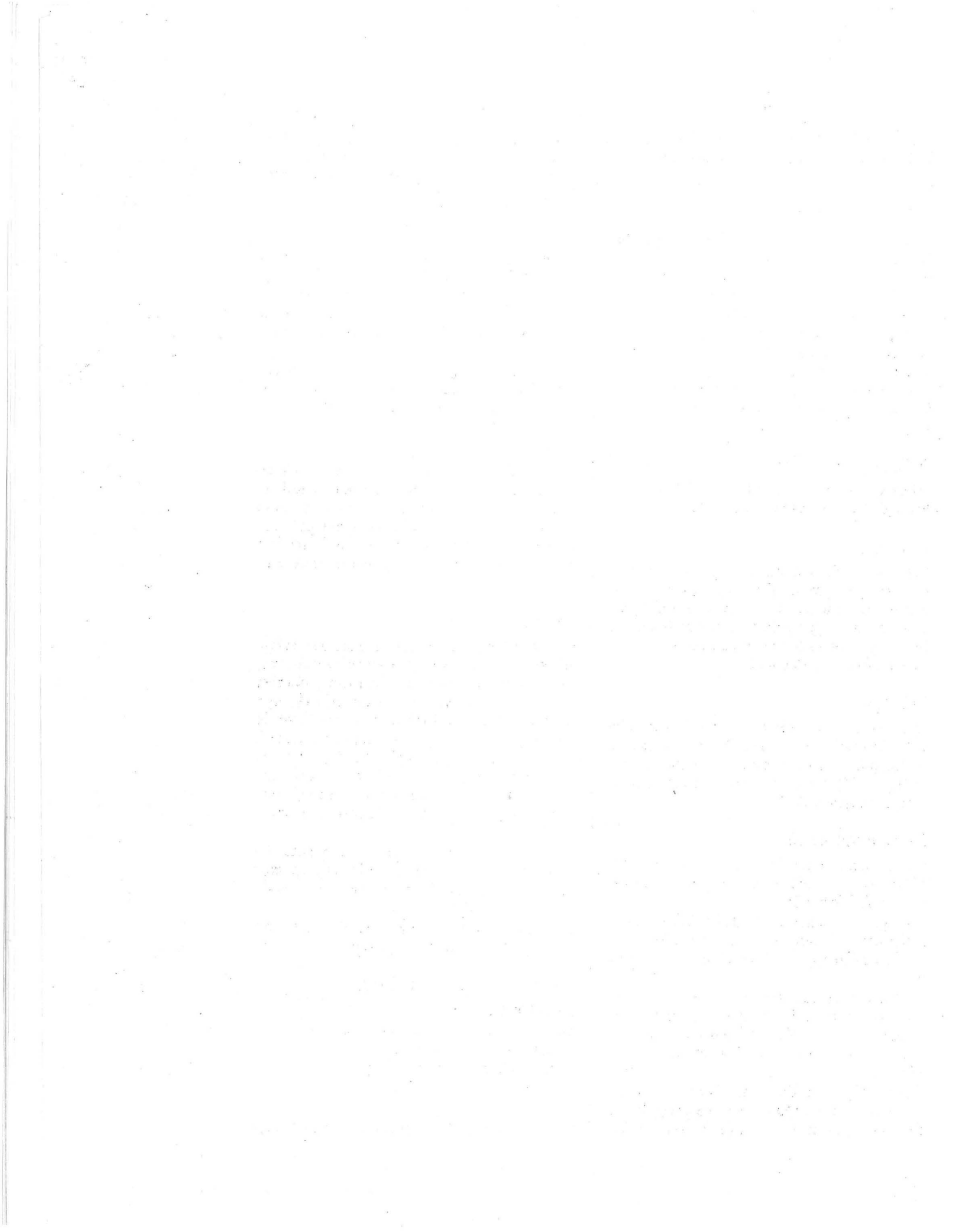
Tudi naši možgani potrebujejo energijo

Za vzdrževanje primerne možganske aktivnosti potrebujemo energijo. Po zadnjih raziskavah je mogoče inteligenčni kvocient povečati z ustreznim načinom prehranjevanja. Avtorica najprej opiše, kakšni procesi potekajo v človeških možganih, v osrednjem delu prispevka pa opiše paleto »intelektualnih« živil in jih razvrsti glede na lastnosti ter sposobnosti centralnega živčnega sistema, ki bi jih s primernim prehranjevanjem radi okrepili.

Nina Mazi

Our brain needs the energy

In order to maintain proper brain activity we require energy. According to recent research studies, it is possible to raise the intelligence co-efficient by means of a properly balanced diet. With this in mind, the author describes the processes which develop in the human brain, and in the central part of the article she also discusses the wide range of »intellectual« foods, and ranks them alongside the characteristics and capacities of the central nervous system, which they would gladly help to nourish.



V reviji *Andragoška spoznanja* objavljamo izvirne in še neobjavljene prispevke o izobraževanju odraslih.

Splošna načela

Prispevke, s katerimi želimo zajeti vsa področja izobraževanja odraslih, bomo razdelili na znanstvene in strokovne prispevke, prispevke iz prakse za prakso in informativne prispevke.

Z veseljem bomo objavili tudi konkretne zgodbe o podjetjih, ljudeh, dejavnostih ali dogodkih, saj želimo dati čim več uporabnih informacij, da bi postali dejavnejši v okolju, v katerem živijo.

Prispevki naj bodo napisani jasno in razumljivo. Za informativne prispevke priporočamo novinarski slog pisanja.

Dolžina

Prispevki naj obsegajo besedilo od 1500 do 3000 besed (do 10 strani A4 s presledkom 1,5).

Ilustracije

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

Reference

Predlagamo, da za reference v besedilu uporabite sodobnejši način. Za citat ali točno navedbo damo v oklepaj priimek avtorja, leto izdaje ter stran (Jereb, 1991, str. 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 izdaje, naslov, ime revije, letnik, strani. Primer: Christiansen, U. (1994). *Weiterbildung als gemeinsame Aufgabe*. *Grundlagen der Weiterbildung*, 4, str. 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

Znanstvene in strokovne razprave morajo imeti še povzetek v slovenščini, ki naj obsega največ 15 vrstic. Povzetek opremito z nazivom, imenom, priimkom in polnim naslovom prispevka (primer: dr. Zoran Jelenc: *Neformalno izobraževanje v organizacijah*).

Po možnosti naj bodo povzetki tudi v angleščini, še zlasti, kadar se bojite nejasnosti pri našem strokovnem prevodu naslova ali povzetka.

Opozorilo

Prosimo, da svoje članke pošljete v dveh izvodih na A4 formatu. Izpisi naj bodo kakovostni z dvojnimi razmikom med vrsticami. Na posebno stran napišite 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.

Tehnična navodila

Priložite računalniško disketo z besedilom vašega prispevka. Diskete so lahko 3.5 HD. Na disketi naj bo samo besedilo prispevka, shranjeno pod vašim priimkom (ime zapisa naj bo vaš priimek, npr. Krajnc, Krajnc.doc, Krajnc.asc in podobno) in posebej povzetek (ime povzetka naj bo vaš priimek in zraven številka 1., npr. Krajnc1). Ne pozabite na nalepko diskete jasno napisati svoj priimek. Prispevki so lahko napisani z enim od naslednjih urejevalnikov besedil: Word for Windows ali v zapisu ASCII.

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.

Prispevke pošljite na naslov:

Filozofska fakulteta,
Oddelek za pedagogiko in andragogiko
Revija *Andragoška spoznanja*,
Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana