

PISMENOST,
PARTICIPACIJA
IN DRUŽBA ZNANJA

PISMENOST, PARTICIPACIJA IN DRUŽBA ZNANJA

4. Andragoški kolokvij

Izdal

Andragoški center Republike Slovenije

Zanj dr. Vida A. Mohorčič Špolar

Strokovno pregledale

Dr. Angelca Ivančič

Dr. Livija Knaflič

Dr. Marja Bešter

Dr. Roseanne Benn

Jezikovno pregledala

Alenka Logar Pleško

Uredila

Mag. Marija Velikonja

Oblikovanje

LINA Design

DTP

Ksenija Konvalinka

Tisk

Tiskarna Pleško, d.o.o., Ljubljana

Naklada 200 izvodov

Prvi natis

Ljubljana 2000

Programski odbor 4. Andragoškega kolokvija:

1. **Dr. Vida A. Mohorčič Špolar**, Andragoški center Slovenije - predsednica
2. **Dr. Livija Knaflič**, Andragoški center Slovenije
3. **Mag. Ester Možina**, Andragoški center Slovenije
4. **Olga Drofenik**, Andragoški center Slovenije
5. **Dr. Marija Bešter**, Pedagoška fakulteta v Ljubljani
6. **Dr. Ana Krajnc**, Filozofska fakulteta v Ljubljani
6. **Barbara Japelj**, Pedagoški inštitut v Ljubljani

Organizacijski odbor:

1. **Mateja Pečar**, predsednica
2. **Slavica Borka Kucler**
3. **Darijan Novak**
4. **Metka Legvart Žargi**
5. **Zdenka Birman Forjanič**

Izdajo zbornika so omogočili:

Ministrstvo za znanost in tehnologijo

Ministrstvo za gospodarstvo

ter v skladu z načrtom dela ACS

Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve in

Ministrstvo za šolstvo in šport

Ker smo želeli publikacijo izdati do 4. Andragoškega kolokvija, prispevkov ni bilo mogoče tehnično povsem urediti in uskladiti.

Uredništvo

Vsebina

Dr. Livija Knaflič	
Uvod	9
Pobuda za enotno rabo terminologije na področju pismenosti odraslih	12
Avtorji prispevkov	14
PLENARNI REFERATI	17
Mag. Ester Možina	
Pismenost odraslih v Sloveniji - pozabljeni kapital	18
Dr. Petr Matějů	
Competitiveness and Human Capital	42
Ilona Banfi, Emese Felvegi	
Questions and Considerations about the Hungarian Results of the SIALS survey	59
Dr. Darja Piciga	
Informacijska pismenost mladih	67
Alan Tuckett	
A Right to Read? 25 Years of adult literacy campaigns in the UK	78
DISKUSIJSKI PRISPEVKI	89
Dr. Dušana Findeisen	
Kdo so danes nepismeni odrasli in njihove značilnosti v izobraževanju?	90
Matjaž Hanžek	
Znanje in revščina	93
Dr. Zoran Jelenc	
Sistemsko-konceptualne določnice pismenosti na Slovenskem	98

Mag. Jasmina Mirčeva Participacija odraslih v izobraževanju: vir ali posledica družbene razslojenosti	102
Dr. Vid Pečjak Problem je motivacija	105
Mag. Bor Rozman Pomen znanja in pismenosti v družbi 21. stoletja	109
Dr. Janko Berlogar Pismenost odraslih: vprašanje (pat)etike, politike ali preživetja?	116
Dr. Sabina Jelenc Krašovec Vloga in pomen pismenosti pri uveljavljanju dejavne državljanosti	121
Dr. Karmen Erjavec Pismenost v informacijski dobi	123
Dr. Roseanne Benn Basic skills, social background and educational attainment in Britain in the New Millennium	125
Dr. Majda Cencič Razvijanje pismenosti odraslih	131
Dr. Nives Ličen Razvijanje bralne pismenosti odraslih	136
Elena Orechova, Zhanna Fomitcheva Functional illiteracy in a contemporary society	138
Dr. Livija Knaflič Družinska pismenost v Sloveniji	140
Dr. Milka Atanasova The role of Self-Regulated Learning in the Context of Adult Education	143
Dr. Barica Marentič Požarnik Pismenost odraslih kot odraz kakovosti šolskega učenja in (trajnosti, uporabnosti) šolskega znanja	146

Mag. Ana Gradišar	
Problemi pri pojmovanju in definiranju pismenosti	150
Dr. Bogomir Novak	
Šola kot dejavnik opismenjevanja	154
Dr. Meta Grosman	
Pomanjkljiva pismenost - posledica šolskega odnosa do jezika	158
Dr. Marja Bešter	
Kako slovenski jezikovni pouk vpliva na pismenost odraslih	162
Marko Trobevšek	
Pismenost in jezikovni pouk v srednji šoli	165
Dr. Silva Novljan	
Vključevanje knjižnic v informacijsko opismenjevanje	169
Sue Gardener	
Literacy and Basic Skills: Three National Competence Frameworks	174
Rosalind Bradley	
Basic skills provision	180
Tara McArthur, Jacqui Armour	
Teaching Basic Skills in Non-traditional Venues: A Do It Yourself Guide	183
Dr. Monika Tratnik, mag. Tatjana Devjak	
Vseživljenjsko učenje pismenosti - izkušnje iz mednarodnega projekta Comenius	187
Ida Mlakar	
Igralna ura s knjigo za otroke in starše	190



Uvod

Dr. Livija Knaflič

Andragoški kolokvij je zdaj že tradicionalno srečanje v okviru prireditev »Teden vseživljenjskega učenja«, ki ga organizira Andragoški center Slovenije. Namenjeno je predstavitvi in izmenjavi mnenj in izkušenj strokovnjakov različnih strok, ki se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih. Prav to, da se srečujejo strokovnjaki, ki opravljajo različne vloge pri izobraževanju odraslih, omogoča, da se medsebojno dopolnjujejo in bogatijo. Kolokvij je zamišljen kot krajša oblika strokovnega srečanja, v teku katerega bi se posvetili enemu vprašanju in skupaj iskali odgovore nanj na področju znanstvenih spoznanj in med praktičnimi izkušnjami.

Izbira letošnje osrednje teme »Pismenost, participacija in družba znanja« se ujema z zaključkom mednarodne raziskave »Pismenost odraslih in udeležba v izobraževanju«, ki jo je za našo državo opravil Andragoški center Slovenije, in s predstavitvijo nacionalnega poročila o raziskavi. Raziskava o pismenosti odraslih v Sloveniji je izpeljana v okviru mednarodnega projekta International Adult Literacy Survey (IALS), v katerem je sodelovalo 20 držav. To je prva raziskava v svetu, s katero so zbrani veljavni in primerljivi podatki o pismenosti odraslih (od 16 do 65 let) v različnih državah.

Pismenost je kot družbeni in kulturni pojav predmet preučevanja na različnih področjih družboslovja, vsaka znanost pa je na podlagi svojih dognanj in s svojega vidika pojav opredeljevala. To je razlog, da obstaja relativno veliko definicij pismenosti, ki jo osvetljujejo iz sociološkega, pedagoškega, psihološkega, jezikoslovnega ali nekega drugega vidika. Značilno pa je, da se je pismenost v preteklosti obravnavala kot veščina, ki jo posameznik obvlada ali pa ne, in se je večinoma nanašala na bralne in pisne spretnosti. V zadnjem času je to splet različnih spretnosti, ki se povezujejo s pismenostjo, kot so bralne, pisne in računske spretnosti ter raba informacijsko-komunikacijske tehnologije (računalnika), ki so pri posamezniku na nižji ali višji ravni razvitosti. Pismenost je opredeljena kot kompleksna sposobnost razumevanja in rabe tiskanih informacij v vsakdanjem življenju doma, na delovnem mestu in v družbi, za doseganje določenih ciljev, pridobivanje znanja in razvijanje lastnih potencialov. Definicija poudarja, da pismenost vključuje niz sposobnosti za predelovanje informacij in niz spretnosti, ki sestavljajo pismenost v sodobni družbi. To je seveda samo ena od definicij pismenosti, uporabljena pa je bila kot delovna definicija v mednarodni raziskavi o pismenosti.

Ugotovitve o pismenosti odraslih v Sloveniji kažejo, da velik delež prebivalstva dosega ravni pismenosti, ki ne zadoščajo za potrebe sodobne družbe in uvrščajo Slovenijo na dno lestvice držav, ki so sodelovale v raziskavi. Prav te, za nas neugodne ugotovitve o stanju pismenosti pri nas, so nas spodbudile k izbiri teme za letošnji kolokvij.

V okviru raziskave so zbrani tudi podatki o udeležbi odraslih v izobraževanju. Stopnja udeležbe je tesno povezana s pismenostjo, in to ne samo prek tega, da je za pridobivanje znanja pismenost kot veščina ključnega pomena, temveč so povezave med pismenostjo in udeležbo v izobraževanju mnogo bolj zapletene. Mednarodna primerjava je pokazala, da so države z veliko udeležbo odraslih v izobraževanju hkrati tudi države, v katerih imajo odrasli najboljše pisne dosežke. Delež odraslega prebivalstva, ki se izobražuje, se giblje med več kot polovico v skandinavskih državah do manj kot ene petine v državah, v katerih se ideja vseživljenjskosti učenja še ni začela uresničevati. V Sloveniji se približno 1/3 odraslega prebivalstva vključuje v izobraževanje, kar nas v primerjavi z drugimi državami uvršča na sredino lestvice.

Področje, ki ga letos obravnavamo na Andragoškem kolokviju, je samo po sebi zelo obširno in odpira številna vprašanja, prav tako nas slovenski podatki o pismenosti odraslih in udeležbi v izobraževanju spodbujajo k iskanju razlag za takšno stanje. Od udeležencev kolokvija ne pričakujemo, da bodo našli vzroke za obstoječe stanje na področju pismenosti odraslih, predvidevamo pa, da bodo zanimivi pogledi različnih strokovnjakov, ki se srečujejo s pismenostjo odraslih teoretično, kot s predmetom preučevanja, ali praktično, kot izvajalci izobraževanja.

Letos smo na Andragoški kolokvij poleg domačih strokovnjakov prvič povabili priznane strokovnjake iz tujine, ki bodo predstavili izkušnje z vključevanjem manj izobraženih odraslih v izobraževanje ter projekte za dvigovanje ravni pismenosti odraslega prebivalstva.

Novost letošnjega kolokvija je tudi to, da smo zbrali in objavili plenarna predavanja in diskusijske prispevke pred začetkom kolokvija. Takšna odločitev organizatorjev je za avtorje pomenila zgodnejše spoprijemanje z obravnavano temo. Žal nekateri prispevki niso pravočasno prispeli do nas in so zato izpuščeni. Z objavo prispevkov pred začetkom kolokvija pričakujemo, da se bodo lahko udeleženci vnaprej seznanili z vsebino kolokvija, da mu bodo lažje sledili in se bodo lažje vključevali. Objavljamo pestro zbirko prispevkov, ki smo jih razporedili glede na način, kako se lotevajo teme kolokvija: nekateri obravnavajo temo kolokvija z analitičnega ali systemskega vidika, medtem ko drugi opisujejo uspešno prakso. Pri predstavitvi prispevkov smo upoštevali tudi delitev na starostne skupine odraslih - starejše in mlajše.

Letošnja novost je tudi delavnica, ki bo potekala vzporedno s kolokvijem in na kateri bo predstavljen program opismenjevanja v območni skupnosti. Delavnico bo vodila Tara McArthur, njen prispevek je prav tako objavljen v zborniku.

Andragoški center Slovenije si kot organizator kolokvija želi, da kolokvij pripomore k strokovni obogatitvi vseh udeležencev, s tem, da nekaterim strokovnjakom omogoči, da predstavijo svoje delo in prizadevanja, in drugim, da se z njimi neposredno seznanijo. Upamo, da bo za nekatere kolokvij priložnost, ki bo spodbudila nastajanje novih zamisli, ki bodo prispevale k izboljšanju pismenosti, participacije in družbe znanja.

Pobuda za enotno rabo terminologije na področju pismenosti odraslih

Skupina za pripravo andragoškega kolokvija se je po razpravi odločila, da vsem vabljenim razpravljalcem in uvodničarjem na letošnjem andragoškem kolokviju oktobra 2000, pošljemo pobudo za enotno rabo izrazov na področju pismenosti odraslih. Predvsem gre za rabo izrazov 'pismenost odraslih' in 'funkcionalna nepismenost' v strokovnih besedilih.

Predlagamo Vam, da v svojih pisnih prispevkih uporabljate izraz pismenost odraslih (tudi temeljne spretnosti), namesto izraza funkcionalna nepismenost. V odsotnosti temeljne andragoške literature na temo pismenosti odraslih v Sloveniji nam ne ostane drugega, kot da poskušamo naše pomisleke v zvezi s tem razjasniti s pomočjo tega pisma ali pa v morebitni posebni razpravi.

Potrebo po enotnem izrazoslovju za poimenovanje enakih pojavov vidimo predvsem v tem, da bi stopali v korak z rabo tega izraza v tuji strokovni literaturi (predvsem anglosaksonski) in da ne bi vnašali zmede v druge znanstvene kroge in laično javnost. Z razvojem informacijske tehnologije se namreč pojavljajo tudi novi izrazi, kot je *računalniška in informacijska pismenost*, ki si utirajo pot, obenem pa prispevajo k dodatni zmedu na področju pismenosti odraslih.

Svoj predlog utemeljujemo na dva načina:

- strokovno-teoretične utemeljitve našega predloga lahko najdete v članku E. Možina: *Koliko je funkcionalno nepismenih odraslih v Sloveniji*, Andragoška spoznanja št.1, l.5, 1999,
- drugi razlogi, ki se nam zdijo prav tako pomembni in jih navajamo v tem pismu, so bolj pragmatične in poljudne narave.

Strokovnjaki s področja izobraževanja odraslih tako z izrazom *slabo pismeni* kot *funkcionalno nepismeni* odrasli označujemo odrasle s tako šibkim znanjem branja, pisanja, računanja, komunikacijskih spretnosti in splošne razgledanosti, da jih to ovira pri lastnem razvoju, aktivni vlogi v življenjskem okolju in na trgu dela. Pismenost odraslega je potemtakem lahko ustrezna ali neustrezna, boljša ali slabša, zadostna ali nezadostna, na višji ali nižji ravni, itn. glede na potrebe sedanje tehnološko razvite družbe. Po našem mnenju ti izrazi dovolj natančno označujejo problem, obenem dopuščajo možnost, da se za potrebe različnih ciljnih skupin ali za različne programe oblikujejo ustrezni nedvoumni izrazi – denimo *družinska pismenost*, *pismenost na delovnem mestu*, itn. (tudi *računalniška pismenost*, ipd.).

Izraza *'nepismenost'* oziroma *'funkcionalna nepismenost'* se nam zdita neustrezna zato, ker za *'nepismene'* in *'funkcionalno nepismene'* razglašajo odrasle ljudi, ki so končali vsaj nekaj razredov, praviloma pa osnovno šolo in celo več. Vsi ti odrasli dosegajo neko stopnjo pismenosti in tudi *'funkcionirajo'* v svojem ožjem življenjskem okolju (s pomočjo različnih neformalnih socialnih mrež ali drugače) in v delovnem okolju. To potrjujejo tudi izsledki mednarodne raziskave pismenosti odraslih. Vprašanje pa je, ali je ta pismenost zadostna in ustrezna za hitro prilagajanje na spremenjajoče se razmere v življenjskem okolju in delovnem okolju.

Tudi praksa v doseganju izvajanju programov opismenjevanja za odrasle je pokazala, da označevanje odraslih kot nepismenih deluje zelo demotivirajoče, saj jih na nek način izenačuje z alfabetsko nepismenimi odraslimi, ki ne prepoznajo črk in števil. Poleg tega ima sam izraz v *'ljudski govorici'* prav poseben slabšalni pomen.

Programski odbor 4. Andragoškega kolokvija

Avtorji prispevkov

PLENARNI REFERATI:

- Mag. Ester Možina, Andragoški center Slovenije, Ljubljana, Slovenija
- Dr. Peter Mateju, Institute of Sociology, Academy of Sciences of the Czech Republic, Prague, Češka
- Ilona Banfi, National Institute of Public Education, Center for Evaluation Studies, Budapest, Madžarska
- Emese Felvegi, National Institute of Public Education, Center for Evaluation Studies, Budapest, Madžarska
- Dr. Darja Piciga, Pedagoški inštitut, Ljubljana, Slovenija
- Alan Tuckett, National Institute for Adult Continuing Education, Leicester, Velika Britanija

DISKUSIJSKI PRISPEVKI:

- Dr. Dušana Findeisen, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Ljubljana, Slovenija
- Matjaž Hanžek, Urad Republike Slovenije za makroekonomske analize in razvoj, Ljubljana, Slovenija
- Dr. Zoran Jelenc, Ljubljana, Slovenija
- Mag. Jasmina Mirčeva, Andragoški center Slovenije, Ljubljana, Slovenija
- Dr. Vid Pečjak, Bled, Slovenija
- Mag. Bor Rozman, Merkur, d.d., Kranj, Slovenija
- Dr. Janko Berlogar, Splošna bolnišnica Jesenice, Jesenice, Slovenija
- Dr. Sabina Jelenc Krašovec, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Ljubljana, Slovenija
- Dr. Karmen Erjavec, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede, Ljubljana, Slovenija
- Dr. Roseanne Benn, University of Exeter, Department of Lifelong Learning, Exeter, Velika Britanija
- Dr. Majda Cencič, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, Slovenija
- Dr. Nives Ličen, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Ljubljana, Slovenija
- Elena Orechova, Lev Tolstoy Tula State Pedagogical University, Tula, Rusija
- Zhanna Fomitcheva, Lev Tolstoy Tula State Pedagogical University, Tula, Rusija

- Dr. Livija Knaflič, Andragoški center Slovenije, Ljubljana, Slovenija
- Dr. Milka Atanasova, Sofia University »St. Kl. Ohridsky«, Sofia, Bolgarija
- Dr. Barica Marentič Požarnik, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Ljubljana, Slovenija
- Mag. Ana Gradišar, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana, Slovenija
- Dr. Bogomir Novak, Pedagoški inštitut, Ljubljana, Slovenija
- Dr. Meta Grosman, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za anglistiko in amerikanistiko, Ljubljana, Slovenija
- Dr. Marja Bešter, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, Slovenija
- Marko Trobevšek, Gimnazija Poljane, Ljubljana, Slovenija
- Dr. Silva Novljan, Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana, Slovenija
- Sue Gardener, The Urban Learning Foundation, London, Velika Britanija
- Rosalind Bradley, Park Lane College, Leeds, Velika Britanija
- Tara McArthur, All Saints Reading and Writing Group, London, Velika Britanija
- Jacqui Armour, All Saints Reading and Writing Group, London, Velika Britanija
- Dr. Monika Tratnik, Zavod Republike Slovenije za šolstvo Slovenija, Ljubljana, Slovenija
- Mag. Tatjana Devjak, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, Slovenija
- Ida Mlakar, Knjižnica Otona Župančiča, enota Pionirska knjižnica, Ljubljana, Slovenija

PLENARNI REFERATI

Pismenost odraslih v Sloveniji - pozabljeni kapital

Mag. Ester Možina

Kljub vsem prizadevanjem izobraževalcev odraslih in številnih pobud s strani politikov skozi celo 20. stoletje, predstavljajo manj izobraženi odrasli še vedno večino odraslega prebivalstva v razvitih državah. (Quigley, A. in P. Arrowsmith, 1997)

Andragoški center Slovenije je leta 1998 izpeljal prvo nacionalno raziskavo pismenosti odraslih¹, skupaj z 22 drugimi državami, povečini članicami OECD. Izsledki raziskave so pokazali veliko zaostajanje Slovenije na področju pismenosti za razvitimi državami Evrope in Amerike, saj se je večina odraslega prebivalstva v Sloveniji po pisnih dosežkih umestila na najnižje ravni pismenosti. Na povsem enakem testnem instrumentu so prebivalci razvitejših držav povečini dosegali zgornje ravni pismenosti, z relativno majhnim deležem tistih odraslih, ki izkazujejo takšne pisne dosežke kot večina prebivalstva v Sloveniji. Ob predpostavki, da je bil merski instrument, s katerim so bile pisne spretnosti prebivalstva izmerjene, veljaven in zanesljiv ter vzorec preučevane populacije dovolj velik in reprezentativen, da omogoča zanesljive ocene populacije, se postavljajo številna vprašanja o vzrokih in posledicah primerjalno slabe pismenosti odraslih. Če na pismenost gledamo kot na kulturno dobro, se odpira vprašanje, ali gre za civilizacijski zaostanek Slovenije za drugimi kulturnimi okolji in kaj ta zaostanek pomeni za duhovni razvoj dežele in za ohranitev nacionalne identitete, jezika in kulture. Z vidika zaloge kapitala izobrazbe, katere kakovostni del je pismenost, s čimer se razume predvsem uporabnost znanja prebivalcev, se zastavlja vprašanje, kako bo država s takim človeškim kapitalom zagotavljala blaginjo in gospodarski razvoj v informacijski družbi, ki temelji na znanju.

V prispevku so predstavljene nekatere ključne ugotovitve raziskave, ki obsegajo predstavitev stanja in razlogov za takšno stanje, kolikor ga lahko pojasni raziskava, in najpomembnejša spoznanja, ki bi lahko usmerjala strategije, namenjene dvigovanju usposobljenosti prebivalstva.

¹ Nacionalna raziskava je enakovredno raziskovala pismenost odraslih in udeležbo v izobraževanju. V prispevku so predstavljeni izsledki o pismenosti odraslih, udeležba v izobraževanju je upoštevana kot neodvisen dejavnik v preučevanju pismenosti.

Pomen raziskave pismenosti odraslih

Pomen raziskave za različna področja raziskovanja in načrtovanja politike izobraževanja odraslih predstavljamo z več vidikov. Mednarodna raziskava pismenosti je prva študija, ki je raziskovala pisne spretnosti² odraslih v več kulturah in jezikih, do sedaj so namreč raziskovali pismenost samo v nacionalnih okvirih. Načrtovalcem politike, izobraževalcem in široki javnosti je razkrila edinstvene zanesljive in mednarodno primerljive podatke o ravneh in značilnosti pismenosti odraslih.

Nacionalni preizkus pa pomeni prvo objektivno testiranje pismenosti odraslih v Sloveniji na reprezentativnem vzorcu odraslih, starih od 16 do 65 let. Dosedanje ocene so temeljile 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. Šele z nacionalno raziskavo pismenosti smo dobili natančen vpogled v obseg in značilnosti problema, ter v potenciale in primanjkljaje različnih skupin prebivalstva, ki ga lahko primerjamo z drugimi državami. Pismenost in tudi vključenost odraslih v izobraževanje prebivalstva je sestavina kakovostne dimenzije zaloge kapitala izobrazbe, ki se razume kot kakovost izobrazbe in uporabnost znanja prebivalcev. Podatki iz raziskave omogočajo primerjavo med različnimi vidiki izobrazbenih virov. Tako zalogo kapitala izobrazbe lahko spremljamo s kvantitativnimi kazalci, in sicer z povprečnim številom let šolanja in z izobrazbenim sestavom.³ Pri primerjavah zaloge kapitala izobrazbe med državami po kvantitativnih kriterijih je namreč treba upoštevati določene omejitve (OECD, 1998, str. 21): prvič, končana šola ne pomeni, da imajo ljudje v različnih državah povsem enako znanje in usposobljenost, kajti kriteriji za dokončanje določene stopnje izobrazbe se med državami zelo razlikujejo. Drugič, kvantitativni kriteriji ne upoštevajo znanja in usposobljenosti, ki jih ljudje pridobijo v manj formalnih oblikah učenja ali pri delu. Tretjič, ti kriteriji tudi ne upoštevajo, da ljudje pridobljeno šolsko znanje sčasoma pozabijo in čez leta ni več na enaki ravni, kot je bilo takoj po zaključku šolanja. Četrtič, v primerih, ko v državah ni podatkov o izobrazbi zaposlenih v posameznih sektorjih dejavnosti ali poklicih, se uporablja primerjava deležev zaposlenih v posameznih poklicnih kategorijah (Standardna klasifikacija poklicev - ISCO-88), zaradi razlik v uvrščanju poklicev v to klasifikacijo tudi te primerjave niso povsem zanesljive. Neposredna mera kakovostnega vidika človeškega kapitala je mednarodna raziskava pismenosti, v kateri so bili odrasli testirani in po pisnih dosežkih razvrščeni v ravni, ki omogočajo primerjavo. Ocenjuje se, da je od kakovosti zaloge kapita-

2 Z izrazom 'pisne spretnosti' označujemo v tem prispevku spretnosti branja, pisanja in računanja.

3 Za celovito obravnavo kapitala izobrazbe se upoštevajo še drugi indikatorji, npr. izobrazbeni tokovi, ki jih lahko prikazujemo v obliki kazalcev zajetosti odraslega prebivalstva v izobraževalne programe.

la izobrazbe močno odvisna gospodarska uspešnost posameznih držav, zato se ta lahko razume kot posredni 'kazalec' omenjene dimenzije.

Vloga in pomen pismenosti

Pismenost je zelo vpeta v življenje odraslih ljudi, v vsakodnevem življenju in pri delu se nenehno srečujemo z različnimi povečini tiskanimi informacijami, število virov, iz katerih dobivamo informacije, pa se povečuje. V zasebnem in delovnem okolju moramo izbirati med številnimi informacijami iz različnih virov zato, da lahko sprejemamo odločitve, npr. izpeljemo nakup, poiščemo primerno službo, odpremo bančni račun, gremo na počitnice ali vpišemo otroka v šolo ipd. Angleški sociolog A. Giddens ugotavlja, da je participacija posameznika v širši družbi pogoj za preživetje: 'Informacije, ki jih ustvarjajo specialisti, vključno z znanstveniki v post-tradicionalni družbi, ne morejo biti več rezervirane za zaprte skupine, temveč jih posamezniki v vsakodnevem življenju interpretirajo in upoštevajo' (Giddens, 1994, str.7). Pismenost je v sodobni družbi postala sredstvo in pogoj za opravljanje različnih vlog, ki jih imamo odrasli kot starši, delavci in državljani in za nenehno učenje in sprejemanje novega znanja in informacij. Od tega, koliko smo pismeni, je v precejšnji meri odvisno, kako uspešni bomo pri opravljanju teh vlog in na tej ravni je pismenost pomembna za posameznika. Tudi izsledki raziskave so potrdili, da je ustrezna raven pisnih spretnosti potrebna za uspešno delovanje v družbi, ki temelji na znanju. Pisni dosežki pa se odražajo na trgu dela tako na ravni posameznika kot tudi na ravni države.

Metodologija raziskave in razumevanje rezultatov

Metodologijo za objektivno testiranje pismenosti so razvili sredi osemdesetih let v ZDA in jo kasneje preskusili v štirih nacionalnih poskusih v ZDA in Kanadi (Možina, 1999). Ž takrat so uporabili metodo odprtih odgovorov, ker v večji meri odraža okoliščine, v katerih odrasli uporabljajo pisne spretnosti, in opredelili pismenost kot *'zmožnost razumevanja in uporabe informacij iz različnih pisnih virov za delovanje v vsakodnevni dejavnosti odraslih v družini, na delovnem mestu in okolju ter za doseganje lastnih ciljev in za razvoj lastnega znanja in potencialov'*.

Raziskava pismenosti se ukvarja s merjenjem pisnih spretnosti odrasle populacije, ki jih s testiranjem razvršča v ravni in pri tem za preizkus pismenosti uporablja probleme in naloge iz resničnega življenja. Temelji na teoriji branja, ki omogoča razvrščanje nalog po težavnosti.⁴ Posebnost raziskave je v možnosti, ki jo dajejo vse naloge skupaj, da z veliko verjetnostjo lahko napovedo, ali bo anketirana oseba

.....
4 Gre za Teorijo odgovora na postavko (angl. Item Response Teory), (Glej Knaflič, 2000 (1)).

sposobna ravnati z nepoznanimi besedili, ki imajo enake težavnostne značilnosti. Prav sposobnost ravnanja v novih okoliščinah je tisto strateško orodje za posameznika in narod, ki omogoča inovativnost, prilagajanje in nenehno učenje. Raziskava pismenosti torej ne ugotavlja, ali znajo odrasli sploh brati, pisati in računati, temveč ali znajo dovolj dobro brati, pisati in računati, da lahko odgovorijo na neko vprašanje v testu. Sposobnost natančnega in kritičnega branja pisnega gradiva in iskanje želenih informacij in podatkov je visoko cenjena spretnost v svetu dela.

Pismenost v sodobni družbi je kompleksna spretnost, ki se je ne da smiselno določiti z enim samim standardom. Sestavlja jo vrsta spretnosti, potrebnih za razumevanje in rabo tiskanih in pisnih informacij na različnih področjih človekovega delovanja. Z namenom, da bi v največji meri zajeli pestrost pisnih nalog v življenju odraslih, so avtorji metodologije razvili tri lestvice, ki predstavljajo tri področja/vidike pismenosti, in sicer besedilno, dokumentacijsko in računsko lestvico. Vsaka lestvica je bila razdeljena na 5 empirično določenih ravni z vrednostmi, ki se gibljejo od 0 do 500 točk, pri čemer pomeni 0 točk najnižjo in 500 točk najvišjo pisno spretnost.⁵ Pisne spretnosti posameznika na vsaki od lestvic se izrazijo s pomočjo rezultata, ki je opredeljen kot točka, pri kateri je vsaj 80 % verjetnosti, da bo odrasli rešil nalogo pravilno⁶. Pisni dosežki pa se prikazujejo za vsako lestvico posebej. Strokovnjaki pri raziskavi se na splošno strinjajo, da je za potrebe tehnološko razvite informacijske družbe potrebno znanje in spretnosti na 3. ravni pismenosti. Na tej in na višjih ravneh so pisne spretnosti prenosljive v nove situacije in omogočajo nenehno učenje, na nižjih ravneh pa v veliko manjši meri ali pa sploh ne.

Iz podatkov raziskave z veliko zanesljivostjo lahko dajemo ocene pismenosti populacije, ker je bilo testiranje izpeljano na reprezentativnem vzorcu prebivalcev Slovenije. Ocene so zanesljive tudi za dovolj velike podskupine prebivalstva, na ravni posameznika pa ocena pojava ni smiselna. To pomeni, da lahko opredelimo rizične skupine prebivalstva z vidika pismenosti in njihove skupne značilnosti ter njihove potenciale in primanjkljaje. Raziskava ne pojasnjuje kavzalnih povezanosti med pismenostjo in različnimi preučevanimi dejavniki (npr. med izobrazbo in pisnimi dosežki), ker ni vsebovala longitudinalnih in eksperimentalnih elementov. Pojasnjuje pa naravo povezanosti med različnimi dejavniki in lahko oceni velikost vpliva posameznega dejavnika na pismenost.

Pisni dosežki odraslih v Sloveniji

Če merimo zalogo kapitala izobrazbe države s pisnimi dosežki odrasle populacije, moramo vedeti, kako se pisne spretnosti pridobivajo, razvijajo in ohranjajo skozi čas.

5 4. in 5. raven sta v prikazu podatkov združeni in predstavljata najvišje pisne sposobnosti prebivalstva.

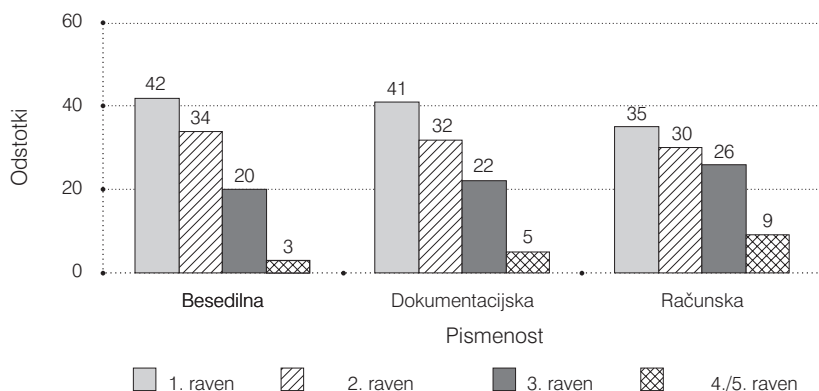
6 To ne pomeni, da odrasli, ki z 80% verjetnostjo rešuje naloge na 1. ravni, ne bo rešil naloge, ki je uvrščena po težavnosti na 2. raven. Verjetnost, da jo bo rešil pravilno, je le še približno 40 odstotna.

Predstavitev izsledkov nacionalne raziskave pismenosti omejujemo na najpomembnejše ugotovitve, ki obsegajo: razgrnitev stanja in pregled dejavnikov, ki v največji meri pojasnjujejo razlike v pisnih spretnostih prebivalstva, ter prikaz dejavnikov, ki vplivajo na ohranjanje in razvijanje pisnih spretnosti pri odraslih, tako kot se kažejo v preučevani populaciji in tudi do neke mere pojasnjujejo, zakaj odrasli v Sloveniji dosegajo nižje pisne rezultate kot v večini drugih preučevanih držav. Obenem z najpomembnejšimi izsledki raziskave pismenosti v Sloveniji prikazujemo tudi nekatere primerjalne podatke iz drugih 19 držav, ki so raziskavo izpeljale od leta 1994 do 1998.

Pisni dosežki odraslih po področjih in ravneh

Pisne spretnosti odraslega prebivalstva v Sloveniji, starega od 16 do 65 let, so podobne v besedilni in dokumentacijski pismenosti, v računski pismenosti pa se razlikujejo in so dosežki prebivalstva boljši. Porazdelitev pisnih spretnosti prebivalstva v Sloveniji je zelo neuravnotežena, zelo velik delež odraslega prebivalstva ima pisne spretnosti na nižjih in zelo majhen delež na najvišjih ravneh pismenosti (slika 1). Največji delež prebivalstva dosega 1. raven pismenosti, v besedilni pismenosti se nanjo uvršča kar 42 % odraslih, v dokumentacijski 41 %, najmanj pa v računski pismenosti, in sicer 35 % odraslih. V besedilni in dokumentacijski pismenosti je na 1. in 2. ravni kar 3/4 odraslega prebivalstva, v računski pismenosti je delež odraslih na prvih dveh ravneh malo manjši in obsega 3/5 odraslega prebivalstva. Najvišje ravni pismenosti (4. in 5. raven skupaj) po posameznih področjih pismenosti dosega manj kot 10 % odraslega prebivalstva, največ, 9 % v računski pismenosti, 5 % v dokumentacijski pismenosti in najmanj, 3 %, v besedilni pismenosti.

Slika 1: Pismenost odraslega prebivalstva od 16 do 65 let po ravneh



Vir: Raziskava Pismenost odraslih in udeležba v izobraževanju, 1998.

Ob predpostavki, da je 3. raven pismenosti ustrezna za potrebe tehnološko razvite družbe, potem ugotavljamo, da od 65 do več kot 70 odstotkov odrasle populacije v Sloveniji nima zadostnega znanja in spretnosti za ravnanje z informacijami, ki jih vsebujejo različne vrste besedil, obrazci in slikovno prikazani podatki, ter za uporabo računskih operacij v vsakodnevnih okoliščinah. Pri tem gre predvsem za pomanjkanje tistih spretnosti, ki omogočajo iskanje in razumevanje informacij iz različnih pisnih virov in njihovo uporabo v novih okoliščinah. Na testu pismenosti so odrasli, ki so uvrstili na prvo raven, pokazali, da razumejo in uporabljajo preprosta nezapletena besedila. Sposobni so poiskati informacijo v besedilu ali med podatki, če med njimi ni motečih informacij. Na področju računske pismenosti znajo izpeljati preproste računske operacije, ki vključujejo seštevanje ali odštevanje. Odrasli s pisnimi dosežki na 2. ravni lahko ravnajo z bolj zapletenimi in kompleksnimi besedili kot ti isti na 1. ravni pismenosti. Poiščejo in združujejo lahko več informacij hkrati iz besedil, ki vsebujejo tudi moteče informacije in/ali pa opravijo preprosto sklepanje na osnovi danih informacij.

Podobno kot na ravni Slovenije se neuravnotežena porazdelitev pisnih spretnosti na posameznih ravneh pojavlja v posameznih regionalnih območjih in v obeh pomembnejših mestnih središčih (Ljubljana, Maribor).⁷ Za prebivalstvo posameznih območij je značilna, podobno kot za prebivalstvo vse Slovenije, razmeroma visoka umestitev prebivalstva na ravneh, kjer so dosežki pisnih spretnosti prebivalstva nižji (prva in druga raven), in to velja za vsa tri preučevana področja pismenosti. Po deležu prebivalstva na najnižjih ravneh pismenosti se večina območij giblje okoli slovenskega povprečja (za 1. in 2. raven skupaj v besedilni pismenosti znaša 77%), območja z opazno nižjimi deleži prebivalstva na teh ravneh so Osrednjeslovensko, Gorenjsko in Obalno-kraško (okoli 70%). Območja z opazno višjimi deleži odraslih na prvih dveh ravneh pismenosti pa so Pomursko območje s 87%, Notranjsko-kraško s 86%. V ožjem mestnem območju Ljubljane se je na najnižje ravni besedilne pismenosti umestilo 67%, v mestnem območju Maribora pa 72% prebivalstva. Razlike med posameznimi območji in mestnimi središči v deležih odraslih na 1. in 2. ravni pismenosti se v veliki meri ujemajo z nekaterimi ekonomskimi kazalci razvitosti in položaja regij, v razvitejših območjih manjši delež prebivalstva dosega najnižje ravni pismenosti. Zelo velikih odstopanj med območji pa ni zaznati in razloge za to je iskati v precej izravnanih podatkih povprečnega števila let šolanja, ki so se v letu 1991, z izjemo območja osrednje Slovenije, v glavnem nizali okoli povprečja 9,2 let šolanja.

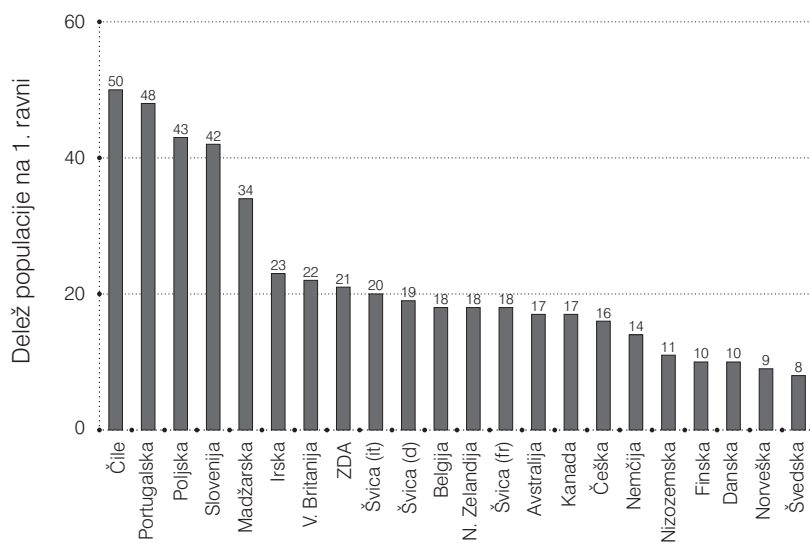
⁷ Povzeto po Kodeljca, J., v Pismenost odraslih v Sloveniji, Andragoški center Slovenije, 2000.

Pisni dosežki moških in žensk se razlikujejo po posameznih področjih pismenosti. V besedilni pismenosti so moški pokazali slabše, v računski pismenosti pa boljše rezultate kot ženske, medtem ko so deleži moških in žensk na posameznih ravneh dokumentacijske pismenosti zelo usklajeni, povprečni pisni dosežki pa so celo povsem enaki. V dokumentacijski in računski pismenosti pa se na prvo raven uvršča enak delež žensk in moških. Pri moških opazimo večje razlike pri pisnih spretnostih na posameznih področjih kot pri ženskah. Delež moških na zgornjih treh ravneh pismenosti med področji zelo niha, v besedilni pismenosti dosega te ravni 20 %, v dokumentacijski 28 %, v računski pismenosti pa 37 % moških.

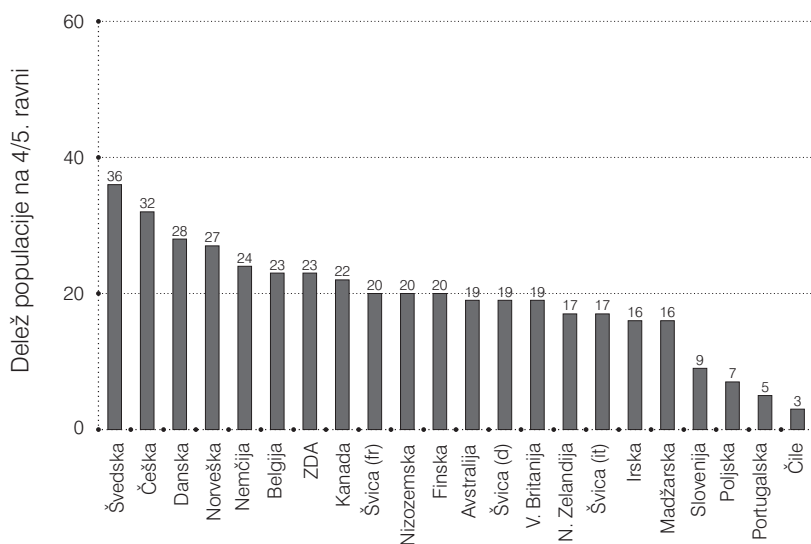
Primerjava z 20 državami, ki so izpeljale raziskavo pismenosti, pokaže, da Slovenija sodi v skupino držav skupaj s Čilom, Portugalsko in Poljsko, v katerih se na 1. raven pismenosti (na vseh treh lestvicah) umešča največji delež odraslega prebivalstva in z nizkimi dosežki na najvišjih ravneh pismenosti (4./5. raven) (slika 2). V večini držav se delež odraslih na 1. ravni pismenosti giblje od 10 do 20%, na Norveškem in Švedskem pa celo pod 10 %. V računski lestvici imajo pod 10% prebivalstva na 1. ravni tudi Češka, Norveška, Nemčija, Danska in Švedska. Primerjava pisnih dosežkov na najvišjih ravneh med državami pokaže zrcalno sliko. Na testu pismenosti so odrasli iz prve skupine držav pokazali najšibkejše rezultate, saj se jih na te ravni umešča manj kot 10%. V računski pismenosti po visokih deležih na 4./5. ravni izstopata Švedska s 36% in Češka z 32% odraslega prebivalstva na teh ravneh. V besedilni in dokumentacijski pismenosti se razmerja med državami spreminjajo. Češka in Danska imata v besedilni pismenosti zelo majhne deleže odraslih s pisnimi dosežki na najvišjih ravneh (Češka 8% in Danska 7%).

Slika 2: Deleži odraslih z dosežki na 1. ravni besedilne in 4./5. ravni računske pismenosti po državah

a) Deleži odraslih na 1. ravni besedilne pismenosti po državah



b) Deleži odraslih na 4./5. ravni računske pismenosti po državah



Vir: Raziskava Pismenost odraslih in udeležba v izobraževanju, 1998.

Dejavniki, ki pojasnjujejo razlike v pisnih spretnostih odraslih v Sloveniji

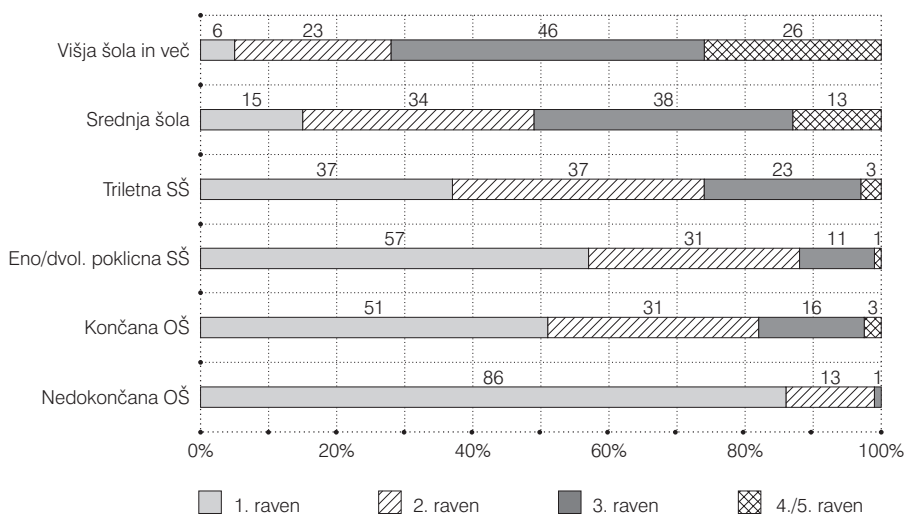
Odgovor na vprašanje o razlogih za tako nizek potencial v pisnih spretnostih odraslih v Sloveniji smo iskali v podatkih o socialnih in demografskih značilnostih populacije, ki smo jih zbirali ob testiranju in ponujajo del odgovora za stanje na področju pismenosti odraslih. Razlike v pisnih spretnostih med skupinami odraslih v Sloveniji se v veliki meri ujemajo z nekaterimi značilnostmi odraslega prebivalstva, denimo z izobrazbo, starostjo, poklicem, področjem dela itn., kot bomo pojasnili v nadaljevanju. Z multivariantno analizo (v kateri je bilo preučevanih 12 dejavnikov, in sicer spol, starost, materni jezik, izobrazba staršev, izobrazba anketiranca, zaposlitveni status, sektor dejavnosti, poklic, branje pri delu, izobraževanje odraslih, branje doma in prostovoljno delo) je bil določen relativen vpliv posameznih dejavnikov in velikost vpliva posameznega dejavnika na raven pismenosti neodvisno od drugih. Podatki razkrivajo, da v Sloveniji samo 4 dejavniki pojasnjujejo več kot 50 % razlik (variance) v pisnih spretnostih odrasle populacije v Sloveniji, in ti dejavniki po velikosti vpliva so: izobrazba anketiranca, starost, izobrazba staršev in zaposlitveni položaj. Ostali dejavniki imajo pomemben, vendar v statističnem smislu manjši vpliv na pisne dosežke odraslih.

Pismenost in izobrazba

Pisne spretnosti v veliki meri pridobimo v šoli in dosežena izobrazba je najboljši napovedovalec pisnih spretnosti. Po pričakovanjih so pisni dosežki na posameznih področjih pismenosti zelo odvisni od stopnje dosežene izobrazbe, z višjo izobrazbo se povečuje delež odraslih na višjih ravneh pismenosti (slika 3)⁸. Povezanosti med pismenostjo in izobrazbo opazujemo v obeh smereh. Povsem razumljivo je, da izobraževanje vpliva na pismenost, ker se večina ljudi nauči brati in pisati v šoli in ker se v šolskem okolju veliko bere in piše. Vendar pa je po drugi strani tudi res, da slabo pismeni ljudje običajno ne nadaljujejo šolanja na višjih stopnjah in tako tudi pismenost 'vpliva' na izobraževanje.

⁸ Pri zbiranju podatkov o izobrazbi smo se v Sloveniji držali skupnega navodila in kot doseženo izobrazbo šteli tisto stopnjo/šolo, ki jo je anketirani končal. To pomeni, da smo za dijake in študente upoštevali končano osnovno oziroma srednjo šolo.

Slika 3: Računska pismenost odraslih po ravneh in končani šoli



Vir: Raziskava Pismenosti odraslih in udeležba v izobraževanju, 1998.

Velika večina odraslih v Sloveniji z nedokončano osnovno šolo, s končano osnovno šolo ali največ eno- ali dveletno poklicno srednjo šolo je po pisnih dosežkih na vseh treh lestvicah na prvih dveh ravneh pismenosti. Odraslim tudi triletna srednja poklicna šola še ne zagotavlja bistveno boljših pisnih dosežkov, z malo manjšim deležem se uvrščajo na 1. raven pismenosti. Šele na stopnji končane srednje šole se zgodi preobrat in se odrasli po pisnih dosežkih pogosteje uvrščajo na 3. in tudi najvišji, 4. in 5. raven pismenosti. Večina odraslih z višješolsko in fakultetno izobrazbo se je uvrstila na 3. raven v približno enakih deležih v besedilni, v dokumentacijski in v računski lestvici.

Presenetljivo je, da tudi med fakultetno izobraženimi najdemo odrasle s pisnimi dosežki na 1. in 2. ravni. Domnevamo lahko, da so bile pisne spretnosti teh odraslih nekoč po koncu študija šolanja na višji ravni in so jih ti odrasli sčasoma, zaradi pomanjkanja dejavnosti, ki bi ohranjale te spretnosti na isti ravni, izgubili. Po drugi strani lahko za slabo izobražene odrasle domnevamo, da ne dosegajo najvišjih ravni pismenosti. Manjši delež manj izobraženih dosegajo najvišje ravni pismenosti (okoli 11%) in to dokazuje, da si pisnih spretnosti ne pridobimo samo v šolskih klopeh in da šola ne opremlja s pisnimi spretnostmi za vse življenje. Odrasli lahko po končani šoli pisne spretnosti izgubijo, če jih ne uporabljajo, ali pa jih obnovijo in na novo pridobijo z uporabo in usposabljanjem, čeprav imajo nizko stopnjo izobrazbe.

Primerjava povprečnih pisnih dosežkov posameznih izobrazbenih kategorij pa kaže tudi na velika odstopanja v kvaliteti pisnih spretnosti (izraženo s povprečnim številom točk na lestvici). Veliko večje razlike so v kvaliteti pisnih spretnosti med odraslimi, ki nimajo srednje šole, in tistimi s končano srednjo šolo, kot pa med odraslimi z najmanj višješolsko izobrazbo in tistimi, ki imajo končano srednjo šolo. Z vsakim letom šolanja pa se dvigne povprečen rezultat na testu pismenosti za 10 do 15 točk.

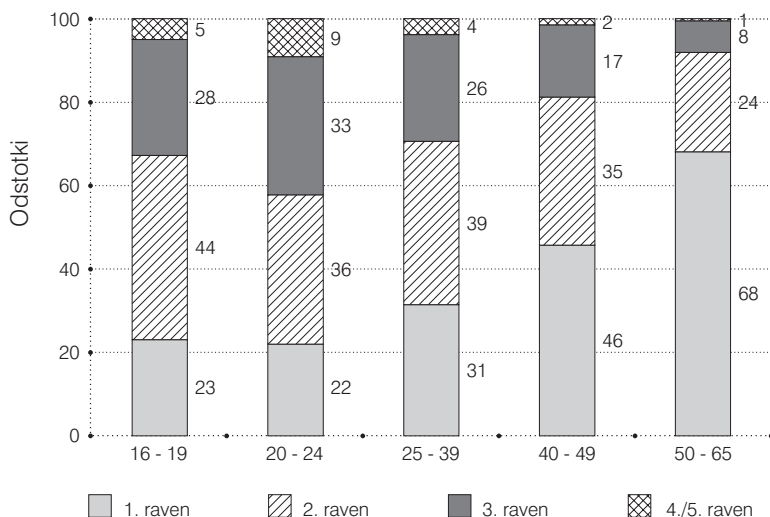
Če primerjamo pisne potencialne odraslega prebivalstva, izražene z dosežki na testu pismenosti, z izobrazbenim sestavom prebivalstva in povprečnimi leti šolanja, se pokaže precejšnje ujemanje. Izobrazbeni prag, ki še zagotavlja zadovoljive pisne dosežke odraslih v Sloveniji, je končana 4-letna srednja šola, v populaciji pa ima končano vsaj 4-letno srednjo šolo manj kot 40% odraslega prebivalstva (ocena 1996)⁹ Glede na povprečna leta šolanja odraslega prebivalstva (9,2 let), kar pomeni v izobrazbenem sestavu razmeroma visok (okoli 50%) delež prebivalstva s samo osnovnošolsko izobrazbo, tudi ne moremo pričakovati boljših pisnih dosežkov odrasle populacije na testu pismenosti. Večina odraslih z osnovnošolsko izobrazbo se na testu uvršča na 1. in 2. raven na vseh treh področjih pismenosti.

Pismenost in starost

Samo z izobrazbo pa ne moremo pojasniti vseh razlik v pisnih dosežkih odraslih v Sloveniji. Velike razlike so tudi med starostnimi razredi na vseh področjih pismenosti, med starejšimi je vsaj trikrat več odraslih na najnižjih ravneh pismenosti kot med mladimi (slika 4). Na vseh treh področjih pismenosti imajo najboljše pisne spretnosti mlajši odrasli med 20. in 24. letom, ki se v povprečju uvrščajo med 2. in 3. ravni pismenosti, najslabše pa starejši odrasli med 55. in 65. letom, njihovi povprečni dosežki se gibljejo na 1. ravni na vseh treh področjih pismenosti.

9 Ocena na podlagi podatkov iz Ankete o delovni sili, Statistični urad R Slovenije, 1996.

Slika 4: Besedilna pismenost po ravneh in starostnih skupinah



Vir: Raziskava Pismenost odraslih in udeležba v izobraževanju, 1998.

Razlike v pisnih dosežkih med starostnimi razredi lahko pripišemo razlikam v dolžini šolanja in procesom pozabljanja šolskih znanj. Pri mlajših odraslih so šolske pisne prakse še ohranjene, poleg tega pa se v povprečju šolajo dlje, kot so se imele možnost šolati starejše generacije. Pomembna je ugotovitev, da se razlike v pisnih spretnostih ohranjajo med najstarejšim in najmlajšim starostnim razredom, tudi če primerjamo samo tiste odrasle, ki imajo končano srednjo šolo.

Generacija mladih od 16. do 25. leta izstopa po boljših pisnih dosežkih na vseh treh lestvicah. Podatki pa kažejo na velike razlike v pisnih dosežkih tudi med mladimi samimi, po pričakovanjih dijaki in študenti dosegajo boljše pisne rezultate kot njihovi vrstniki, ki se ne šolajo. Na 1. raven besedilne pismenosti se je uvrstilo 17 % dijakov od 16. do 19. leta in 54 % mladih, ki niso dijaki. V Sloveniji začetno izobraževanje na primarni stopnji tistim mladim, ki ne nadaljujejo šolanja na sekundarni stopnji, ne zagotavlja ohranjanja pisnih spretnosti na ustrezni ravni, ki bi jim omogočala nadaljnje učenje in izobraževanje v kasnejših letih.

Razlike v pisnih dosežkih odraslega prebivalstva v Sloveniji kažejo veliko razslojenost prebivalstva tudi na področju pismenosti. Domnevamo lahko, da se bo z odhodom starejših generacij s trga dela splošna raven pisnih spretnosti populacije izboljšala, ob predpostavki, da starejše generacije dosegajo slabše rezultate pismenosti predvsem zaradi splošno nižje izobrazbene ravni in ob predpostavki, da pri mlajših generacijah ne bo prišlo do upada pisnih spretnosti skozi čas. Slednje je zelo odvisno

od tega, koliko priložnosti bodo imeli oziroma v kolikšni meri bodo vse življenje izkoriščali formalne in neformalne priložnosti za učenje v življenjskem in delovnem okolju.

Šele primerjava pisnih dosežkov odraslih v Sloveniji z drugimi državami nam pove, kaj pomenijo razlike med starejšimi in mlajšimi generacijami ter manj ali bolj izobraženimi skupinami.

Izobrazba in starost sta poglavitna napovedovalca ravni pismenosti odraslih tudi v večini drugih držav¹⁰, pisni dosežki odraslih v posameznih državah so odvisni od tega, kako so ta dva dejavnika in njima sorodni porazdeljeni v teh državah. Primerjalni podatki so pokazali naslednje:

- Slovenija sodi v skupino držav z relativno majhnim deležem odraslih, ki imajo končano najmanj štiriletno srednjo šolo (manj ko 40%), v nekaterih državah pa ta delež presega 80%, npr. v Nemčiji, Norveški in Češki. Države z večjimi deleži odraslega prebivalstva, ki ima končano vsaj srednjo šolo, dosegajo veliko boljše pisne rezultate.
- Med državami se pisni dosežki odraslih s terciarno stopnjo izobrazbe ne razlikujejo veliko, skoraj v vseh državah dosegajo ti odrasli 3. raven pismenosti, večje razlike so med državami v pisnih dosežkih najmanj izobraženih odraslih, tistih, ki nimajo končane srednje šole. Posebnost Slovenije je, da so razlike v pisnih dosežkih med najmanj in najbolj izobraženimi odraslimi med največjimi.
- V vseh državah mlajše generacije dosegajo boljše pisne rezultate kot starejše. Razlika v pisnih spretnostih med starejšo in mlajšo generacijo je največja prav v Sloveniji, tudi če primerjamo samo odrasle s končano srednjo šolo.
- V večini držav se povprečni pisni dosežki mladih od 16. do 19. leta v rednem izobraževanju uvrščajo na 3. raven pismenosti, razen v petih, med njimi so Slovenija, Poljska, Čile, Madžarska in ZDA, v katerih se povprečni pisni dosežki te skupine uvrščajo na 2. raven besedilne pismenosti, pisni dosežki mladih, ki niso v rednem izobraževanju, pa so celo na 1. ravni (v Sloveniji, Čilu, na Poljskem in Portugalskem). V skandinavskih državah (Finska, Švedska, Norveška), v Nemčiji in Švici pa se celo mladi, ki niso v rednem izobraževanju, uvrščajo po pisnih dosežkih v besedilni pismenosti na 3. raven.
- V starostni skupini od 20 do 24 let se povprečni pisni dosežki v obeh opazovanih skupinah dvignejo, v vseh državah dosegajo študentje v povprečju v besedilni pismenosti 3. raven, na Švedskem in Finskem pa celo 4. raven pismenosti. Pi-

.....
¹⁰ V Nemčiji je glavni napovedovalec pisnih spretnosti poklic, v Avstraliji in Veliki Britaniji pa jezik, ki ga anketiranec govori in ni jezik države.

sni dosežki mladih te starosti, ki niso v rednem izobraževanju na Madžarskem, ZDA, Čilu, Poljski, Sloveniji, Irski in Portugalski, so v povprečju na 2. ravni besedilne pismenosti, v vseh drugih državah pa na 3. ravni.

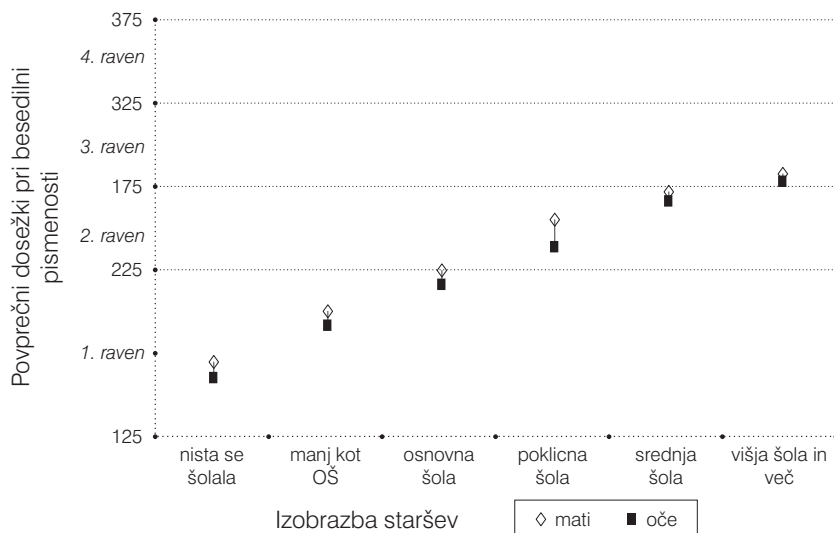
- Številni odrasli, ki imajo manj kot srednjo šolo, se razvrščajo po pisnih dosežkih na zgornje ravni pismenosti. Na Švedskem in v Nemčiji se več kot 50 % odraslih z manj kot srednjo šolo uvršča na zgornje tri ravni dokumentacijske pismenosti. V Sloveniji se nanje uvršča 11% odraslih z manj kot srednjo šolo. Veliko število nižje izobraženih odraslih, ki dosegajo najvišje ravni pismenosti v nekaterih državah, dokazuje, da je izobraževanje le najbolj običajna pot za pridobivanje spretnosti, vendar je mogoče razviti spretnosti tudi po drugih poteh. V nekaterih državah so pisni dosežki odraslih z nizko izobrazbo slabši, kot bi lahko napovedovali glede na pisne dosežke drugih odraslih v teh državah z višjo izobrazbo. Pismenost je dejavnik, ki vpliva na socialni in ekonomski položaj odraslih, kar pomeni, da so lahko slabo izobraženi odrasli, ki dosegajo slabše rezultate od pričakovanih, v teh državah bolj marginalizirani kot slabo izobraženi odrasli, ki dosegajo boljše rezultate v drugih državah.

Vpliv izobrazbe staršev

Raven pismenosti in kultura pismenosti družine, v kateri je posameznik rasel, sta zelo povezani. Opismenjevanje se neformalno začne v družini in se nadaljuje v formalni obliki z vstopom v šolo. Dosežena raven pismenosti posameznika je v veliki meri odvisna od ravni pismenosti njegovih staršev in od značilnosti okolja, v katerem je odraščal (dostopnost časopisov in revij, knjige, slovarji in enciklopedije, spodbude staršev). Izsledki kažejo, da se raven pismenosti, ki jo dosežejo otroci, večinoma ujema z ravni pismenosti njihovih staršev ter da se določena raven pismenosti znotraj družin ohranja med generacijami (slika 5). Iz podatkov je razvidno, da nižje ravni pismenosti dosegajo posamezniki iz družin z nižjimi stopnjami izobrazbe in obratno, da je med tistimi na tretji in četrti ravni več tistih, katerih starši so imeli višje stopnje formalne izobrazbe (Knaflič, 2000).¹¹

.....
¹¹ Povzeto po Knaflič, I. v Pismenost odraslih v Sloveniji, Andragoški center Slovenije, 2000.

Slika 5: Povprečni pisni dosežki odraslih in izobrazba staršev



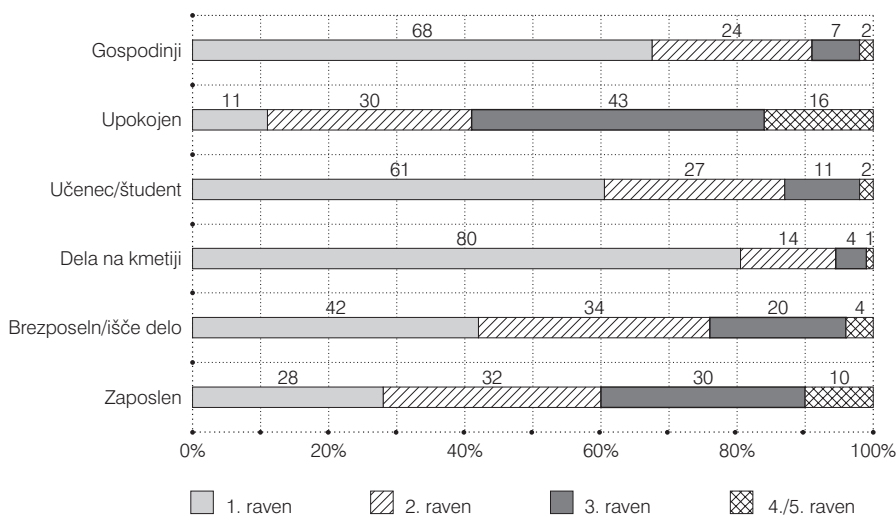
Vir: Raziskava Pismenost odraslih in udeležba v izobraževanju, 1998

Stopnja izobrazbe staršev je pomembna za razvoj pismenosti pri posamezniku, kajti tisti odrasli, ki sami dosegajo višje ravni pismenosti, so bolj dejavni pri prenašanju bralnih navad in bralne kulture na svoje otroke, kakor tudi pisnih praks, ki so bližje šolskim, in tako olajšajo otrokom prehod v šolo. Pismenost se tako kaže kot podaljšana roka družine.

Pismenost in zaposlitveni položaj

Raven izobrazbe je pomemben dejavnik, ki vpliva na položaj na trgu dela in zaposlitev. Tudi pismenost je povezana z zaposlitvenimi možnostmi in konkurenčnostjo na trgu dela tako na individualni kot na nacionalni ravni. Podatki kažejo, da imajo aktivni prebivalci (zaposleni in brezposelni) boljše pisne spretnosti od neaktivnega prebivalstva. Zaloga pisnih spretnosti med rezervno delovno silo (brezposelnimi) pa je nižja kot med delovno aktivnim prebivalstvom. Izvzeti so seveda dijaki in študenti, ki dosegajo daleč najboljše pisne dosežke, saj jih polovica dosega zgornje tri ravni besedilne pismenosti in skoraj 60% v računski pismenosti (slika 6).

Slika 6: Računska pismenost odraslih po ravneh in zaposlitvenem položaju



Vir: Raziskava Pismenost odraslih in udeležba v izobraževanju, 1998.

Odrasli berejo in pišejo večinoma pri delu, zato tisti, ki ne delajo in niso v šoli, običajno berejo manj pogosto. Pomanjkanje rednih pisnih in bralnih dejavnosti je problem pri brezposelnih, kajti njihove pisne spretnosti v primerjavi z zaposlenimi so relativno slabe. Med brezposelnimi jih le 14% dosega zgornje tri ravni besedilne pismenosti in 24% v računski pismenosti. Primerjava povprečnih pisnih dosežkov brezposelnih in zaposlenih glede na izobrazbo pokaže, da so povprečni pisni dosežki brezposelnih slabši od pisnih dosežkov zaposlenih z enako izobrazbo. Pisni dosežki tistih, ki delajo na kmetiji, upokojencev in gospodinj, so pretežno na 1. ravni.

Tudi v drugih državah podatki kažejo, da pomeni višja raven pisnih spretnosti za posameznika boljše možnosti na trgu dela, manjšo verjetnost, da bo brezposeln, večjo verjetnost, da bo v visoko-kvalificiranih poklicnih kategorijah. Potem ko odrasli s slabimi pisnimi spretnostmi vstopijo na trg dela, se soočijo z večjim tveganjem, da bodo brezposelni. V Sloveniji je tveganje, da bodo brezposelni, dvakrat večje med odraslimi, ki so slabo pismeni Prav tako je v Belgiji, Veliki Britaniji, Avstraliji, ZDA in Norveški. Tveganje brezposelnosti je zaradi nizke ravni pismenosti na Irskem, Finskem, Kanadi in Novi Zelandiji več kot dvakrat večje. Le v Švici in na Portugalskem raven pismenosti ne vpliva v taki meri na možnosti na trgu dela.

Štirje pglavitni dejavniki - izobrazba, starost, izobrazba staršev in zaposlitveni položaj v veliki meri pojasnjujejo neuravnoteženo porazdelitev pisnih spretnosti pri prebivalstvu Slovenije na večino tistih, katerih spretnosti so neustrezne, in manjšino

odraslih z dobrimi pisnimi dosežki. Ti dejavniki deloma pojasnjujejo, zakaj so v nekaterih drugih državah pisni dosežki prebivalstva boljši.

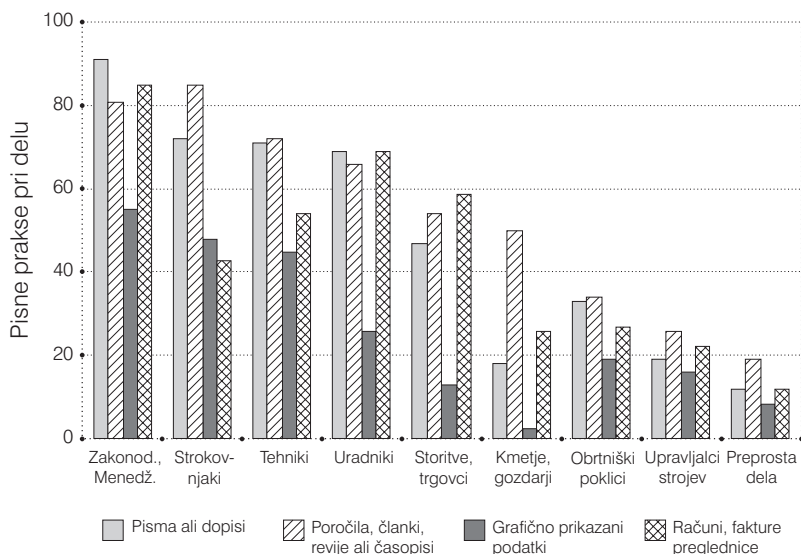
Dejavniki, ki vplivajo na ohranjanje in razvijanje pismenosti v odrasli dobi

Raziskava je razkrila okoliščine, od katerih je odvisno ohranjanje in razvijanje pismenosti pri odraslih po končanem začetnem šolanju. Zaposlitev in vrsta dela, ki ga posameznik opravlja, in raba pisnih spretnosti pri delu, udeležba v izobraževanju odraslih po končanem začetnem šolanju prispevajo k pridobivanju, ohranjanju ali pa izgubi spretnosti v odrasli dobi; razlike v družbenih zahtevah po rabi pisnih spretnosti v ožjem življenjskem okolju ravno tako lahko spodbujajo ali zavirajo rabo različnih pisnih praks. Vsi ti dejavniki imajo pomemben, čeprav v statističnem smislu manjši vpliv na raven pismenosti pri odraslem v primerjavi z izobrazbo, starostjo, izobrazbo staršev in zaposlitvenim položajem.

Vpliv zaposlitve in vrste dela na ohranjanje pismenosti

Zaposlitev in vrsta dela, ki ga posameznik opravlja, ter raba pisnih spretnosti pri delu lahko podpirajo ali onemogočajo pridobivanje spretnosti. Razlike v pisnih praksah pri delu so povezane z razlikami v gospodarskih in poklicnih strukturah in z organizacijo dela. Pismenost je spretnost, ki jo zahtevajo številna delovna mesta in vse pogosteje dobra delovna mesta, zato dobro obvladovanje pisnih spretnosti omogoča boljše zaposlitvene možnosti. Obenem se ob delu pridobivajo in utrjujejo pisne spretnosti, ker pri delu opravimo veliko branja, pisanja in računanja. Ta dva vidika sta soodvisna, kajti zaradi obvladovanja pisnih spretnosti pogosteje opravljamo zahtevne naloge in ob tem jih utrjujemo. Pismenost se torej kot 'podaljšana roka dela' lahko nenehno razvija in ohranja.

Slika 7: Zaposleni, glede na poklic, ki berejo iz različnih virov vsaj enkrat na teden

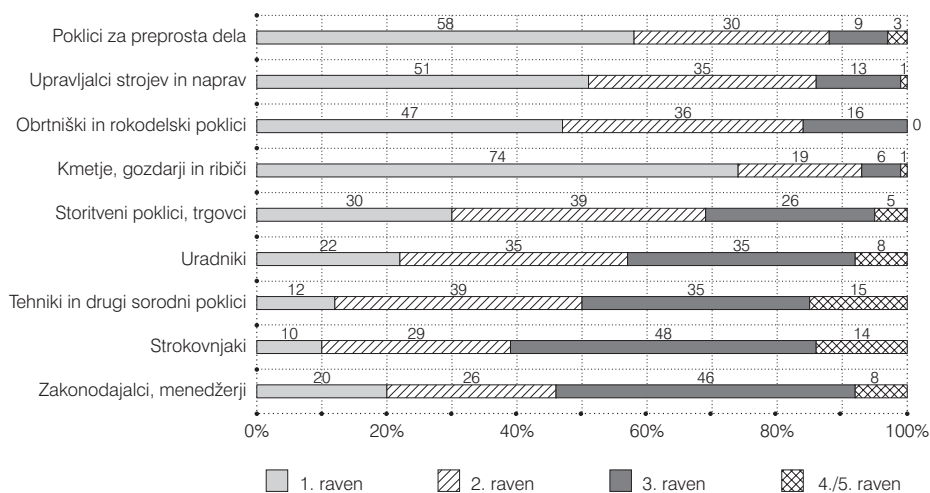


Vir: Raziskava *Pismenost odraslih in udeležba v izobraževanju, 1998*.

Narava in organizacija dela v določenih poklicih je taka, da od zaposlenih zahteva številne dejavnosti, povezane z branjem, pisanjem in računanjem (zakonodajalci, menedžerji, tehniki, strokovnjaki) (slika 7). Vstop v te poklicne kategorije že zahteva višje stopnje izobrazbe, zato nas tudi porazdelitev pisnih spretnosti ne preseneča (slika 8). Te poklicne kategorije so že povezane z višjo stopnjo izobrazbe, kar vpliva tudi na višje pisne dosežke. Deleži vključenih po poklicnih kategorijah jasno kažejo, da se v izobraževanje vključujejo tisti zaposleni, ki so bolj izobraženi in imajo boljše pisne spretnosti.

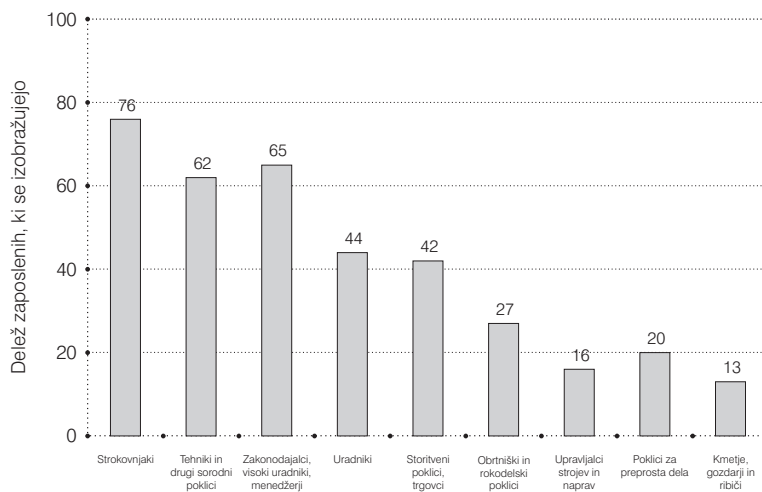
V poklicih za preprosta dela - upravljalci strojev in naprav ter zaposleni v kmetijstvu - pa pri svojem delu v manjši meri opravljajo dejavnosti, povezane s pismenostjo. To so tudi poklici, ki zahtevajo nižje stopnje izobrazbe in na testu pismenosti dosegajo povprečni 1. raven na vseh treh področjih pismenosti. Glede na to, da so ti zaposleni pri delu redko postavljeni v situacije, ko morajo pisati in brati, ne bodo mogli razviti svojih spretnosti brez nekega bolj ali manj formalnega izobraževanja ali usposabljanja. Vendar pa prav zaposleni v teh poklicih v najmanjši meri izkoriščajo izobraževalne možnosti in se z najmanjšim deležem vključujejo v izobraževanje (slika 9). Iz podatkov o vključenosti zaposlenih v izobraževanje je razvidno, da delodajalci v večji meri podpirajo izobraževanje že dobro usposobljenih in izobraženih kadrov.

Slika 8: Besedilna pismenost zaposlenih po ravneh in poklicu



Vir: Raziskava Pismenost odraslih in udeležba v izobraževanju, 1998.

Slika 9: Vključenost zaposlenih v izobraževanje po poklicih



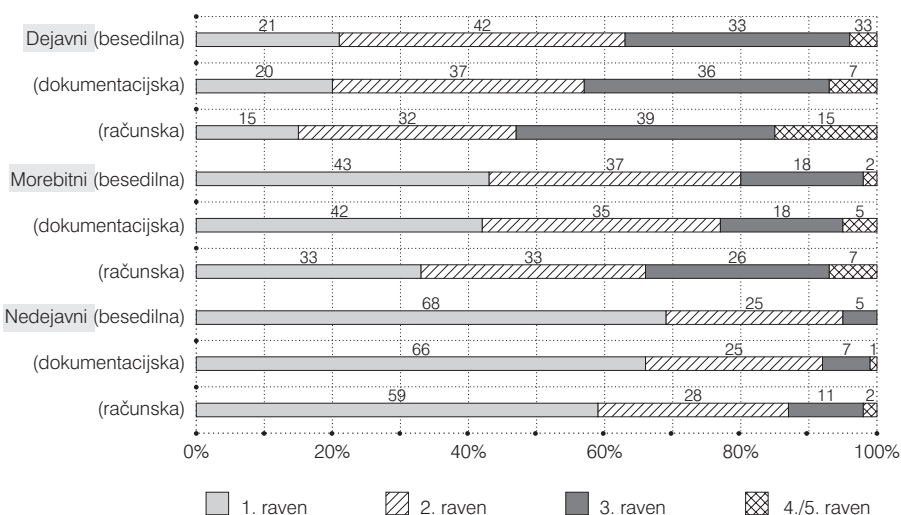
Vir: Raziskava Pismenost odraslih in udeležba v izobraževanju, 1998.

Primerjava med državami je tudi pokazala, da obstaja močna povezanost med delodajalčevimi podpora za usposabljanje in ravnijo pismenosti oziroma izobrazbe, ki jo zahteva delo. Čim višjo stopnjo pismenosti zahteva delo, tem verjetneje je, da bodo delodajalci vlagali v delavčev nadaljnje izobraževanje.

Pismenost in pripravljenost odraslih za učenje

Raven pismenosti odraslih vpliva na pripravljenost odraslih za učenje. V raziskavi smo zbirali podatke o kakršnemkoli organiziranem¹² izobraževanju, usposabljanju ali izpopolnjevanju odraslih v obdobju 12 mesecev pred začetkom raziskave (od septembra 1997 do septembra 1998). Glede na podatke o udeležbi v izobraževanju v tem obdobju in o njihovi pripravljenosti za učenje smo odrasle razdelili na 3 skupine: dejavne, morebitne dejavne in nedejavne v izobraževanju.¹³

Slika 10: Pismenost odraslih* po ravneh, udeležbi in pripravljenosti za izobraževanje



*Dijaki, študenti in odrasli, ki so se izobraževali manj kot 6 ur niso šteti.

Vir: Raziskava Pismenost odraslih in udeležba v izobraževanju, 1998.

V referenčnem letu se je izobraževalo 31% odraslih. V celotni populaciji je bilo 69% odraslih, ki se v referenčnem letu niso izobraževali, usposabljali ali izpopolnjevali, pri tem je delež morebitnih dejavnih odraslih 27%, delež nedejavnih odraslih pa 41%.¹⁴ Podatki so pokazali, da programi izobraževanja izpopolnjevanja in usposabljanja

¹² Kot 'organizirano' smo šteli izobraževanje, usposabljanje ali izpopolnjevanje, pri katerem se oseba poveže z drugo osebo ali organizacijo.

¹³ Opredelitev povzemamo po študiji Odrasli prebivalci Slovenije v izobraževanju iz leta 1989, Jelenc, Z. Za 'dejavne udeležence' v izobraževanju smo šteli odrasle, ki so odgovorili, da so se izobraževali, usposabljali ali spopolnjevali v času anketiranja ali pa v zadnjih dvanajstih mesecih. Za 'morebitne udeležence' smo šteli tiste, ki so odgovorili, da se zdaj ne izobražujejo in se tudi v zadnjem letu niso, da pa bi se želeli izobraževati v prihodnosti. 'Nedejavni' so vsi tisti, ki se niso izobraževali usposabljali ali izpopolnjevali in se tudi v prihodnosti ne želijo.

¹⁴ Primerjava podatkov o udeležbi odraslih v izobraževanju v enajstletnem obdobju 1987 – 1998 bo objavljena v posebni študiji Udeležba odraslih v izobraževanju konec leta 2000. Prva ugotovitev pa je, da se je udeležba odraslih v izobraževanju v tem obdobju povečala z dobre četrtine (27 %, strožje merilo) na skoraj tretjino (31 %), namero po izobraževanju je 1998 izrazilo 1,5 krat več odraslih kot pred enajstimi leti, delež nedejavnih v izobraževanju pa se je zmanjšal za skoraj 20 % (iz 62 % v letu 1987 na 41 % v letu 1998).

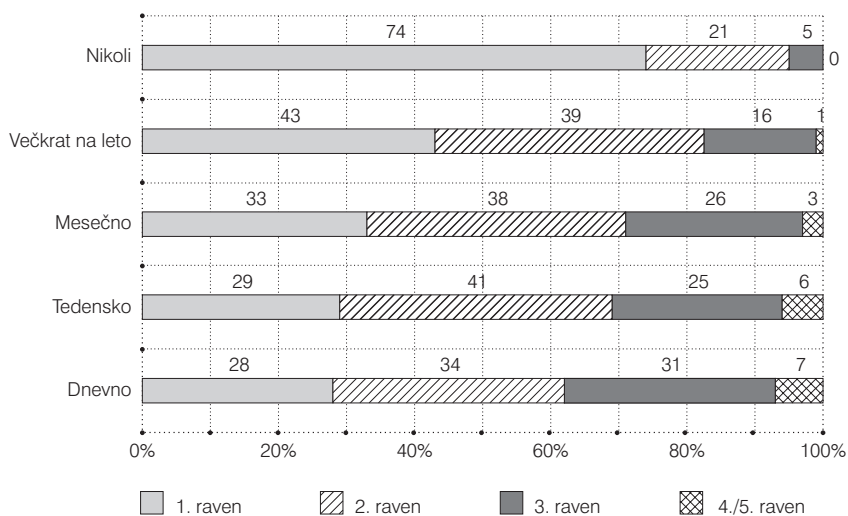
redko dosežejo odrasle s slabimi pisnimi spretnostmi, kajti večina teh programov je namenjena tistim, ki so že dobro usposobljeni in dosegajo višje ravni pismenosti. Najboljše pisne dosežke so pokazali dejavni odrasli na vseh treh lestvicah, zgornje tri ravni besedilne pismenosti je doseglo 37%, v računski pismenosti pa kar polovica dejavnih odraslih. Pisni dosežki morebitnih dejavnih in nedejavnih odraslih pa so mnogo slabši, saj se od 80 do več kot 90 % odraslih, ki jih po pripravljenosti za učneje uvrščamo v ti dve kategoriji, uvršča na prvi dve ravni pismenosti.

V vseh državah, ki so sodelovale v mednarodni raziskavi, so velike skupine ljudi izključene iz porajajoče se učne družbe in prav te večinoma najbolj potrebujejo izboljšanje svojih spretnosti. Potrebe po njihovem izobraževanju so v teh državah ugotavljali na dva načina, v prvi iz zornega kota dosežene stopnje izobrazbe (kvantitativni kriterij), v drugi pa glede na pisne dosežke odraslih prebivalcev (kakovostni kriterij). Po obeh izračunih se kažejo velike potrebe po izobraževanju odraslih, ki so najmanj izobraženi ali pa so dosegli najnižje ravni pismenosti (1. in 2. raven). Ob tem pa je treba opozoriti na velike razlike v potrebah po izobraževanju; če so izračunane na osnovi izobraženosti, so potrebe precej nižje, kot pa potrebe, izračunane na osnovi rezultatov testiranja pismenosti; v Kanadi so skoraj trikrat večje, v Sloveniji in Nemčiji skoraj petkrat in v ZDA več kot petkrat. Izjema je Švedska, med izračunom po eni in drugi metodi je le 10 % razlike (Drofenik, 1999).

Vsakodnevne pisne prakse

Podatki mednarodne in nacionalne raziskave pismenosti se ne osredotočajo le na ponudbo pisnih spretnosti v družbi znanja, temveč razširjajo raziskovanje tudi na področje povpraševanja in vpliva povpraševanja po spretnostih na njihov razvoj. V vprašalniku je bilo vključenih nekaj vprašanj o vsakodnevni pisni praksi odraslih. Izsledki kažejo, da so pisni dosežki pozitivno povezani s pogostostjo dejavnosti odraslih v različnih pisnih aktivnostih v vsakodnevni življenju. Redno branje in pisanje je pomembno ne le za učenje novih spretnosti, temveč tudi za ohranjanje le teh, kar pomeni, da če pisnih spretnosti ne uporabljamo redno, počasi usahnejo. Ob primeru podatkov o pogostosti branja knjig prikazujemo povezanost z ravni besedilne pismenosti (slika 11).

Slika 11: Besedilna pismenost po ravneh in branje knjig



Vir: Raziskava Pismenost odraslih in udeležba v izobraževanju, 1998.

Odrasli, ki pogosto berejo knjige, na testu pismenosti dosegajo višje ravni pismenosti. Med tistimi, ki vsak dan berejo knjige, jih je največ doseglo zgornje tri ravni pismenosti. Med tistimi, ki nikoli ne berejo knjig, pa je 95% doseglo prvi dve ravni pismenosti. Podatki potrjujejo, da je branje večšina, ki se s pogosto rabo vzdržuje in obratno, z redkejšo rabo krni. Med branjem kot večino in branjem kot dejavnost obstaja krožna vzročno-posledična zveza: več berejo odrasli, ki so bolj večji branja in ker več berejo, izboljšujejo svojo veččino.

Podatki iz raziskave tudi kažejo, da odrasli, ki so bolj izobraženi in na testu pismenosti dosegajo višje ravni, v večji meri izkoriščajo različne druge možnosti za neformalno učenje v življenjskem okolju (npr. sodelovanje v prostovoljskih dejavnostih).

Pomembna spoznanja iz raziskave

- Distribucija pisnih spretnosti odraslega prebivalstva v Sloveniji nakazuje na veliko razslojenost prebivalstva z majhnim deležem tistih, ki imajo dobre in ustrezne pisne spretnosti in večino tistih odraslih, katerih pisne spretnosti so nezadostne – razlika v povprečnih pisnih dosežkih med enimi in drugimi je v mnogo večja kot v večini držav. Če bi se želeli približati po pisnih dosežkih skandinavskim državam, bi morali zmanjšati nenenakosti v pisnih dosežkih odraslih, predvsem z izobraževanjem odraslih z manj leti šolanja.

- Pismenost določa posameznikove možnosti na trgu dela, odrasli z najnižjimi pisnimi dosežki so pogosteje brezposelni kot odrasli z višjimi pisnimi dosežki. Ukrepi na trgu dela za zmanjšanje brezposelnosti bodo učinkovitejši, če bodo namenjeni prav tistim brezposelnim, ki so na najnižji ravni pismenosti in so tudi najmanj izobraženi. Glede na to, da usposobljenost pri brezposelnih upada, ker nimajo toliko priložnosti za razvijanje in ohranjanje usposobljenosti kot zaposleni, bi morali biti vsi brezposelni vključeni v dejavnosti, ki bi jim omogočili ohranjanje pisne usposobljenosti.
- Raziskava je potrdila medgeneracijski vpliv na pismenost; še posebej je to izraženo pri mladih s šibkim socialnim ozadjem in slabšim socialnim kapitalom, ki izkazujejo nižje pisne dosežke. Če želimo prekiniti sklenjeni krog prenosa pismenosti med generacijami, bi morali s posebnimi ukrepi zajeti prav te mlade in jim omogočiti dokončanje vsaj srednje šole.
- Odrasli z najnižjimi pisnimi dosežki se najmanj vključujejo v izobraževanje in se tudi ne želijo izobraževati v prihodnosti, kar je treba upoštevati pri načrtovanju ukrepov. To je 'zanka', ki jo bo potrebno v prihodnosti razvezati, namreč tisti odrasli, ki izobraževanje najbolj potrebujejo, se vanj najmanj vključujejo. Izsledki raziskave kažejo, da je eden od pomembnejših dejavnikov, ki odrasle odvrča od izobraževanja, prav neustrezna pismenost.
- Med starejšimi in mlajšimi generacijami je velik razkorak v pisnih dosežkih, razlike med mlajšimi in starejšimi se ohranjajo tudi, če primerjamo dosežke mladih in starejših z enako izobrazbo. Torej ni le nižja izobrazba tista, ki pogojuje slabo pismenost; če odrasli nima priložnosti za razvijanje in ohranjanje pisnih spretnosti, se pisna kondicija z leti zmanjšuje, ne glede na izobrazbo.
- Zaposleni v dejavnostih, kjer zaposlovanje upada, imajo nižje pisne spretnosti, kot se zahtevajo za vstop v sektorje dejavnosti, ki doživljajo hitro rast zaposlenih in v katerih zaposleni dosegajo v povprečju boljše pisne dosežke. Predvideva se, da se bodo ti odrasli znašli na trgu dela in bodo daljša obdobja brez dela ali pa dela ne bodo več dobili. Posebni ukrepi bi morali biti namenjeni prav slabo pismenim v teh dejavnostih za ohranjanje pisne usposobljenosti pri delu, ki ga opravljajo.
- Z vidika pismenosti so nekatere skupine prebivalstva bolj ogrožene kot druge. Tem skupinam je skupno to, da so manj izobraženi z največ srednjo poklicno šolo, se ne vključujejo oziroma se ne želijo izobraževati in ne izkoriščajo v zadostni meri možnosti za učenje, ki jim jih nudi življenjsko in delovno okolje. Te skupine odraslih, ki se seveda razlikujejo po položaju, vlogah, ki jih opravljajo kot odrasli, in drugem, so: mladi do 25. leta zunaj izobraževanja, brez končane vsaj

srednje šole, brezposelni, starši šoloobveznih otrok, zaposleni v sektorjih dejavnosti, kjer zaposlovanje naglo upada, starejši od 40 (45 let) let, prebivalci nekaterih območij v Sloveniji (Prekmursko, Notranjsko-kraško in Spodnjeposavsko), zaposleni v nekaterih sektorjih, dejavnosti in poklicih. Ukrepi za dvigovanje pismenosti odraslega prebivalstva v Sloveniji bodo bolj učinkoviti, če bodo usmerjeni ciljno in upoštevali značilnosti in potrebe teh skupin prebivalstva.

- Z vidika izobrazbenega kapitala prebivalstva ugotavljamo, da se po kvantitativni dimenziji (izobrazbena struktura prebivalcev) uvršča Slovenija nad povprečje držav OECD, po kakovostni dimenziji (merjeni s pismenostjo odraslega prebivalstva) pa precej nižje od povprečja držav članic OECD. Če kot podlago za vključevanje odraslih v izobraževanje vzamemo kakovostni vidik izobrazbe, potem bi morali v Sloveniji v izobraževanje vključiti petkrat več odraslih kot po kvantitativnem kriteriju.
- Na sedanji stopnji družbenega in gospodarskega razvoja Slovenije se kaže pisna usposobljenost prebivalstva na 1. in 2. ravni še kot zadostna. Vprašanje je, kako se bo Slovenija vključevala v globalizacijske procese, če se večina njenega prebivalstva ne bo mogla prilagajati spremembam v tehnologiji in organizaciji dela.

Viri in literatura:

- Giddens, A. (1994). *Beyond Left and Right.* Stanford: Stanford University Press.
- OECD. (1998). *Human Capital Investment: An International Comparison.* Paris: OECD.
- OECD. (2000). *Literacy in the Information Age, Final Report of the International Adult Literacy Survey.* Paris: OECD.
- Možina, E, L. Knaflič in J. Kodelja. (2000). *Pismenost odraslih v Sloveniji.* Ljubljana: Andragoški center Slovenije (v pripravi).
- Možina, E., L. Knaflič in B. Emeršič. (1998). *Raziskava Pismenost in udeležba odraslih v izobraževanju, Tehnično poročilo.* Andragoški center Slovenije (knjižnica).
- Možina, E. (1999). *Koliko je funkcionalno nepismenih odraslih v Sloveniji.* Andragoška spoznanja, 1, str. 13-27.
- Knaflič, L.(2000 (1)). *Opredelitev in merjenje pismenosti odraslih.* *Sodobna pedagogika*, 2, str. 8 – 22.
- Drofenic, O. (1999). *Nacionalni program izobraževanja odraslih, II.zv.,* Andragoški center Slovenije, str. 300.

Competitiveness and Human Capital

Examples of Success Strategies for Post-Communist Countries: A Comparison of the Czech Republic with the »Tigers« of New Economy

Dr. Petr Matějů

Gradual integration of post-communist countries into the family of advanced countries keeps revealing new and new deficits and barriers, elimination and surmounting of which will be vital for further development of the integration process and, most of all, for determination whether the integration will be *real* and therefore eventually *successful*, or failing as being in many aspects only *seeming*, *vacuous*, *virtual*. We already know that privatization and laying of the foundations for democracy and market economy were only initial steps on the path towards a politically stable, prosperous and soundly stratified society. Achievement of a high standard of economic competitiveness seems to depend first of all on whether the market is *real* and not only *virtual*, profoundly undermined by omnipresent redistribution, which obscures significant signals for decision-making of subjects operating on the market. It is of equal importance whether we have *real* capitalists and real owners of businesses, companies and banks, and not only *virtual* capitalists in the form of managers with great powers, but void of responsibility of real owners. We also need *real* banks and responsible bankers, and not easily corruptible providers of non-repayable loans. But even that would not be enough. It is imperative that there should be *real* human capital and not only graduates with degrees, which indicate presence of respective competencies only to a very limited extent. However, this breaks no fresh ground. It is a simple equation with various resources and, particularly, various types of capital (including human resources and human capital) on the one hand and probability of achieving a high standard of competitiveness on the other hand.

The problem is that human capital and human resources are much more resistant to globalization of economic development conditions than the other elements of this equation. To put it simply, financial capital moves via electronic routes from place to place, an owner of a business, a company, or a bank is changed in just a few seconds, new technologies become more and more mobile. People, who put all this in motion, however, usually live where they were born, work where they studied

and bring up their children at the same place. Only a small percentage of people are of such a cosmopolitan nature as to be able to study, work, live and bring up their children practically anywhere. These are the reasons that make human resources and human capital the least mobile elements of the globalising world. That is why human resources and human capital are becoming increasingly important variables in the equation which explains competitiveness of national economies. And it is not only the fact that human capital is the most geographically bonded competitiveness equation element. Unfortunately, it is also an element that has the greatest measure of inertia and is most resistant to changes.

This relation wouldn't have to be underlined so much, if we were not, on the eve of a new millennium, facing a transformation, which is referred to as a transition to a »new« or »knowledge« economy, and witnessing thus transformation of a post-industrial society into the »information society«. All this will, undoubtedly, even more enhance the importance of human resources and human capital for competitiveness of national economies.

It is certainly no good news for the countries that have been awarded low rating in human capital quality surveys, such as the Second International Adult Literacy Survey (SIALS). The Czech Republic is not among the total failures, but neither has such a record so as to claim to be well equipped for the journey towards a »knowledge« economy. It may also be viewed from an opposite angle. A timely and correct diagnosis gives a better chance of healing than retaining false delusions, saying everything is more or less in order and no drastic changes are needed.

First of all I would like to answer the question to which extent the quality of human resources actually influences national economic competitiveness. Furthermore, I would like to compare human resources in the Czech Republic with those in advanced countries and particularly in the countries known for fast upward move on the competitiveness ladder. It would be these countries that could serve as models if we seek success strategies. Finally, I would like to draw your attention to what is, in my opinion, a key issue: in view of changing demand for human capital posed by the New Economy, what is the status of the education system in the Czech Republic in comparison with education systems of countries that could serve as certain models of success strategies for achievement of better competitiveness.

Success Strategies

Relations between the quality of human resources and competitiveness become the focus of economic analyses particularly in the effort to comprehend the changes

produced by the phenomenon of a »new« or »knowledge« economy. One of the information sources that may explain these relations are periodical competitiveness yearbooks. For a number of years one of them, *The World Competitiveness Yearbook* (IMD, Lausanne), has been comparing competitiveness in 47 nations in terms of eight »key factors«: Domestic Economy, Internationalization, Government, Finance, Infrastructure, Management, Science and Technology, People. The factor »People« (availability and qualification of human resources) is the most important for us at this point. This factor, as well as other key competitiveness factors, is measured by a broad range of indicators. Listing of the indicators shows that this factor may well represent what is called »human resources«¹⁵ in specialized literature. Even elementary analyses show the immense importance of human resources for *per capita* GDP, undoubtedly one of the fundamental indicators of national economic development. Nearly all of the countries are located around a regression line, which expresses strong dependence of GDP on human resources quality (correlation: 0.862, determination coefficient: 0.743). All countries of Central and Eastern Europe involved in the SIALS project form together with Portugal and Chile a distinct cluster in the lower range of both indicators. The position of the Czech Republic is worth noticing, as it lags behind Slovenia in both indicators and behind Hungary in the quality of human resources.

The opposite pole of the regression line hosts an interesting group of relatively small European countries, which are easily comparable with countries of Central and Eastern Europe as to their size and other characteristics. It is namely the Netherlands, often described as a country that has applied a very good success strategy, Norway, Denmark, and Finland, an unmistakable champion both in terms of human resources quality and in terms of economic growth dynamics. We should not forget Ireland, formerly an underdeveloped, mostly agricultural country with an outdated educational structure of the population, now a country whose economy has, in terms of competitiveness, moved to the front edge over the last eight years. The relationship between the quality of human resources and GDP in a way predicts the relationship between the quality of human resources and overall competitiveness. From the point of view of overall competitiveness and human resources quality, Hungary heads the list of Central and Eastern European countries, followed by Slovenia that has not yet attained such a level of overall competitiveness that would correspond with its relatively high quality of human resources. Finland is again

¹⁵ The factor »People« described as »availability and qualification of human resources«, is measured by 44 indicators in the following categories: demographic characteristics, workforce characteristics, employment, education, stan-

an evident champion and finds a successful competitor among the small countries in the Netherlands. The position of Ireland in close proximity to »giants« of the European economic league (Germany, Sweden and United Kingdom) is instructive in many aspects. What is even more instructive is the fact that Ireland has already got ahead of Great Britain in both the factors.

Not only the current status of competitiveness, but also its development is enlightening. It is the changes in competitiveness and their links to changes in key factors influencing competitiveness that should be in the focus of our attention as our discussions should center especially around the conditions under which a turning point in the development of competitiveness in the Czech Republic and many other post-communist countries is possible. A mere glance at the figures capturing development of the two chief competitiveness indicators we focus on (overall competitiveness, quality of human resources) suggests that there are three manifest success models: Finland, Ireland and the Netherlands. Rather favorable development of overall competitiveness is typical of Finland and Ireland: Finland is a model of strategy based on a stabilized high quality of human resources and Ireland's star is in the steep ascendant in that respect. For a number of years, the Netherlands has been described as a country whose economic success has gone hand in hand with considerable reform efforts supported, *inter alia*, by human resources and, most of all, workforce flexibility.

Whatever major differences must exist between the success strategies of the three countries, we may assume that there are also many common features, which, undoubtedly, include an overall orientation on economic success and high level of flexibility. Results of surveys carried out on large groups of experts published in the *World Competitiveness Yearbook* bear witness to this fact. Evaluation of educational system as to whether it is competitiveness-oriented, evaluation of workforce flexibility and adaptability, and evaluation whether people are performance-oriented and capable of innovative behavior show that Finland, Ireland and the Netherlands are at the top of all the evaluated countries in all these indicators, while the Czech Republic as well as many other post-communist countries are placed on the opposite side of the scale.

So far we may draw the following conclusions:

1. The quality of human resources is one of important factors that influence economic performance and overall competitiveness;
2. A relatively low level of human resources development in the countries of Central and Eastern Europe does pose a major hindrance to better economic per-

formance and overall competitiveness; the position of the Czech Republic starts to be alarming from this point of view;

3. Finland, Ireland and the Netherlands may certainly serve as models of successful strategies to increase competitiveness, the common features of which are institutions' and population's orientation on education, flexibility and adaptability.

The quality of human resources, well developed of human capital, flexibility and adaptability are characteristics that are formed chiefly in the educational process. It is pertinent to ask whether these development strategies stem from specific features in the development of education and of the educational structure, orientation on lifelong learning and related generation change of functional literacy,¹⁶ which is assumed to be one of the preconditions of high flexibility and adaptability of workforce. For human capital to represent a capacity with an economic and social value, the education system must fulfil a number of functions.

First of all, the education system must be able to absorb demand for higher education, i.e. must be open and accessible to a maximum extent. In other words, higher education must be open to as many applicants as possible. It would be ideal if all the people interested in the respective education who meet the basic criteria were given an opportunity to attain it. It is the only effective way to prevent losses in human resources (abilities, motivations, aspirations).

Especially in a society which strives for an economic upturn based on development of human resources, the education system must be governed by an upward mobility principle: generally speaking, higher education levels keep opening to greater and greater number of young people whose parents didn't achieve them. Upward educational mobility lessens social barriers to access to education, enhances social cohesion and, last but not least, is one of the basic tools of a long-term strategy for development of human resources.

Another precondition of positive development of human resources is an opening of education system to life-long learning. High level of workforce flexibility and mobility cannot be attained without people at any age having strong *motivation* and *opportunity* to re-enter the education system and increase their qualification or even change their specialization in line with their own abilities and talents and with the changes on the labor market.

Finally, the education system must couple the incipient »capital« (educational predisposition, abilities, talent, motivations) with a specific »value added«, i.e. such abili-

¹⁶ The term »functional literacy« is used here as a synonym for »adult literacy« defined as person's ability to actively participate in the world of information. Both terms will be used throughout this text interchangeably.

ties, skills and knowledge that constitute capital with a labor market value, vital for life success and the style of living in a modern European society. Experience from advanced countries whose competitiveness is soaring, suggests that the ability to take an active part in the world of information becomes a dominant element of the education value added instead of sum of knowledge provided by traditional education. People equipped with this ability are more flexible and have a better chance of succeeding as they are able to adapt to rather fast changes on the labor market.

Openness of the Education System and Education Mobility

Statistics show that although the educational structure of the Czech population is improving, it is much slower than in the countries that started climbing the competitiveness ladder. As regards the proportion of people with higher education (completed secondary and tertiary education), the Czech Republic is gradually losing its originally favorable position while comparable countries, whose competitiveness, however, has been growing for several years, are gradually getting to the front. Whereas in the oldest cohort (over 50 years) the Czech Republic may be considered an advanced country in terms of education structure, well before Ireland and close to Finland and the Netherlands, in the youngest cohort (under 35 years) its position is absolutely deplorable in comparison with the above countries. The main deficit emerges namely in tertiary education.

Most studies dealing with the Czech education system and its development after 1989 agree that it is a closed and highly selective system. In comparison with western countries, Czech secondary schools and universities show very high level of selectivity closely related to social stratification. The main cause of significant social inequality in access to higher education is the excessive demand for higher education as against the limited supply of educational opportunities.

As modernization of educational structure has been less robust than that in advanced countries, the children's chances of achieving higher educational attainment than their parents have not been developing favorably. A simple analysis of educational mobility shows that the upward educational mobility (i.e. probability that a son will achieve higher education than his father or that a daughter will achieve higher education than her mother) has been declining in the Czech Republic. As for the youngest generation, the Czech Republic ranks among the countries where this probability is one of the lowest in Europe. Whereas in the OECD countries, in the youngest generation 35 per cent of men, on average, attained higher education

than their fathers (47 per cent in Ireland, 40 per cent in Finland, 42 per cent in the Netherlands), in the Czech Republic it was only 26 per cent. Women do not have much better results. Whereas in the OECD countries, in the youngest generation 45 per cent of women, on average, attained higher education than their mothers (56 per cent in Ireland, 51 per cent in Finland, 60 per cent in the Netherlands), in the Czech Republic it was only 31 per cent.

Results of the upward mobility analysis bear indirect witness to the fact that a limited offer of opportunities in the upper tiers of the education system brings along hardly measurable, but undoubtedly very high losses in human capital. It is, among other things, so because the relatively easily measurable social discrepancies in access to upper tiers of education do not diminish. Whereas in the countries that have followed the path of economic growth based on development of human capital, discrepancies in access to university education have been decreasing (e.g. the Netherlands, Ireland, Sweden), in the Czech Republic they have been consistently increasing. According to available data, greater opening up of universities after 1989 has fostered no major change. A relative disadvantage of children whose parents have achieved only low education is still quite high particularly in comparison with advanced countries.

The above results suffice to arrive at several conclusions:

Comparison of development of education structures proves that the countries with growing competitiveness (Ireland, Finland, the Netherlands) experience an ongoing rise in education of their populations. This results especially from greater and greater opening of the tertiary education sector. The position of the Czech Republic has been deteriorating in this respect not only in comparison with the countries that may serve as certain success models, but also in comparison with the European average. This development is also reflected in an adverse development of upward education mobility and consequently in the development of social discrepancies in access to higher education. The ratio of people who achieve higher education than their parents is enlarging in most of the countries, but is shrinking in the Czech Republic. The difference between the Czech Republic and the successful countries is especially striking as those countries have half as many upwardly mobile people than the Czech Republic.

We may assume that development in this direction leads to great losses in human capital in the Czech Republic as a great proportion of the young generation, whose higher education would in most cases result in development of their talents and skills, has no chance of being admitted. This especially applies to children of parents

who themselves have not achieved higher education. The successful countries have gone the opposite way: development of human capital is evidently supported by upward education mobility and greater opening up of the education system to young people, which clearly yields growing chances of achieving higher education for children with deprived social background. This, indeed, provides for more effective utilization of all potential talents.

Permanent Education

In relation to transition to the »new« or »knowledge« economy, the importance of not only »primary education«¹⁷ (openness and accessibility of the education system, the ratio of young people achieving higher education, curriculum, etc.), but also of permanent (lifelong) education is mounting. Figuratively speaking, schools – from elementary schools to universities – should most of all *teach how to learn* and find one's way through the expanding world of information. It is more and more imperative that we should be able to adapt to changing requirements for our jobs or to another job through the learning process at any point in our life and professional career. It is not applicable solely to professional positions, which require university education, but nearly to all jobs these days. Fundamental changes in professional requirements initiated by development of technologies and by expansion of the scope of relevant information, which used to take place from generation to generation, now occur several times in a lifetime. That is why the significance of permanent (life-long) education is rising. We may assume that growth of competitiveness based on growth of the quality of human resources and human capital, is unthinkable without broad engagement of gainfully employed people in various forms of education. It is understandable that besides *opportunities* to attend school, a course or training whenever needed, it is necessary to *motivate* people for permanent learning and education. The basic and the most effective motivation is awareness that resignation to permanent education is in fact resignation to professional success and consequently to social and economic advance and may increase exposure to the risk of unemployment.

The said relations are indicated by the relation between competitiveness, the quality of human resources and intensity of involvement of active workforce in educational activities. The Second International Adult Literacy Survey confirms that there are great gaps between countries as to intensity of educational activities of the active workforce. These differences are not so immense as to whether or not people

.....
17 Primary education means education received before the person first enters the labour market.

take part in some courses, training sessions or educational programs. On average, it is less than a half of the active workforce (44 per cent), whereas in the Czech Republic it is only one third of the active workforce (33 per cent). Nevertheless, chief discrepancies are revealed if we compare *time* spent on educational programs. The Czech Republic ranks among the countries at the end of the scale, whereas the countries whose competitiveness is high or steeply rising, have reached positions well above the average.

In the countries that may serve as models of success strategies, the intensity of participation in educational programs is at least double as against the Czech Republic: the Czech Republic has an average of 38 hours a year, Ireland 75 hours a year, the Netherlands 89 hours a year and Finland 104 hours a year. Undoubtedly, the overall intensity of involvement in educational programs is higher in the countries where the level of education is high or is fast-growing, while both the phenomena, i.e. considerable involvement in »primary education« and participation in permanent educational programs, are related to development of competitiveness.

The adult literacy survey data also show that higher educational attainment leads to greater education activity throughout people's lives. People with lower secondary education devote 46 hours a year to educational activities, people with upper secondary education 74 hours a year, whereas people with tertiary education 94 hours a year. Although the same applies to age (young people devote more time to education than adults, a positive effect of higher education on educational activities during professional career cannot be explained by higher education at younger generation. At middle age (35 – 50 years) people with lower secondary education devote to educational activities 24 hours a year, people with upper secondary education 42 hours a year, whereas people with tertiary education 68 hours a year. Ability to learn on the one hand and specific (stimulating) professional work-load on the other hand may be the main reasons of greater educational intensity among people with higher education.

The adult literacy survey also confirms a rather strong trend towards participating in educational programs among the unemployed. In advanced countries an effort aimed at getting out of the unemployment trap is obviously accompanied by an effort to re-establish a position on the labor market through gaining new knowledge and skills or, if need be, new qualification. Interestingly, this trend is also very strong in countries that have very good education structures. Nevertheless, none of it applies to post-communist countries, including the Czech Republic. Intensity of educational activities measured by the number of hours spent on various educati-

onal programs, is generally extremely low in the Czech Republic, and it is even lower among the unemployed than among the employed.

We must consider it a warning signal that people with high functional literacy spend much more time on educational activities than people who are potentially threatened by low functional literacy. Young people in Ireland and the Netherlands are exceptional as a low level of functional literacy prompts greater need for education among young people. In the Czech Republic young people jeopardized by low functional literacy practically are not apt to bridge the deficit. And yet it is known that a deficit in functional literacy considerably reduces flexibility and consequently increases the risk of unemployment.

As regards permanent education, we may draw the following conclusions:

1. Intensity of permanent education is considerably greater in advanced countries than in the post-communist countries. Finland, the Netherlands and Ireland rank among the countries where people spend an extraordinary amount of time on education when in active workforce. The Czech Republic is one of the countries where people spend least time on permanent education.
2. In advanced countries the intensity of involvement of the unemployed in educational programs is much greater than that of the employed, which is evidence that the unemployed try to resolve their situation through further education or preparation for another job (this trend is especially obvious in the Netherlands to mention one of the countries in the focus of our attention).
3. In the Czech Republic, the educational efforts of the unemployed are even weaker than those of the employed, while, overall, the time spent on educational activities is practically negligible in comparison with countries at higher level of competitiveness.
4. Generally, a trend towards permanent education is usually typical of young people, people with higher education and those who have achieved higher level of functional literacy rather than of older people, people with lower education and groups threatened by low functional literacy.

It seems obvious that in the countries which have the best results in growth of competitiveness supported by development of human resources, people are strongly motivated to continue in their education also in the course of their professional career. People in these countries turn to education even more when having lost their jobs. In the Czech Republic, such a motivation is incomparably weaker regardless of whether the given person is employed or unemployed.

Changing Functional Literacy through Generations

Some of the central changes brought about by the adoption of the New Economy are growing requirements on human capital and workforce flexibility. While the notion of human capital has been frequently used for decades¹⁸, workforce flexibility largely starts to emerge as a notion along with what is referred to as the »Dutch Miracle«. So far, there is ample evidence that the New Economy makes flexibility one of the central attributes of human capital. Why? Most widely, the level of education reached or the number of years spent on education are used as an indicator of human capital. This is based on the assumption that schools add to the start-up »capital« (natural intelligence, abilities, talents, motivations) the value itself: knowledge, information and skills. According to the theory of »human capital«, an educational diploma signals to the potential employer that the holder has certain capacities, closely related labor productivity.

It seems to be beyond all doubt, however, that the growing speed of technological changes, and especially the massive onset of information technologies, make precisely the ability to find one's way in the world of information one of the vital »skills«, capacities or attributes of human capital. At the same time, this ability is an essential condition for workforce flexibility. In other words, human capital comes to be more and more determined by the ability of people to *actively* handle and effectively use information. Today, there are hardly any doubts that this very ability, termed *functional literacy* by experts, becomes the most important aspect of workforce readiness for changes in job requirements in countries aiming at higher degrees of competitiveness.

Therefore, one of the methods that has come to be used to measure human capital is assessment of what is called *functional literacy* (adult literacy). The assumption is that in advanced countries literacy does not only imply the basic ability to read, write and calculate but, most importantly, the ability to find one's way through the expanding world of information and, obviously, the ability to use the information in a way allowing for full integration of the individual into society. What applies to the individual also applies to whole societies. Exaggerated as it may sound, it may be claimed that, as a result of expansion of the New Economy, functional literacy defined as an ability to participate in the world of information is gradually becoming a more important condition for economic and social development of nati-

.....
¹⁸ The notion of human capital has become established particularly thanks to the famous theory most commonly associated with the names of Garry S. Becker and Jacob Mincer [see, for example, Gary Becker (1964) *Human Capital*, New York: National Bureau of Economic Research, or Jacob Mincer (1958) 'Investment in Human Capital and Personal Income Distribution', *Journal of Political Economy* 66: 281–302].

ons than the wealth of their natural resources.

It is clear that testing of functional literacy cannot cover the whole range of skills and capacities that lie behind individuals' success in life in the present-day society. However, since the ability to handle information is becoming an increasingly important component of human capital, this narrow definition may be accepted with the reservation that this must be borne in mind in the process of interpreting results of functional literacy tests as indicators of human capital. The possibility to measure thus defined human capital in a way facilitating international comparison raises a number of interesting questions.

First of all, we may ask whether or not, in comparison with the countries which we soon want to challenge in open economic competition, the Czech population is sufficiently endowed with this »capital«. It is as important to know what the outcome will be for those who will have less capital than a critical threshold. And do we know the size of this potentially endangered group? Do those people who have already become members of this risk group, realize that they face a risk in the information society? What is the relationship between formal education and functional literacy in the Czech Republic? Are there any changes to functional literacy through generations? These are only the most urgent questions that come to your mind once you seriously start to consider potential implications of direct measurement of human capital through functional literacy. For the time being, answers to most of these questions are offered only by two international publications: *Literacy, Economy and Society* and *Literacy in the Information Age*.¹⁹ These also describe the research methodology. Brief information about the project is given in the Appendix.

At this point, I would like to focus on the question whether the generation change of functional literacy in the Czech Republic in comparison with other nations shows that the Czech Republic is on its way to the family of highly competitive countries or, on the contrary, that the gap is widening. Obviously, the question of the overall profile of functional literacy among the Czech population is related to this. A brief look at the average scores on the scale of prose functional literacy and their comparison with the scores of countries in terms of human resources quality (the factor »People« in the Competitiveness Yearbook) reveals that the relationship between these two characteristics is very close. At the same, it is apparent that in terms of average values of functional literacy the Czech population did not score too bad in comparison with the advanced countries. Yet, the Czech results suggest a clearly inconsi-

.....
¹⁹ *Literacy, Economy and Society*, OECD and Statistics Canada, Paris, 1995, and *Literacy in the Information Age*, OECD and Statistics Canada, Paris, 2000)

stent position in a matrix defined by the two characteristics. The solid **average** level of functional literacy does not correspond with the very unfavorable position among the other countries in terms of the human resources quality. It seems that the solid average would not play as significant a role as the scope and quality of »the elite«, which actually bears technological changes.

The above hypothesis is supported by the position of the Czech population as against advanced countries in comparison with the proportion of people reaching the **highest** levels of functional literacy. From this point of view, the Czech position is much worse, which clearly confirms its membership in the group of countries which are lagging far behind the family of advanced countries. The position of Finland is particularly noteworthy, since it is the leader in both characteristics.

More detailed analyses, whose results cannot be presented here, show that general functional literacy among the Czech population has some specific features. Generally, it is characterized by a large disproportion (the largest among all the countries) between the three main dimensions of literacy: prose, document and quantitative. Czechs rank below the average in prose literacy, i.e. in their ability to actively handle information contained in ordinary text (article, news, essay, etc.). In this respect, the Czech Republic is one of the countries with a relatively large handicap (especially when it comes to the proportion of people attaining a truly high level – Czechs rank among the lowest achievers in this respect). In terms of document literacy, i.e. ability to handle documents (questionnaires, forms, etc.), Czechs score slightly above the average. On the other hand, Czechs rank among the leaders in quantitative literacy, i.e. ability to handle numbers, apply arithmetic operations to data contained in materials of varying complexity, such as graphs, tables, reports, etc. Finland and the Netherlands are consistently well above the average in all the three dimensions, while Ireland consistently scores just below the average in all the three dimensions.

Another specific feature of Czech functional literacy, when compared with advanced countries, is a relatively low proportion of people achieving very low levels (level 1 and 2), a large proportion of medium achievers (level 3) and a relatively low proportion of people with the highest degree of functional literacy (levels 4 and 5). The center of our attention, however, is the change of functional literacy though generations, which may, with some caution, be regarded as evidence of a long-term trend in the development of this, currently most important, component of human capital. Our focus will be on a comparison with Finland, the Netherlands and Ireland, which should show the effect of diverse strategies of these countries in the

field of human resources on the overall level of functional literacy.

Results of the analysis of three age groups (up to 35 years, 35 to 50 years, over 50 years)²⁰ are very interesting in this respect. As far as overall functional literacy is concerned, the Czech Republic is gradually losing its good position with a solid average, while the »tigers« of the New Economy (Finland, the Netherlands) are gradually winning leadership. Ireland, however, finds it hard to catch up with the average. With respect to the role of »elites« in the dynamics of the New Economy, an aspect that may be regarded as particularly alarming is the fact that the gradual loss of the originally good Czech position as compared with the other countries is particularly apparent in the proportion of people who have achieved the two highest levels of functional literacy. In the oldest group the country still scored above the average with Finland and the Netherlands just behind; in the middle-aged generation the Czech Republic was above the average, although outstripped by Finland; in the category of the youngest age group the Czech Republic was losing out to both Finland and the Netherlands, which have decided to place their emphasis on the development of human resources. The generation-simulated development of the Czech position in prose literacy is very similar, and even more alarming. Here, the loss of the Czech Republic's favorable position is even more marked with the rise of Finland and the Netherlands being even sharper. The generation change is even more apparent in the proportion of people reaching the two highest levels (4 and 5). Here, the Czech Republic is losing out to Ireland, too; the Czech Republic's lag behind the dynamic Finland and Netherlands can be described as disastrous. The analysis of generation change in functional literacy has shown:

1. In terms of the average, the Czech Republic's results are reasonably good.
2. The countries that have decided to put their emphasis on human resources and flexibility as ones of the most factors of human capital are reaching much better scores in functional literacy. In particular, they are characterized by a large proportion of people in the two highest levels of functional literacy.
3. The generation change of functional literacy suggests that the Czech Republic is gradually losing its relatively good position. The younger age groups, as opposed to the older groups, are in a less favorable position when compared with countries that have decided to place their emphasis on development of human resources and flexibility. This applies especially to the proportion of people reaching the highest levels of functional literacy.

.....
20 In order to make the results comparable (especially in the younger groups), only those people were included in the study who are not students any longer.

Altogether, everything suggests that countries with a dynamically developing New Economy are making their way to the top of the world chart also in terms of »value added« in the education system in the sphere of functional literacy, which seems to be one of the major conditions for workforce flexibility and, most likely, at the same time a key component of human capital. As a result of this change in reproduction of human capital in the countries with a dynamically developing New Economy, the countries of Central and Eastern Europe are clearly assuming increasingly worse positions. Rather than an exception, the Czech Republic is a typical example in this sense.

Conclusions

The quality of human resources is certainly one of the major factors influencing efficiency of the economy and its overall competitiveness. It can be taken for proven that a low degree of development of human resources in Central and Eastern European countries is indeed a serious obstacle to a higher efficiency of their economies and that it blocks their transfer to the New Economy based particularly on massive employment of information technologies. Favorable development of competitiveness in these countries under current conditions seems to be quite unlikely. In this respect, the situation and development in the Czech Republic is particularly alarming.

In the search for an optimum strategy for success we can use the experience of the countries which have made the greatest progress towards the New Economy, and thus to the highest degrees of competitiveness. Of the countries comparable in other aspects (Finland, Ireland, and the Netherlands) seem to be good models for possible successful strategies for growth of competitiveness. It is important that the feature that the countries share is an overall orientation of their institutions and populations towards education, flexibility and adaptability. In other words, they are countries which have largely based their success strategies on the development of human resources and human capital. This hypothesis is supported by results of the analyses made.

Comparison of development of education structures has shown that these countries have a permanent growth in education levels of their populations. It is especially due to an extensive opening of the tertiary education sector. The position of the Czech Republic in this respect has been deteriorating not only in comparison with the countries showing some patterns of success but also against the European average in general.

It has also turned out that the opening up of the education system in these countries also finds expression in a favorable development of upward education mobility. The proportion of people who achieve a higher stage of educational attainment than their parents is rising sharply. An opposite trend has been identified in the Czech Republic. The proportion of those who reach a higher education degree than their parents is permanently falling. The proportion of individuals with upward mobility is as much as one half lower than in the successful countries. That results in growing inequalities in access to higher education attainment.

Development in this direction leads to great losses on human capital in the Czech Republic. A large number of young people who could continue in their education elsewhere stand no chance of being enrolled in the Czech Republic, which holds particularly to children of parents who themselves have not reached higher degrees of educational attainment. Successful countries have taken the opposite path. A wider opening up of the education system also enhances opportunities for higher educational attainment for underprivileged children. In this way, potential talents are used much more effectively than in the Czech Republic.

Among other things, the New Economy entails rapid changes in requirements on the workforce, which translates to great pressure on permanent education. The intensity of permanent education is considerably higher in the successful countries than in the post-communist countries, including the Czech Republic.

Just as permanent education is becoming a tool of professional success and an important safeguard against unemployment, re-training and further education are becoming key strategies in the event of redundancy. This is confirmed by the finding that the involvement of the unemployed in training programs in the successful countries is much greater than is the case with the employed. On the contrary, the learning efforts expended by the unemployed in the Czech Republic are lower than is the case with the employed, while the total time devoted to learning in the Czech Republic is virtually negligible when compared with the countries scoring the highest in terms of competitiveness. It can be regarded as proven that in the countries reaching the best results in terms of growth of competitiveness supported by human resources, people feel strong motivation to carry on with education throughout their careers. People in these countries also turn to education more widely in the case that they lose their jobs. In the Czech Republic the motivation is sizeably weaker whether the people have a job or are unemployed.

Flexibility, which is closely related to the ability to actively handle information, is becoming a key dimension of human capital. Education system functionality has a

considerable impact on formation of this dimension of human capital. This is confirmed by results of a research into functional literacy, which reveal that the countries that have promoted development of human resources and flexibility as one of major factors of human capital are reaching much better results in functional literacy than the countries of Central and Eastern Europe. The successful countries are, at the same time, characterized by a high proportion of people scoring the two highest literacy levels.

Thus, everything suggests that the successful countries are also the world leaders in terms of »value added« in the education system in the sphere of functional literacy. As a result of this change in human capital reproduction, the countries of Central and Eastern Europe are clearly emerging as occupying increasingly worse positions. The Czech Republic is no exception in this respect; rather, it is a typical example.

Questions and Considerations about the Hungarian Results of the SIALS survey

Ilona Banfi, Emese Felvegi

Hungary's participation in SIALS

Hungary joined the SIALS study in 1997. The Hungarian Ministry of Education commissioned the National Institute of Public Education's Center for Evaluation Studies to conduct the survey. The survey was in the center of great professional and public attention and expectations, since on the one hand the results were to lead to information on such areas that had not been studied before and on the other hand provided the possibility of international comparisons. With the great interest that followed the study it was natural that the expected results were discussed at professional gatherings where contrasting opinions emerged. Some experts (educational policy makers, reading experts, sociologists, and assessment experts) were optimistic because Hungary had performed relatively well in other international studies – most of them assessing student achievement. Other researchers however, predicted weak results, referring to the state of reading literacy and reading habits in Hungary. When we also looked at the previous SIALS results, especially the Polish data along with the experiences we ourselves collected during conducting the survey, we had to be less optimistic about the outcomes.

In the end, the results unfortunately proved this latter assumption.

The results can be taken as objective, the question is thus what can be the reason for this weak outcome? The education in Hungary was theoretically uniform and free for the past 40-50 years, books were cheap, there was an extensive library system and centrally financed education, reading have been valued, and the use and application of most of the abilities assessed in SIALS were about as much necessary as these days.

The exploration of the phenomena and causes that can be associated with the results has just started thus we cannot provide clear answers yet. The examination of the reasons behind the phenomena requires further and deeper analyses. What we can do now is the drafting of some problems and raising some questions that can be associated with reading literacy.

A unique feature of the SIALS survey was that it covered quite a wide age range of the adult population and studied such a topic that can be related to several areas

of the society. Due to this, the roots of the problems also have to be looked for in several areas at the same time and our questions and assumptions, too, have to be aimed at several areas.

A few Hungarian Results of the SIALS survey

(In connection with Graphs: 2.2., 2.4., 3.1 from the SIALS publication.)

As it can be seen in Fig. 2.2, close to 80% of the Hungarian adult population do not have the minimal literacy skills necessary in everyday life and defined as an international standard in SIALS, and only a small proportion of the population are above this level. This also means that for the majority of the population it is difficult to successfully accomplish even the most basic tasks. They probably fail when they have to read a bus schedule, determine the dosage of a medicine, or fill out a check or other forms. As it is stated in the international publication, these people probably learned how to develop such survival skills that help them conduct their everyday life but in the world of information society it will be more and more difficult for them to avoid those situations and social spheres (such as school, work, community) where they will need higher level skills. It is an interesting phenomenon related to the Hungarian results that the population performed much better on quantitative items than on the other two types. To find an explanation for this requires further investigation but it seems possible that people face numeracy-related tasks more often and in an active way (shopping, paying the bills) and that it is an elementary interest of everybody to pay attention to and to be able to handle such activities since most of these are related to money.

Figures about the respondents' highest level of education (Fig. 2.4 and 3.1) and their achievements reflect a rather poor picture even if we consider the above statements. According to the data, in Hungary the literacy achievement of those with a university or collage degree are at the same level as of the population with low education level in the top Scandinavian countries. This is equally true about the older and the younger members of the population which also means that beside the obviously very important basic education – that in Hungary is provided by the public education system – higher education should play at least an equally important role concerning literacy skills, since the results suggest that even a university degree does not grant or correlate with the appropriate level literacy skills. However, we also assume that the educational content lying behind the different higher education levels show significant differences and this may result that the literacy levels of adults with diploma are also very different. Because of this, it seems to be necessary to study the composition

of those individuals with higher level of education who were selected in the SIALS sample as well as the institutions where they obtained their diplomas.

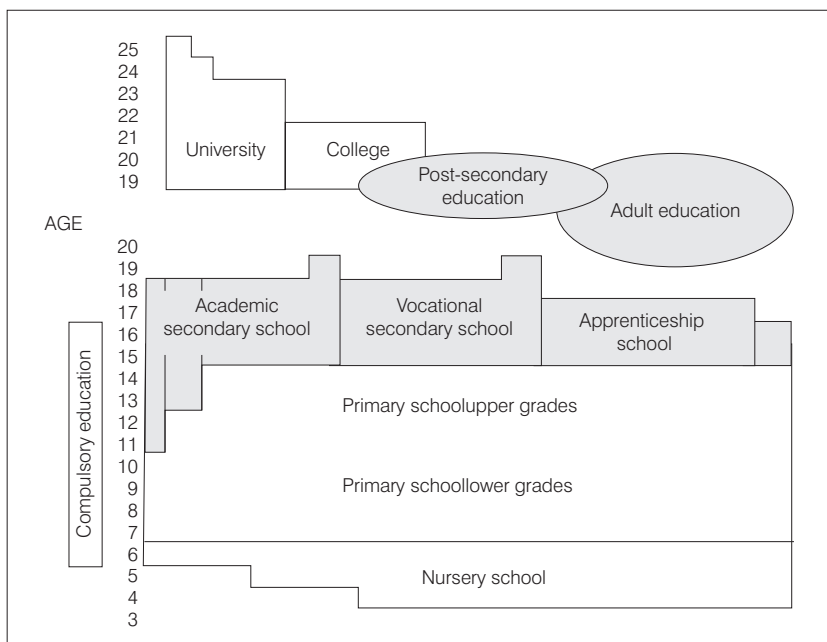
It also became clear from the results that the society surrounding the active working age population also plays a significant role in forming the ability levels. The majority of the population (more than 80%) do not have a diploma and thus it is only in work and other social scenes (community and civil life, different civic duties) where they can practice their literacy skills. On the other hand, even those with higher education levels, after finishing their studies can practice or lose their skills in the same areas. Basic education itself that ends at the age of 18 cannot provide modern skills that remain at the appropriate level and meet all the new challenges. Of course, through further figures and data we could go into details about the results but these are all known from the international report. As a conclusion we can say that more than two thirds of the Hungarian population have such low literacy skills that are not sufficient for successfully meeting those expectations and requirements that they face in everyday life. This is especially true to people with low education level or of older age but even the younger and higher educated segments of the population did not achieve well on the SIALS tests.

Some phenomena related to the Hungarian SIALS results

In order to put the Hungarian SIALS result into a context, we would like to outline some typically Hungarian phenomena that can be related to the SIALS survey and to its outcome.

First of all we would like to introduce some features of the Hungarian public education, since the SIALS results clearly show that basic education has a significant influence on the quality of literacy related abilities. In Hungary, compulsory education lasts from 6 to 16 years of age. Within the public education, the school system consists of basically two levels; the 8-grade primary and the 4 (or 4+1)-grade secondary education (see Figure 1). Primary school ends with a school report, apprenticeship schools give skilled worker certificate. Matriculation examination that concludes secondary education and is a precondition for entering tertiary level education can be obtained in vocational and academic secondary schools. The years following the political changes brought major changes in the schooling system regarding financing, structure and profile alike. Municipalities replaced central financing, and schools maintained by churches and foundations also appeared. A number of schools were restructured into 6- or 8-grade academic schools.

Figure 1:



When studying the reasons behind the SIALS results the question naturally rises: How and what do primary and secondary school prepare their students for? In previous, mostly IEA-coordinated surveys measuring mathematics and science achievement, Hungarian primary school students usually performed well. Our 13-year old students performed among the best. At the same time, school-leaver grades achieved below the international average. This leads to the conclusion that within the school system there is a significant accumulation of knowledge and skills at the end of primary school but – as it is also confirmed by national monitoring surveys – the achievement level falls back by the end of secondary school. The situation is especially critical in the case of apprenticeship school students – this schooltype yielded the lowest achievements in the past years. The weakest students with social and cultural disadvantages attend these schools and it seems that the school cannot help them catch up. The knowledge and ability level of students leaving this schooltype (and usually entering the labor-force market right away) is thus minimal. The IEA 1991 Reading Literacy survey made it possible to make international comparisons. Hungarian 10-year-old students achieved in the middle third on each of the three text types, while the achievement of 14-year-olds was just below the first third. This shows that although the teaching of reading is not a separate part of the subject matter after the 4th grade of primary school, the achievement increases.

Concerning the situation of the teaching of reading in Hungary it is actually generally true to the past 40 years that direct reading teaching ends in the 4th grade of primary school. The level of reading skill that can be achieved in four years is obviously at most the ability to – almost mechanically – read, thus there is not enough time and capacity to learn how to read in order to understand, to collect and process information as well as to obtain the closely related literacy and writing skills. However, the teaching of reading is not part of the curriculum in either a direct or in an indirect way. The teaching of reading is replaced by literature and grammar classes. The latter ones are focused on obtaining a basic knowledge of descriptive grammar while literature classes are an introduction to the analysis of the Hungarian and the world literature, following a chronological order. Thus those basic skills studied in the SIALS survey are hardly met at all in either primary or secondary school education.

Seeing the result of the SIALS survey it is clear that in the future it should be a major task to define what are the survival skills in everyday life. Based on that, new elements should be included in the curricula, placing more emphasis on the foundation and constant development of those basic skills (information processing, decoding, orientation, literacy and numeracy skills etc.) without which the individual is not able to meet the requirements of the social and economical systems of the 21st century.

Changes in the content however, are not enough, but strong efforts are also necessary to turn public education into a scene where those with social and cultural disadvantages can catch up, since, as it turned out, these factors have a very strong determinant power and presently cannot be overcome by those concerned.

To solve these problems, however, is not merely up to the public education and as it is concluded in the SIALS report it cannot be expected from public education alone, since literacy skills are related not only to school education but they seem to become really important when one is out of school already. Keeping this in mind, further studies are necessary to investigate other possibilities of the use and development of literacy skills.

Beside the education system, adult education is the field where literacy skill development would be possible. In Hungary, two functions of adult education can be defined. On the one hand, institutions of adult education are responsible for the further education of the dropouts of basic education thus of those who either cannot accomplish primary school until they are 16 or who drop out of primary or secondary education before that age. The proportion of dropouts is about 8-9% in primary and secondary schools and 20-25% in apprenticeship schools. Young adults who

leave the school system this way can thus obtain the necessary qualifications only later, in adult education institutions. Their motivation usually is that they are unable to find a job or to find a better job (and higher salary) without certain certificates.

The other area of adult education is education outside the school system with essentially the same aims as school education that is to fulfill the needs of the labor-force market, but in this case the intention is not to provide the student with his/her first qualification but with a new or a different one. Training organized by non-profit organizations, companies and labor organizations plays an important role here. In the communist era, the school-system type adult education (night and correspondence schools for workers) was the main source of obtaining a higher level of general education. The institution system was an extensive one, this form of education was popular and thus it functioned rather well. The new requirements of the post-communist era however, replaced the emphasis within adult education on vocational training outside the school system. This kind of training is typically attended by a significantly higher proportion of people who are under 40 and have at least a matriculation examination than those with lower level of education or of higher age. Thus exactly those do not take part in this form of education who form the majority of those who lose their jobs or have the risk of losing their jobs.

Concerning the SIALS results we can outline two major problems related to adult education. One is that according to the experiences, those for whom it would be the most necessary do not take part in adult education. The other – even more important from our point of view – is that the development of literacy skills play an even smaller role within this system than in public education, because the adult education's primary and secondary schools basically follow the subject matter structure used in public education, and within vocational training (especially within in-service training organized by the employers) the development of these competencies are not present at all. However, these skills should be emphasized in the basic education and there should be the opportunity to constantly develop and actualize them.

Questions related to the results in the individual domains

Having introduced the Hungarian results, we would now like to outline a few questions regarding those areas that can be primarily associated with literacy.

The problem points and questions concerning the education

- What does the school prepare for? In school education, is the development of those abilities present that provide the basis of and continually develop the literacy skills of students and later the adult population?
- What happens during the teaching of reading? Is it enough that reading instruction ends after grade 4 and only literature is taught after that? Do exercises developing reading comprehension, the understanding and processing of written materials that are necessary for the development of literacy skills appear in either reading or in literature classes?
- Does the school consider that the level of teaching materials determined mainly from above by the requirements of universities is not comprehensible for every student? Is the school aware that a considerable proportion of students probably cannot follow certain materials and are thus separated from the opportunity of development in the field of knowledge and cognitive abilities?
- Does the educational system do anything for the disadvantaged, those falling behind and the dropouts to catch up? For those who have difficulties already in learning basic reading, do practically working developmental and catch-up programs exist in order to prevent their falling behind later more seriously? Or, disregarding these, does the educational system make it possible that individuals lacking the minimal abilities may leave the system and enter the labor-force market?
- Does the school make any effort to make students motivated to read, and does it help them to experience comprehensive and enjoyable reading?
- Does any relation exist between the educational system and employers in order to develop a labor-force that meet the requirements of the labor-force market?
- What does a final examination or a diploma provide? Is the phenomenon reflected in the international results true, namely that even a higher-level degree is not necessarily accompanied by higher-level abilities? What differences does the educational system allow, for example regarding final examinations in different schools?
- At any point of the educational system, does such a program exist vertically and/or horizontally that aims at the development of literacy skills?
- In Hungary, what is the relation between an individual's highest level of education and his/her literacy level, if people with higher level of education didn't achieve at a clearly higher level?

Questions concerning adult education

- Within the adult education, what can be said about the above (in connection with the mainstream, full-time education) mentioned areas?
- We have to face that probably within the system of adult education, in workers' primary and secondary schools as well as in vocational training, education in the institutions make it possible (certainly not officially) that their students do their studies according to lower level requirements than those in full-time education.
- To what extent can the dropouts of full-time education and the most disadvantaged students make use of the opportunities provided by adult education?
- Are or were there such programs within adult education that ensured the catching-up of disadvantaged students?

Other aspects of employment and the society

- How can employers tolerate that a considerable proportion of the employees' literacy level is not high enough to do even the most basic tasks?
- What type of work or job can low-ability employees acceptably do?
- Do employers care for the continuous development of their employees' skills? Are employers and employees motivated to do so?

The individual

- What are those factors in Hungary that make it possible for certain parts of the society while cuts off others from bearing adequate level abilities?
- How do the individuals evaluate their own abilities and their significance? Do they appraise its significance, are they aware of what disadvantages their deficiencies lead to?
- Why is family background such a determinant factor in Hungary? How could this be compensated? What are the individual's opportunities and what are the society's responsibilities?
- What were the characteristics of reading habits in the past decades and what are those now? What is the relation between reading habits and literacy skills?

To answer the questions that we tried to outline in this abstract beside the analysis of the international data and the investigation of the background of the most obvious facts we will need to perform »deep-drillings« according to the Hungarian specific conditions. In addition to all our future work this conference and the discussion and probably the research cooperation between the participating countries will most certainly be of utmost importance and interest.

Informacijska pismenost mladih

Dr. Darja Piciga

Uvod

V sedanjem času se proizvede več informacij kot kdajkoli prej, saj jih je v zadnjih 30 letih nastalo več kot v prejšnjih 5.000 letih. Na svetu izdajo vsak dan približno 1.000 knjig in samo v ZDA publicirajo 9.600 naslovov periodičnih publikacij letno. Število vseh tiskanih virov znanja se podvoji vsakih osem let (Rader, 1996). Če dodamo tej množici še elektronske informacije, ki so dostopne na zgoščenkah, trakovih, diskih in online preko interneta, lahko zares govorimo o iskanju informacij kot o »iskanju igle v kopicah sena«. Z novimi sodobnimi metodami informacij na majhnem prostoru (od mikrofilma do CD ROM-ov) in z globalnim dostopom do elektronskih virov informacij v multimedijški obliki preko spleta se je pojavila gora informacij, ki jih je potrebno na nek način organizirati, pri uporabi pa selekcionirati. Ker nam je informacijska tehnologija tako olajšala dostop do informacij, postajajo čedalje pomembnejše kognitivne sposobnosti in spretnosti, s katerimi učinkovito izkoristimo informacije. Znanje je odločilni konkurenčni dejavnik v sodobni družbi. Način, kako obravnavamo in predelujemo informacije, je zato ob vplivu digitalne revolucije na naše delo in življenje vse pomembnejši. Računalniške mreže radikalno spreminjajo poslovanje ne le v najbolj razvitih državah, ampak po vsem svetu. Države, ki bodo hotele ostati mednarodno konkurenčne, bodo potrebovale ljudi z razvitimi informacijskimi spretnostmi, in take, ki bodo izobraženi in kompetentni strokovnjaki pri ravnanju z informacijami.

Pri informacijskem opismenjevanju prebivalcev imata najpomembnejšo vlogo osnovna in srednja šola. Znanja, sposobnosti in spretnosti, ki jih učenci razvijajo od osnovne šole do visokega izobraževanja za vseživljenjsko in samostojno učenje, morajo omogočati in spodbujati aktivno pridobivanje kakovostnega znanja na različnih področjih ter kritično in ustvarjalno mišljenje. Informacijska pismenost je povezana tudi z učenjem, ki posamezniku omogoča usvojiti spretnosti pridobivanja in uporabe informacij za odločanje v vsakdanji življenjski situaciji. Zato je informacijska pismenost nujna za aktivno življenje in delovanje ter poklicno delo in razvoj vsakega posameznika v 21. stoletju. (Bon, 1998)

Med temeljne naloge osnovnih in srednjih šol sodi še vedno usvajanje humanističnega in naravoslovnega znanja, pa tudi prenos splošnih vrednot naše kulture (Ha-

lasz, 1996). Ob spoštovanju tradicije pa je potrebno posebno pozornost nameniti novim kompetencam v okviru širše pojmovanega znanja, ki jih v največji meri vključuje koncept informacijske pismenosti. Ko Halasz ugotavlja, katere so **kompetence, ki jih bodo v bližnji prihodnosti potrebovali posamezniki in družbe v Evropi, izpostavlja:**

- Nove kompetence za nova opravila in poklice. Spremembe v svetu dela in izzivi informacijske družbe zahtevajo od učencev nove kompetence za življenje in še posebej za zaposlovanje v družbi prihodnjega stoletja. Kot relevantne kompetence se pogosto naštevajo: sodelovalne spretnosti, sposobnosti komuniciranja, sposobnost avtonomno organizirati svoje delo, reševati probleme, ustvarjalnost, biti zmožen delati v pogojih negotovosti, itd.
- Zmožnost uporabljati nove informacijske tehnologije.
- Zmožnost učiti se. Če se hitrost tehnološkega razvoja pospešuje in če bo to imelo pričakovani učinek na opravila in poklice, bo zmožnost naših učencev in dijakov, da obdržijo svojo zaposlitev ali najdejo novo, odvisna predvsem od njihove zmožnosti učiti se. Zmožnost učiti se v celotnem življenjskem obdobju je zato glavna kompetenca, ki naj jo razvijajo osnovne in srednje šole.

Iz opredelitve informacijske pismenosti, ki jo predstavljam v nadaljevanju, je očitno, da ta pojem v veliki meri vključuje zgoraj naštetih kompetence, nujne za uspeh posameznikov in družb v Evropi 21. stoletja.

Opredelevitev informacijske pismenosti

V svetovni literaturi obstajajo različne konceptualizacije informacijske pismenosti. Praviloma vključujejo sposobnost priti uspešno do informacij in jih znati ovrednotiti za reševanje problemov, pri čemer je znanje za delo z računalnikom le ena od sestavin (Filo, 1993). Informacijsko znanje vključuje brez dvoma znanja za uporabo knjižnic in informacijskih sistemov, vsebuje pa tudi znanja, ki jih potrebujemo pri komunikaciji, študiju, branju in učenju.

V bibliotekarstvu se je v zadnjih letih v Sloveniji uveljavila naslednja definicija. **Informacijsko pismenost opredeljujemo kot:**

- A) **nadredni pojem vsem drugim vrstam pismenosti** – branje (bralna pismenost), pisanje, poslušanje, govor, gledanje, risanje, računalniška pismenost, raziskovalna pismenost itd.
- B) **Kompetenco za uspešno izvajanje osnovnih aktivnosti (faz) informacijskega procesa**, ki vključujejo opredelitev problema (zavedanje o obstoju informacijskega problema), lokacijo informacij (poiskati, najti informacije), ocenjevanje in iz-

bor informacij, njihovo organizacijo in (ustvarjalno) uporabo (pri reševanju problemov), komuniciranje informacij, vrednotenje.

C) Kompetenco, ki zahteva uporabo **kognitivnih procesov** (sposobnosti, spretnosti), kot so razumevanje, sinteza, analiza, interpretacija, povzetek, vrednotenje.

Zgornja definicija je v splošnem povzeta po avstralskih avtorjih Henri, Hay (1994), ki ju je v slovenskem prostoru predstavila Novljan (1996).

Veliko opredelitev informacijske pismenosti vključuje tudi usposobljenost za trajno pridobivanje in samostojno pridobivanje znanja. Informacijsko pismena oseba ve, da se je v sodobni družbi treba neprestano učiti (Rader, 1991), in se je tudi **naučila učiti se** (American Library Association, 1989).

Učenje za učenje je tisti element informacijske pismenosti, na katerega slovenska šola do sedaj ni bila dovolj pozorna. Poudarja se tudi v sodobnih, konstruktivističnih opredelitvah učenja, na primer: »Vrsto poglavitnih značilnosti učinkovitega procesa usvajanja znanja je mogoče povzeti z naslednjo definicijo: učenje je konstruktiven, kumulativen, samo-usmerjajoč, k cilju orientiran, umeščen v situacijo, sodelovalen in individualno različen proces gradnje znanja in pomena.« (De Corte, 1995; podobno tudi Marentič Požarnik, 1999)

Učenje se torej opredeljuje kot proces konstrukcije novega znanja na osnovi obstoječega znanja, in to aktivne konstrukcije v interakciji s socialnim in fizičnim okoljem. Za eno bistvenih značilnosti konstruktivističnega pristopa lahko tako imamo preusmeritev in poudarjanje višje izvršilne in kontrolne funkcije, ki vključujejo načrtovanje, spremljanje, vrednotenje in usmerjanje lastnega procesa učenja (meta-kognicija in meta-učenje). Poudarja se na primer pomen splošnih strategij razmišljanja in metakognitivnih strategij, in to tako pri učencu kot pri učitelju. Metakognitivne sposobnosti so sposobnosti »spoznavanja lastnega spoznavanja« in usmerjanja tega spoznavnega procesa (Piciga, 1997).

Kot ugotavlja Glaser (1991), je poudarjanje metakognitivnega vidika ena od bistvenih značilnosti sodobnih kognitivnih teorij, ki skušajo razložiti proces učenja. V sodobnih raziskavah kognicije in učenja pa je prevladalo spoznanje, da za ustrezno predelavo informacij ni dovolj le kognitivni aparat, temveč so potrebni tudi drugi dejavniki, zlasti osebni in socialni. Holistični ali celostni pristop pri preučevanju kognicije in učenja poudarja različne osebne dejavnike in procese, kot so motivacijsko-emocionalni in socialni (Vauras et al., 1993; Piciga, 1995). Zato v okviru učenja o učenju poudarjamo tako meta-kognicijo kot meta-motivacijo in meta-emocije.

Koncept informacijske pismenosti se v nekaterih elementih prekriva s konceptom funkcionalne pismenosti, ki jo je možno opredeliti kot način vedenja, in sicer kot

zmožnost uporabe pisnih informacij za delovanje v družbi, doseganje individualnih ciljev in razvijanje znanja in potencialov. In določena stopnja funkcionalne pismenosti je nujna za uspešno učenje informacijskih znanj in spretnosti (Piciga, 1997).

Standardi informacijske pismenosti za učni proces

Ameriško bibliotekarsko društvo šolskih knjižnic - American Association for School Library (v nadaljevanju AASL) je v okviru Ameriškega bibliotekarskega društva American Library Association (v nadaljevanju ALA) na svoji letni konferenci sprejelo devet standardov informacijske pismenosti, ki bodo pomagali učencem uspevati v informacijski dobi (Information, 1998). Ti standardi so vodič za šolske knjižničarje in druge izvajalce v učnem procesu, ki urijo svoje učence v informacijskih veščinah ne glede na vrsto uporabljenih virov (tiskani, netiskani, elektronski). Informacijsko opismenjeni bi bili uspešni tako na osebni kot na družbeni področju.

Standardi so dostopni na internetu. Naslovili so jih »Information power« ali po slovensko *Informacijska moč*. Sestavljeni so iz treh krovnih področij: informacijska pismenost, samostojno učenje in družbena odgovornost.

Informacijska pismenost

Standard 1:

Učenec, ki je informacijsko pismen, dostopa do informacij učinkovito in uspešno.

Standard 2:

Učenec, ki je informacijsko pismen, vrednoti informacije kritično in kompetentno.

Standard 3:

Učenec, ki je informacijsko pismen, uporablja informacije natančno in kreativno.

Samostojno učenje

Standard 4:

Učenec, ki se samostojno uči, je informacijsko pismen in sledi informacijam, ki se vežejo na njegove osebne interese.

Standard 5:

Učenec, ki se samostojno uči, je informacijsko pismen in ceni oz. upošteva literaturo in ostala kreativna (ustvarjalna) informacijska izražanja.

Standard 6:

Učenec, ki se samostojno uči, je informacijsko pismen in si prizadeva pridobivati informacije in splošno znanje.

Družbena odgovornost

Standard 7:

Učenec, ki pozitivno prispeva k učni skupini in družbi, je informacijsko pismen in prepozna pomembnost informacij za demokratično družbo.

Standard 8:

Učenec, ki pozitivno prispeva k učni skupini in družbi, je informacijsko pismen in se zna etično vesti pri uporabi informacij in informacijske tehnologije.

Standard 9:

Učenec, ki pozitivno prispeva k učni skupini in družbi, je informacijsko pismen in uspešno sodeluje v skupinah za učinkovito proizvodnjo in množenje informacij.

Informacijska pismenost v sedanji srednji šoli

Knjižnice že zdavnaj niso več samo ustanove za izposojajo knjig in revij, ampak so postale informacijska središča, njihova pomembna naloga pa je tudi usposabljanje uporabnikov za učinkovito iskanje in uporabo informacij. Pedagoška funkcija pri informacijskem opismenjevanju uporabnikov je najbolj poudarjena v šolskih knjižnicah, ki morajo delovati povezano s celotnim vzgojno-izobraževalnim procesom šole. Zato ne preseneča, da se v slovenski bibliotekarski stroki pospešeno razvija preučevanje informacijske pismenosti učencev, dijakov in študentov. Rezultati teh študij, ki niso preveč spodbudni, nam omogočajo načrtovati spremembe v procesu učenja in poučevanja na različnih stopnjah šolskega sistema.

M. Steinbuch (1998) je na II. gimnaziji Maribor v dveh zaporednih šolskih letih (1997/98 in 1998/99) ugotavljala predznanje dijakov, ki ga prinesejo iz osnovne šole. V 1. letnik gimnazije pridejo dijaki iz različnih okolij in osnovnih šol, zato iz rezultatov dijakov na eni šoli lahko sklepamo na učinke vzgojno-izobraževalnega procesa na širšem področju. Na podlagi rezultatov je zaključila, da pridejo dijaki v srednjo šolo knjižnično nepismeni in da knjižnice osnovnih šol niso opravile svojih pedagoških nalog.

Na začetku šolskega leta 1997/98 je bilo anketiranih 175 dijakov, na začetku leta 1998/99 pa 61 dijakov 1. letnika. Vprašalnika za prvo in drugo leto sta se nekoliko razlikovala; v drugem letu je bil večji poudarek na poznavanju postopkov za iskanje informacij (proceduralno znanje). Povzemamo nekatere pomembne ugotovitve.

Na vprašanje, kaj je knjižnica, so dijaki v prvem letu najpogosteje odgovorili, da je to prostor, kjer si izposojaš knjige. Kljub temu, da so vsi razen enega anketiranega dijaka v času obiskovanja osnovne šole uporabljali šolsko knjižnico ali tudi druge knjižnice, jih je večina (54%) na vprašanje, kako je gradivo v knjižnici urejeno, od-

govorila, da je urejeno po abecedi ali po pisateljih. 45% dijakov je navedlo ureditev po vsebini. Samo en dijak je odgovoril popolnoma pravilno, da je gradivo urejeno po UDK. Podobni so tudi rezultati za drugo leto. V obeh letih se je pokazalo, da le polovica dijakov ve, kaj je knjižnični katalog; uporaba kataloga ali vsaj vedenje, kaj je to, je eden ključnih pogojev za samostojno uporabo knjižnice. Tudi znanje o priročnikih je pomanjkljivo. Poznavanje računalnika in Interneta je med dijaki zelo dobro, večina je Internet tudi že uporabljala. OPAC (online javno dostopni katalog, ki ga uporabljajo skoraj vse knjižnice v Sloveniji) pozna manj kot četrtnina dijakov, še manjši delež pa ga je tudi uporabljal. Pri preverjanju predznanja v drugem letu se je pokazalo, da reševanje preprostih informacijskih problemov - kako bi v knjižnici poiskal rojstni podatek Ivana Cankarja ali kako bi poiskal informacije o vulkanih - dela težave vsaj četrtini dijakov.

M. Bon (1999) je na Gimnaziji Poljane ugotavljala, kako 108 dijakov 2. in 4. letnika obvlada informacijsko tehnologijo ter v kakšnem razmerju uporabljajo klasične in sodobne vire informacij in gradiva v šolski knjižnici. Z raziskavo je želela preveriti, kako so dijaki njihove gimnazije že pripravljene na »jutrišnjo informacijsko družbo«. Zanimala jo je tudi razlika med spoloma; struktura vzorca po spolu (27% moških in 73% žensk) ustreza strukturi vseh dijakov na šoli. Knjižnica Gimnazije Poljane sodi med vzorčne knjižnice, zato ima boljše pogoje za delo kot večina slovenskih gimnazij.

Rezultati ankete so pokazali, da fantje bolje kot dekleta obvladajo informacijsko tehnologijo, več uporabljajo elektronske vire informacij, pogosteje obiskujejo šolsko knjižnico in iščejo informacije, ki niso vezane na pouk. Dekleta pogosteje uporabljajo tradicionalno gradivo in iščejo informacije, ki so v povezavi s poukom. Večina išče knjižnično gradivo največ samostojno na policah ali s pomočjo knjižničarke, ne pa s pomočjo informacijske tehnologije. Dijaki 4. letnika oz. dijaki z boljšim učnim uspehom obiskujejo knjižnico pogosteje kot dijaki 2. letnika oz. dijaki s slabšim učnim uspehom.

Iz odgovorov dijakov je mogoče zaključiti, da računalnike uporabljajo največ doma, in to največ za pisanje besedil. V šoli pa uporabljajo računalnike največ za iskanje informacij. Kljub temu, da je bila šolska knjižnica opremljena bolje kot večina drugih šolskih knjižnic, je računalnikov v knjižnici še vedno premalo glede na število dijakov.

Informacijska pismenost v kurikularni prenovi slovenskega šolstva

V razpravah pri pripravi izhodišč za prenovu slovenskega šolskega sistema smo v okviru Nacionalnega kurikularnega sveta leta 1996 ugotavljali, da sta stopnjevana hi-

trost razvoja znanosti in tehnike ter eksplozija razvoja svetovnih informacijskih sistemov osnovna vzroka za tretjo industrijsko revolucijo. Tudi Slovenija prehaja v poindustrijsko razvojno fazo, za katero je med drugim značilno, da proizvodnja temelji na znanju in inovacijah ter na visoko zahtevnih in hitro se spreminjajočih tehnologijah, posebno informacijskih. V svetovnem merilu narašča količina novosti na področju materialne kulture, hkrati pa se z odpiranjem držav in kultur ter z globalizacijo sveta povečuje pretok materialnih dobrin, storitev, ljudi in zlasti informacij. Povečuje se količina informacij, ki obdajajo posameznika. Odločilno vlogo pri tem imajo masovni, zlasti elektronski mediji in hitro razvijajoča se globalna informacijska omrežja. (Gradiva, 1995-1996)

Prehod v poindustrijsko razvojno fazo zahteva tudi spremenjen koncept znanja tako v okviru izobraževanja mladine kot izobraževanja odraslih. Namesto enciklopedičnega znanja, ki hitro zastari, naj izobraževanje ponuja le temeljno znanje, ob tem pa razvija gibkost v mišljenju, sposobnosti za ustvarjalno uporabo znanja (za reševanje problemov) in sposobnosti za učenje. Cilju razvoja sposobnosti za iskanje, organizacijo, vrednotenje, uporabo in sporočanje informacij se pridruži še cilj »naučiti se učiti se«. Kurikularna prenova, ki jo je v letih 1995-1999 vodil Nacionalni kurikularni svet, je med cilje prenovljene šole postavila tudi informacijsko pismenost. Že v prvem poglavju izhodišč (Razvojne spremembe) vključuje predstavitev prehoda v poindustrijsko razvojno fazo tudi: ». . . Poseben izziv za izobraževanje je povečevanje tehničnih in informacijskih novosti v delovnem in zasebnem okolju posameznika, ki zaostčuje vprašanje zagotavljanja poleg klasične tudi funkcionalne pismenosti in socialnih ter komunikacijskih spretnosti . . .«

V cilju »10. Pripraviti učence za kakovostno življenje, na vseživljenjsko izobraževanje in za poklic« je kot druga alineja zapisano:

»- z učenjem za pridobivanje, urejanje, ocenjevanje in posredovanje informacij.«

Učenje za učenje je vključeno v tem cilju (prva alineja: »z oblikovanjem delovnih navad in navajanjem na samostojno učenje«), v cilju 11D pa je eksplicitno zapisano (Izhodišča, 1996).

Seveda je informacijsko opismenjevanje vključeno v novih programih vzgoje in izobraževanja za posamezne stopnje izobraževanja in za posamezne vrste šol. Za ilustracijo bom predstavila nekaj poudarkov iz prenove **gimnazijskega izobraževanja**, ki sem jo v tistem času vodila kot predsednica Področne kurikularne komisije za gimnazije. Elementi informacijske pismenosti so vključeni v učne načrte različnih predmetov, še zlasti pa je pomembno njeno mesto pri predmetu Informatika. Kot novost v gimnazijskem programu pa je potrebno posebej omeniti naslednje obve-

zne izbirne vsebine:

- *učenje za učenje (15 ur, obvezna ponudba šole),*
- *metodologija raziskovalnega dela (15 ur, obvezna ponudba šole) in*
- *knjižnična informacijska znanja (15 ur), ki so obvezna za vse dijake*

Programi teh obveznih izbirnih vsebin naj bi se izvajali povezano z drugimi gimnazijski predmeti in njihovimi učitelji.

Ponovno pa želim izpostaviti *Učenje za učenje*, ki vključuje naslednje pomembne sestavine, izhajajoče iz že predstavljene konstruktivistične opredelitve učenja:

- spoznavanje lastnih značilnosti in stilov učenja, močnih in šibkih področij, zahtev različnih učnih situacij,
- razvijanje obstoječih in uvajanje novih strategij učenja,
- razvijanje sposobnosti načrtovanja, spremljanja in evalvacije lastnega procesa učenja ter njegovih učinkov,
- razvijanje tehnik zastavljanja ciljev in samomotiviranja,
- razvijanje sposobnosti uravnavanja čustev, ki interferirajo z učinkovitim učenjem.

Metodologijo raziskovalnega dela vključujem v obravnavo informacijske pismenosti zato, ker je raziskovanje čedalje pomembnejša pot za pridobivanje informacij in vključuje razvoj informacijskih spretnosti in znanj v večji meri kot večina drugih aktivnosti v šoli.

V okviru *Knjižničnih informacijskih znanj (program KIZ)* dijaki spoznajo:

- **lokacije informacij** (možnosti tekočega informiranja o publikacijah, lokacije kot viri informacij in njihove vloge – možnosti za tekoče seznanjanje z novostmi v skladu z interesi – knjižnice – specializirane informacijske službe),
- **informacijske vire** za splošno, specialno in tekoče informiranje (referenčna literatura – periodika – katalogi, sistemi za iskanje informacij v online podatkovnih zbirkah),
- **tiskane in netiskane vire** (vsebinska klasifikacija – sestave/bibliografska struktura/uporabnost/orodja, sistemi),
- uporabnost **informacijske tehnologije**,
- postopke **poizvedovanja in raziskovanja**.

V prakso smo te vsebine uvajali s pomočjo raziskave *Informacijska pismenost in knjižnična informacijska znanja v gimnaziji* (vodja raziskave Majda Steinbuch, odg. nosilka projekta dr. Darja Piciga, Pedagoški inštitut, Ljubljana). Rezultati projekta so opisani tudi v posebni številki revije *Šolska knjižnica* (l. 2000, št. 2). Pokazalo se je, da že po relativno kratkem programu *Knjižničnih informacijskih znanj* dijaki izbolj-

šajo svoje knjižnično in informacijsko znanje, zato tako oblikovan program pomembno prispeva k informacijski pismenosti dijakov 1. letnika gimnazije, zlasti k njihovi samostojnosti pri iskanju in delu oziroma učenju z informacijskimi viri. Tudi končni cilj programa, to je samostojno poizvedovanje, raziskovanje in pisanje, je bil pozitivno ovrednoten. Program KIZ je bil integriran v pouk in so ga dijaki in učitelji nadgrajevali pri posameznih urah. V programu so dobili tudi vzorec za izdelavo referata, saj je raziskava pokazala, da dijaki ob vstopu v srednjo šolo ne vedo, da mora imeti referat naslovno stran, kazalo, da je treba navajati uporabljeno literaturo (Steinbuch, 2000).

Zaključek

S šolskim letom 1998/99 se je začel v slovenske gimnazije uvajati program Knjižničnih informacijskih znanj. Sodobni koncept informacijskega opismenjevanja pa vpliva tudi na programe drugih srednjih šol in na delo v osnovni šoli. Na ravni učnih načrtov in programov je marsikaj pripravljenega za eno temeljnih nalog šole: mlade usposobiti, da znajo identificirati svoj informacijski problem, poiskati informacije, jih ovrednotiti, uporabiti za ustvarjalno reševanje problemov in sporočiti drugim. Potrebno pa je zagotoviti še številne druge pogoje, od usposabljanja šolskih knjižničarjev in drugih pedagoških delavcev šole do ustrezne opremljenosti z informacijsko tehnologijo. Zato lahko samo upamo, da bo čedalje manj študentov v zadregi, ki jo je v dnevniškem stilu zapisal dr. Janez Marolt:

»Študent Miha je z interneta pobral toliko literature in informacij o Atlantidi, da se je skoraj utopil v njih. Dokler ne bo filtra kakovosti za vnašanje podatkov na spletne strani, bo Internet le zbirka neizmerne količine informacij. Tako kot kup opeke še ni hiša in kup dejstev še ni znanost, tako tudi cvetober informacij brez kakovostnega izbora in sinteze nima prave vrednosti in zanesljivosti. Količnost sama še ne pomeni tudi kakovosti.« (Janez Marolt, Večer, 12. februar 2000; povzeto po Steinbuch, 2000)

Citirani viri

- American Library Association (1989): Presidential Committee on Informational Literacy. Final report, Chicago, P.1.
- ALA: *Information Power: Nine Information Literacy Standards for Students Learning*. (online). American Library Association ; AASL, 1998 (Last modified September 15, 1998). (citirano 6. nov. 1998). Chapter 2: »Information Literacy Standards for Student Learning« of *Information Power: Building Partnerships for Learning*. Dostopno na naslovu: http://www.ala.org/aas/ip_nine.html.

- Bon, M. (1999): Dijaki Gimnazije Poljane - uporabniki šolske knjižnice. Nepublicirano diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za bibliotekarstvo.
- De Corte, E. (1995): Fostering Cognitive Growth: A Perspective From Research on Mathematics Learning and Instruction. - *Educational Psychologists*, 30, 1, 37-46.
- Filo, B. (1993): Informacijska pismenost. - V: Zbornik ob devetdesetletnici UKM (1903-1993) in stoletnici rojstva Janka Glazerja (1883-1975). Maribor: Univerzitetna knjižnica Maribor, 23-37.
- Glaser, R. (1991): The maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice. - *Learning and Instruction*, 1, 129-144.
- Gradiva za seje Nacionalnega kurikularnega sveta in Področne kurikularne komisije za gimnazije. Nepublicirano. (1996-1998)
- Halasz, G. (1996): Speech. Final Conference: What secondary education for a changing Europe? - Trends, challenges, and prospects. Strasbourg, 2-5 December 1996. DECS/SE/Sec (96) 51.
- Henri, J., Hay, L. (1994): Beyond the bibliographic paradigm: User education in the information age. 60th IFLA general conference. Havana, 21.-27. avgust 1994. Booklet 7, 63-71.
- Izhodišča kurikularne prenove. Ljubljana : Nacionalni kurikularni svet, 1996.
- Marentič Požarnik, B. (1999): Kakovost gimnazijskega izobraževanja s konstruktivistične perspektive. - *Vzgoja in izobraževanje*, 6, 8-12.
- Novljan, S. (1996): Sodobne dejavnosti šolske knjižnice s posebnim ozirom na njene bibliopedagoške naloge pri izvajanju izobraževalnega programa učenja branja v osnovni šoli. Nepublicirano doktorsko delo. Ljubljana : Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za bibliotekarstvo
- Piciga, D. (1995): Od razvojne psihologije k drugačnemu učenju in poučevanju. Nova Gorica : Educa.
- Piciga, D. (1998): Nekateri prispevki kognitivne psihologije k iskanju in uporabi informacij. V: Zbornik razprav : 10 let oddelka za bibliotekarstvo : 1987-1997. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za bibliotekarstvo. (Knjižna zbirka BiblioThecaria ; 2).
- Rader, H. (1991): Information Literacy: A Revolution in the Library. - *RQ*, Fall 31, 1.
- Rader, H.B. (1996): User educational and information literacy for the next decade: an international perspective. - *Reference services review*, 24, 2, 71-75.
- Stenibuch, M. (2000): Informacijska pismenost in knjižnična informacijska znanja v gimnaziji: diplomsko delo, Maribor : Filozofska fakulteta Univerze v Ljub-

ljani, Oddelek za bibliotekarstvo.

- Steinbuch, M. (2000): Informacijska pismenost, knjižnična informacijska znanja in prenova gimnazij. - Šolska knjižnica, 10, junij 2000, 2, 78-83.
- Vauras, M., Lehtinen, E., Olkinura, E., Salonen, P. (1993): Devices and Desires: Integrative Strategy Instruction From a Motivational Perspective. - Journal of Learning Disabilities, Vol.26, No.6, 384-391.

A Right to Read? 25 Years of adult literacy campaigns in the UK

Alan Tuckett

Literacy has been a site of social policy struggle in Britain for hundreds of years. On the whole the established order has been in favour of teaching reading, so people could follow written instructions and read improving texts. Dissenters have been more passionate about writing – to encourage people to share their own versions of reality. These themes recur in more recent debates generated since the launch of the UK Adult Literacy Campaign in the 1970's.

However, public policy affecting adults in the United Kingdom with reading and writing difficulties seemed almost to be non-existent in Britain in the first half of the twentieth century. Indeed, since few people today are unable to recognise the word POLICE on a police car, or to write their names the Government continues to report a nil percent return to UNESCO's enquiries about the scale of illiteracy in member states. Yet over recent years the figures accepted as the best available estimates of basic skills needs have risen steadily – from 1 million when the British Association of Settlements launched the Right To Read Campaign (BAS, 1974), to 3 million when the Advisory Council for Adult and Continuing Education reported on adult basic education in 1979 (ACACE, 1979) to 6 million in 1994, and as many as 7 million in the 1999 Moser Report, 'A Fresh Start: Improving Literacy and Numeracy'.

Until the 1970s the major commitment to literacy work in Britain was found in institutions, notably the Army and the prison service. In the mass mobilisation of the Second World War, every able-bodied man was accepted, and a country convinced that it had no literacy problem was confronted with recruits who could not follow simple written instructions. A report to Parliament in December 1943 noted that 'just under 11/4 per cent of men enlisted to the Army in the last year and a half are illiterate' (Shawyer, 74).

At first piecemeal arrangements were made, whilst 'the unfortunate illiterates continued to be a drag on the Army and on themselves, unable to read orders, to make the simplest application or report, or to correspond with their families' (Shawyer, 75). Interestingly, women with basic skills needs were ineligible for recruitment to the women's armed forces throughout the war.

From mid 1942 the Army began to make systematic provision, with the establishment of Basic Education Centres, with 1 instructor for every 10 to 12 men, in requisitioned houses, Nissen huts, in annexes in civilian schools, or in an Army Education Centre. Courses usually lasted 6, and at most 8 weeks full time, and targeted the 'most intelligent' of each intake of Army personnel with basic skills needs. 'A quite surprising number claim to have attended an ordinary school for the full nine years. A smaller number never attended at all, the majority of these being sons of gypsies, circus performers and other 'travellers' (t)he largest call of illiterates, however, as some history of illness' (Shawyer, 79).

Attitudes

There was, nevertheless a widespread assumption that illiteracy was the fault of the person with the problem, and an easy equation of illiteracy and lack of intelligence. Shawyer comments, 'Needless to say the testimony of the illiterate regarding his childhood needs very careful sifting, for some of them tell incredible stories'. Attitudes changed slowly. The report of the first national survey of the extent of adult literacy undertaken in December 1971 by the National Association for Remedial Education commented:

»The personal immaturity, insecurity and impairment of social development associated with adult literacy is reflected in the number of men and women who either marry later or fail to marry

(L)ack of intelligence can be assumed to be a major factor associated with reading disability in adults. That about half of the students attending classes are deemed to be 'clearly of low intelligence' suggests that the community is always likely to include some persons of limited intellectual capacity who may nevertheless be functioning at or near their level of potential, even though their reading and writing abilities are sufficiently low to cause some personal embarrassment.« (NARE, n.d., 4,6.)

Right to Read

The adult literacy campaign launched in the 1970s consciously rejected a model of literacy work built on 'Blaming the Victim', as Jane Mace described it in a memorable article (Mace, 1975):

»As tutors, we have no right merely to offer a second chance, a repeat performance of the teacher-pupil model that has already failed ... We have to shed the idea of superior versus inferior pupil, of the top stream teaching the bottom stream, of knowing teacher versus ignorant student ... It means, above all learning how to listen to gi-

ve value and literate dress to an oral culture we have forgotten how to appreciate.«
The dominant energies in the 1975 campaign were concerned to give voice to students' own experiences, to use those experiences to produce texts that other literacy students might read and respond to. The aim was not to teach only common, or useful words, but powerful ones; to read the world, not just words.

The British Association of Settlements published the key campaign document, **A Right to Read** in May 1974, with a description of the size of the adult illiteracy problem, and a policy statement aimed at mobilising opinion and resources to eradicate the problem within a decade.

»The Government should enter into a firm commitment to eradicate adult illiteracy. There is no reason why it should be afraid of setting a target date, say 1985, by which time the incidence could be reduced to a fraction of its present level. At the end of this period there could be a fresh plan geared to eradicating the remainder.« (BAS, 1974)

It combined an eye for a headline, and a clearly worked out framework of recommendations. By itself this might not have been enough. However, the campaign had a powerful ally in the BBC, which decided to mount a major prime time broadcasting initiative to teach reading and writing. Together, the campaign and the BBC made literacy work publicly visible, and for the first time it was politically attractive to address the problem of educational failure.

A keen sense of timing affected the success of **A Right to Read**. The document was launched some 12 months before the BBC's **On The Move** was to be shown, backed by a telephone helpline – time enough for Government to listen to the force of the arguments, and to act to support local providers in meeting the flood of demands for tuition expected when the programmes were shown. It is a mark of the success of BAS that the Government funded programme should have been based so closely on its recommended strategy. A national Adult Literacy Resource Agency (ALRA) was established, with a remit to strengthen teacher training, and to promote curriculum and materials development.

Much of the analysis in 'A Right to Read' has, over the twenty-five years since the launch of the campaign become common practice in education institutions, but the tension between student-centred and institution-led programmes is always evident.

ALRA, ALU, ALBSU

The literacy programme in 1975-6 had many of the characteristics of a high-energy campaign, with vigorous debate amongst students, tutors and organisers about curriculum, pedagogy, skills and the politics of literacy. At the same time, local

education authorities all over Britain were adjusting to a major expansion of provision, resulting from 50,000 people being referred by the helpline run in association with the BBC's programmes. Many made the case to Government that there was a need for full time professional co-ordinators for adult literacy, and that there was clearly going to be a demand after the initial year. In the event a decision to continue ALRA was taken just two weeks before it was due to close. The renewed remit, again with £1 million a year, led ALRA to employ staff and assign them to local authorities. 1976-8 represented the highest level of funding across the board dedicated to literacy work; and as the programme was embedded in local authorities the vanguard influence of voluntary organisations began to diminish. It was also during this time that the first of a number of public enquiries into potential bias in materials used in literacy work was raised. Andrew Bowden MP was anxious about the impact of the work of the Friends Centre in Brighton on the 'vulnerable minds' of literacy students (Mace, 1979; 22-25). After the enquiry the same materials were published by the national agency as the best of good practice available – some illustration of the gap between continuing myths about literacy in the wider community, and the experience evolving in the campaign.

By 1978 with the end of major programming on the BBC, Government expected local authorities to take the funding of literacy work into their core programmes, and made adjustments to local government finance to take account of the increased expenditure. However, Government funding of local authorities was not ring-fenced, and the overall funding of local government was cut in 1978-79. A local authority makes its own decision about the exact distribution of its monies in meeting its obligations. Many literacy organisations were asked to take on a broader range of duties, and overall the platform of provision established in the first flush of the literacy campaign was at best maintained at the same level. Literacy programmes were now a normal, or as Paolo Freire might say domesticated, part of LEA adult education. The strength of this was that good programmes were able to offer coherent progression routes to other learning opportunities for students emerging from literacy provision; the weakness that some of the innovative fire of the first years of the programme was lost.

The Government sought to keep innovation, quality, and curriculum development central through the continuation of a small central unit. The Adult Literacy Unit was established, for a two-year period, with £200,000 a year. For many organisations, this change signalled the onset of a mad scramble to demonstrate the innovative quality of short-term projects – in order that the volume of provision to learners could be sustained. Each change of rules left one more creative innovation on

the cutting room floor, and another group of potential students reflecting that where you live is a key influence on access to learning opportunities for adults in Britain. The influence of ALU, like ALRA, was disproportionate to its budget. It continued the practitioner led and collaborative staff and curriculum development strategy, juggling this skilfully with the changing demands made by Government. With the change of Government in 1979 this juggling became a more delicate task. The revised remit of the third national agency, the Adult Literacy and Basic Skills Unit reflected the changed priorities of a Government more concerned with problems of market failure than with the articulation of the voice of the dispossessed. Not until the end of a decade of literacy work was the role of a national agency secured, when the shift to three-year rolling programme funding made it necessary for Government to make a conscious decision to end the work, and spared practitioners from regular campaigns to keep a public focus on the work. The insecurity of funding muffled debate about what a literacy programme was for, and whether we had enough of it. Radical literacy workers felt that they displaced opportunities for more fundamental debate on the causes of literacy problems, at least in the wider arena of public discussion. Within the campaign, one of the striking successes of the work of the first decade was the development of a broad range of publications of adult students' writing. From 'Fathers' Cap' (Cambridge House, 1986) and 'Brighton Writing' to 'Let Loose' and 'I Wanted To Write It Down' a distinctive range of working class voices spoke of the richness and complexity of experience given voice to in literacy education. From a dearth of adult centred material in 1975 there was, by the early 1980s wide choice of writing powerful on its own terms. If the ideas of Paolo Freire have a parallel in literacy practice in the British campaign it is surely in the importance given to writing, editing, publishing – in naming and sharing students' experience of the world, and of course, from time to time, of how it might be changed. Central to this development was the national literacy student paper, 'Write First Time'. The paper was managed by a collective of literacy practitioners, and edited each time from a different centre by a coalition of members of the collective, local organisers and students. Its funding relied, substantially, for most of its life on grants from the central agency. By the early 1980s its direct, uncensored and critical voice led to conflicts with ministers, and after some delay, loss of its grant from ALBSU. This was not the first, or last, example of public conflict over the materials used in literacy education – nor were they limited to Tory administrations, as the recurrence of the debate in the Inner London Education Authority in the early 1980s showed.

The major innovation in national policy during the 1980s, however, was a concern to reshape the basic skills agenda to support the needs of the workplace. The Manpower Services Commission had, as part of its portfolio of measures to prepare people for industrial training, offered full-time TOPS Preparatory courses for unemployed adults seeking to improve skills in reading, writing, or in English language from the mid 1970s. At first these courses were for up to 36 weeks. They were welcomed, widely, and offered a key route to a second chance for beginning readers. Alas, as in so much of its policy thinking the MSC confused throughput with output, and steadily increased the numbers going through its courses, whilst at the same time shortening the maximum length of time it was possible to study on such a course, until by the mid 1980s courses of up to 13 weeks were only able to top up skills for people narrowly failing the basic skills entry tests for vocational training. Labour market conditions affected these changes. At the beginning of the 1980s Britain was in a recession, with large scale youth unemployment, and rapidly growing unemployment. Whilst a 1981 report (MSC 1981) failed to recognise the needs for basic skills support at work, the MSC's 1983 paper *Towards an Adult Training Strategy*, recognised the case for special measures for people with 'particular needs' (whether resulting from disability, language needs, or basic skills), and the importance of access to information and advice for adults. The 1983 policy paper also recognised the importance of partnership between training and further and higher education bodies. This analysis was impressive, yet the action taken by Government did little to match it, as inadequate resources were committed for the scale of the demand. Access to basic skills work was in practice sketchy, and there was little co-ordination between Employment Department and DES planning affecting literacy and numeracy for adults, and little practical co-operation with ALBSU until the late 1980's.

Throughout the 1980s and 1990s Governments believed that the training of people in work should be the responsibility of employers, and that it should not be at the cost of the public purse. Yet for workers with basic skills problems, in a labour market where low skilled jobs have disappeared rapidly there has been little incentive to ask for employers' support. Building on pioneering work undertaken by the voluntary organisation Workbase, ALBSU launched a Basic Skills at Work initiative in the early 1990s to seek to overcome employer and worker resistance to addressing basic skills needs in work based training programmes. A key element in successful intervention, as Workbase demonstrated, was the role of the education agency as a trusted honest broker, between workers and management, negotiating

a programme based on careful needs analysis, and working outside conventional line management structures. A second part of the ALBSU strategy was to publicise the costs to British industry of not improving basic skills. ALBSU's estimate was that poor basic skills cost industry £5,000,000,000 a year. Yet after a three year programme, and countless calls for industry to address the issue, there remains a strong view in British industry that basic skills needs should be met from the public purse.

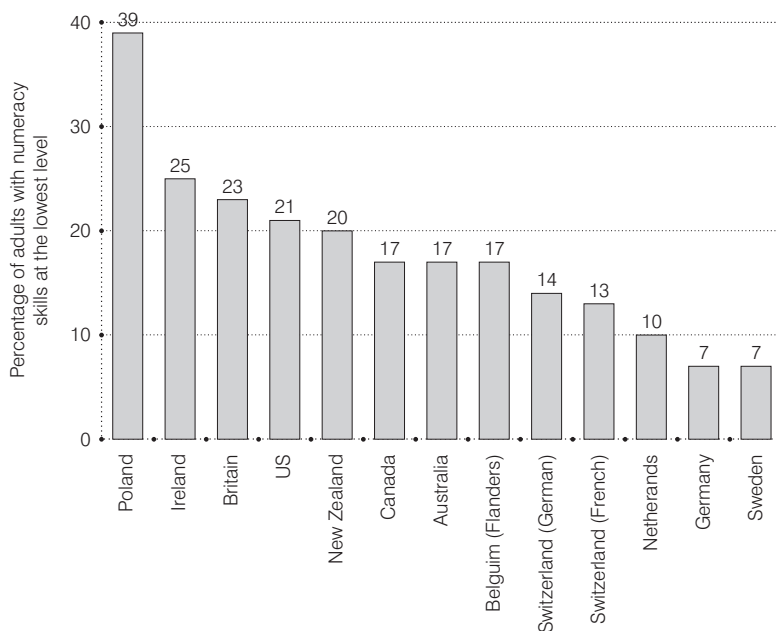
The 1992 Further and Higher Education Act was designed to bring some of the disciplines of the market to post-compulsory education. Responsibility for securing adequate academic, vocational and basic skills further education was transferred to new Further Education Funding Councils in England and Wales, though a major element of basic skills work continued to be provided by community based providers outside of the new college sector. Both as a result of Government pressure, and student demand provision across post-school education and training was increasingly certificated. Basic Skills was no exception to this, with ALBSU's introduction of competency based Wordpower and Numberpower courses. The journey from the 1970s liberal and emancipatory curriculum to the skills and accreditation based agenda of the 1990s is a long one – yet it is remarkable how effectively basic skills work was kept on the public policy agenda throughout the period.

However, not all the changes have addressed a narrowly work related agenda. In the 1990s there has been a growth of work linking basic skills to work in health, to developments in tenant management of housing estates, and, with spectacular success, to family education. The Family Literacy initiative once again linked ALBSU with the BBC in a campaign to encourage parents to learn alongside their children. Following powerful and emotive advertisements on television 350,000 people rang for Family Literacy Packs, provoking a cash crisis in the Agency, but also contributing, at least in part, to the granting of a revised remit for the Agency. The renamed Basic Skills Agency is now to work across the age range – finally achieving a key recommendation of A Right To Read.

The Moser Report

For 25 years a literacy campaign succeeded in keeping the issue on the public agenda, but not to overcome the problem. The results of the 1997 International Adult Literacy Survey showed this graphically.

Figure 1: Percentage of adults with numeracy skills at the lowest level



Source: *Literacy Skills for the Knowledge Society, OECD, 1997*

A new Labour Government invited Sir Claus Moser to head a national inquiry, which led to the publication of a major report 'A Fresh Start: Improving Literacy and Numeracy' in 1999. The report proposed a national strategy for adult basic skills with ten main elements:

- National Targets
- An entitlement to learn
- Guidance, assessment and publicity
- Better opportunities for learning
- Quality
- A new curriculum
- A new system of qualifications
- Teacher training and improved inspection
- The benefits of new technology
- Planning of delivery.

To a considerable extent, its analysis is paralleled that of the 1974 'Right to Read' document. Like the earlier paper, the Moser report chose not to address the basic skills needs of adults with learning difficulties, or of people who speak English as

an additional language. It did not focus on dyslexia. However its critique was powerful. The report made clear the link between poverty and poor basic skills (and in particular between poverty and poor numeracy). It called for a massive injection of new funding, and a serious strategy for cutting by half the number of adults with literacy difficulties by 2010. The report envisaged an expansion of annual provision from 70,000 to 450,000 a year. More controversially, the report argued the case for the developments of national tests for literacy and numeracy, in the belief that these would motivate people with poor basic skills to take up study.

The Government warmly welcomed the report, and established a national basic skills support unit, able to work across Government to prepare a national strategy for launch in the autumn of 2000. £20 million of new funding was announced, with the prospect of much more to follow. Yet it remains unclear how dramatically larger numbers of people with reading and writing problems, or with difficulties with number can be wooed to participation. It is likely that developments in discrete basic skills work will be accompanied by initiatives to embed basic skills support in all programmes of adult learning. And, as I write, it is not yet clear how much money will be available to address the task. It feels currently as if we are about to climb an important next step of the ladder. But overcoming a system that marginalised the poor and under-confident is a long term task.

Alan Tuckett is Director of NIACE, and visiting professor in continuing education at the University of Nottingham.

Bibliography

- Advisory Council for Adults and Continuing Education, (1979) *A Strategy for the Basic Education of Adults*, ACACE: Leicester
- Brighton Writing, (1976) *Brighton Writing*, Friends Centre: Brighton
- British Association of Settlements, (1974) *A Right to Read: Action for a literate Britain*, British Association of Settlements: London
- Cambridge House Literacy Scheme Students, (1975) *Father's Cap and other stories*, Cambridge House: London
- Mace, Jane, (1975) *Blaming the Victim*, Times Educational Supplement, May 1975
- Mace, Jane (1979) *Working with Words: Literacy Beyond School*, Chameleon Writers and Readers: London
- Manpower Services Commission, (1981) *A New Training Initiative*, MSC: Sheffield
- Manpower Services Commission, (1983) *Towards An Adult Training Strategy*, MSC: Sheffield

- Moser, Sir Claus, (1991) *A Fresh Start: Improving Literacy and Numeracy*, HMSO: London
- National Association for Remedial Education, Adult Illiteracy Sub-Committee (1971) *Adult Illiteracy*, NARE: Kingston Upon Hull
- Shawyer, R. C. (1944) *The Army Fights Illiteracy*, Adult Education, vol. XVII, No. 2, December 1944
- Women In Peckham (1980) *I Want To Write It Down*, Peckham Publishing Project: London
- Write First Time Collective (1978) *Let Loose*, Write First Time: London



DISKUSIJSKI PRISPEVKI

Kdo so danes nepismeni odrasli in njihove značilnosti v izobraževanju?

Dr. Dušana Findeisen

Družba, ki nas obdaja, ima vrsto izrazov. Zrcali se v številnih »diskurzih« ali značilnih govoricah. V mislih imamo etastični diskurz, politični, novinarski, religiozni, moralni. Gre za govorico romanov, filozofskih razprav, govorico časopisja ali televizije.²¹ S pomočjo teh govoric ali značilnih diskurzov družba postane vidna in prepoznavna. In vendar obstajajo tudi diskurzi, ki govore o ljudeh, njihovih težavah, revih, nemoči, socialnem trpljenju. So vsi ti diskurzi, te govornice vsem razumljivi? Funkcionalno nepisnim osebam nedvomno ne!

Kadar govorimo o nezadostni ali funkcionalni nepismenosti odraslih, govorimo hkrati o *svetu družbene in kulturne neenakosti, o družbeni krivici*, ki jo doživljajo ti ljudje. *Diskurz o nepismenosti* ali nezadovoljivi pismenosti odraslih se danes povezuje z onim o *družbeni izločenosti, revščini, življenju na robu, priseljeništvu, šolskem osipu*. *Ti odrasli ljudje so zaradi svojega neznanja premalo usposobljeni za obvladovanje svojega življenja in izstisnjeni na rob družbenega dogajanja*.

Kdo je torej danes nepisemen, kdo težje ali slabo obvladuje pisano besedo? *Ljudje, ki so zaradi socialnega porekla, zaradi pomankljivega šolanja, zaradi družbenih in gospodarskih razmer manj sposobni obvladati pisano besedo, manj sposobni razumeti jo in jo uporabljati*. Ljudje, katerih socialni krog je ozek, jezik, ki se ga tam naučijo, pa pojmovno in oblikovno siromašen. Ljudje, ki ne znanjo postavljati pomenljivih vprašanj, da bi zvedeli zase pomembne reči.

Izsledki raziskave OECD-ja, ki je pokazala, da je v Sloveniji približno 70 % nepismenosti oziroma funkcionalne nepismenosti, kažejo na to, da pri nas obstoja *velika neenakost v obvladovanju pisane besede (branja in pisanja) in neenakost v dostopu do pisne kulture*. *Takšna neenakost ni od včeraj*. Naravno je tedaj, da se vprašamo, kdaj se je pričela družba razslojevati. Že prva opismenjevanja Slovencev, denimo v času Blaža Kumerdeja, in opismenjevanje v začetku 20. stoletja s pojavom javnih šol niso potekala enakomerno. *Nekatere socialne skupine, nekatere družbene kategorije, so imele že takrat boljši dostop do pisne kulture*. Kasneje je ta postala

²¹ Etastični, politični ali upravni diskurz pogosto ni dovolj sporočilen, še posebej ne v državi, kjer je večina prebivalcev funkcionalno nepisemenih. Če sporočila, ki naj bi jih večina dobro razumela, niso jasno izražena, pa bi lahko trdili, da je tudi država potrebna funkcionalnega opismenjevanja. Na Nizozemskem so sporočilnost zakonov zagotovili, denimo, tako, da so jih posebne službe dolžne narediti dostopne ljudem. Podobno so v Franciji navodila, ki spremljajo zdravila, naredili razumljive vsem ljudem, ne le strokovnjakom.

la polimorfna, kompleksna, pluralna in danes nihče ne more trditi, da v času svojega šolanja lahko prav vse prebere in razume, da lahko vse napiše. Seveda tisti, ki so bili deležni najdaljšega šolanja, zvečine izhajajo iz okolja, kjer so bili že predniki šolani. Ti imajo znanja in posedujejo spretnosti branja in pisanja, ali še bolje, vaje ni so pisane besede in besedil, ki so oblikovno, funkcionalno in tematsko zelo različna. Po drugi strani pa, čeprav nekateri posedujejo minimalno bralno in pisno usposobljenost, se prav lahko zgodi, *da ne morejo razumeti ali da ne morejo napisati nekaterih vrst besedil. Ti so funkcionalno nepismeni. To slednje kaže tudi na nerazvitost abstraktnega mišljenja, ki je bistveno v izobraževanju odraslih.*

Izkušnje, ki smo si jih pridobili v jezikovnem izobraževanju odraslih s kratko izobražbeno potjo, so nas navedle na nekatera spoznanja o tem, kako se takšni odrasli učijo. Omenili smo že kulturno in socialno neenakost, ki se pri takšnih odraslih študentih kaže v številnih kulturnih pomankljivostih. Tako se mora usposabljanje malo izobraženih odraslih, če naj z njim dosežemo vsaj nekakšno kognitivno, čustveno in kulturno transformacijo študentov, spremeniti v izobraževanje in hkratno »kulturno usposabljanje« ali razvijanje usposobljenosti za kulturo. To je moč doseči le na nenasilen, igriv način in z uporabo številnih virov: vizualnih, slušnih in šele nazadnje tudi pisnih. Študente je potrebno varno voditi v odkrivanje sveta, ki je širši od onega, ki so ga spoznali dotlej. Izobraževanje, ki bi bilo usmerjeno predvsem v tematiko in ne v čustveno preobrazbo človeka oziroma kulturo, bi ostalo brez posledic. *Izobraževanje funkcionalno nepismenih je torej izobraževanje za kulturo.*

Biti funkcionalno nepismen je v mnogočem tudi posledica vrednot, ki vladajo v socialnem okolju, v katerem ljudje rastemo. V okolju, kjer znanje ni cenjeno, ali ni bilo cenjeno, kjer je moč zadovoljivo preživeti na mnoge druge načine, tudi pridobivanje znanja in pismenosti nima kaj dosti veljave. Funkcionalno nepismen človek ne išče rešitev za svoje življenje v branju, razumevanju in uporabi besedil, pomaga si zgolj z ljudmi, pa čeprav so ti navadno iz istega socialnega kroga in je tako njihova pomoč omejena.

Funkcionalno nepismen človek življenjske situacije rešuje takrat, ko se pojavijo. Postopnih korakov, ki bi pripeljali do končnega cilja, ne zna načrtovati. Takšne cilje mu lahko pokaže le mentor. Le mentor lahko, dosti bolj kot v izobraževanju izobraženih, osmisli njegovo izobraževanje.

V izobraževanju funkcionalno nepismenih nekateri *instrumenti analize ne obstojajo*. Primer tega so glagolske paradigme, ki nam pomagajo naučiti se drugih glagolov. Te niso usvojene. Vzročno-posledično razmišljanje in posplošitve so bolj malo razvite, prav tako drugi miselni procesi, ki omogočajo učenje, še posebej iz pisnih virov. Funkcionalno nepismeni ljudje se sprva učijo predvsem doživljajsko in pragmatično. Po-

trebno je, da najprej nekaj naredijo in po tistem o storjenem razmislijo.

Tisto, kar pri nezadostno pismenih ljudeh najbolj pogrešamo, je usposobljenost za *samostojno učenje*. Tako ni nenavadno, da funkcionalno nepismeni študenti s tem v zvezi pričakujejo natančna navodila. Težave imajo z razporejanjem časa in predvidevanjem. Težje si postavijo prednostne in delne cilje. Pri vsem tem rabijo mentorjevo pomoč.

Na poti do cilja ti študenti hitro omagajo, tako da je v izobraževanju receptivne spretnosti potrebno pogosto nadomeščati s produktivnimi, uporabiti veliko iger. Zaradi čustvenih primankljajev, ki so jih takšni ljudje pogosto občutili v preteklosti, je treba njihovo ranljivost v času izobraževanja braniti. Funkcionalna nepismenost tako ni le državno, ni le družbeno, kulturno ali šolsko vprašanje, je tudi *posledica posameznikovih čustvenih primankljajev*.²²

Viri in literatura

- Bentolila, A.: » L' Illetrisme en France«. Bilan-Analyse et propositionsm rapport de missionau president de la Republiques, junij 1977.
- Findeisen, D.: »Funkcionalna nepismenost ali kako jo rešujejo Francozi.« - Andragoška spoznanja.
- Harman, D.(1987): *Illiteracy, A National Dilemma*. New York: Toronto: Cabridge Book Company,.
- Kozol, J.(1985): *Illiterate America*. Doubleday: New York: Anchor Press.
- Lahire, B.(1999): *L'invention de »l'illetrisme«, rhétorique publique, éthique et stigmates*. Paris: Editions de la Decouverte.

Opomba programskega odbora kolokvija k prispevku:

Avtorica citira podatek iz mednarodne raziskave o pismenosti odraslih objavljene v »Literacy in the Information Age«, OECD, 2000. V poročilu raziskave avtorji ne omenjajo nepismenosti, temveč govorijo o ravneh pismenosti. Podatki za Slovenijo na področju besedilne pismenosti so sledeči: na 1. ravni 42 %, 2. ravni 35 %, 3. ravni 20 %, 4. in 5. ravni 3 % odraslih itd.

22 Zgodnji čustveni primankljaji nastanejo v družini, kjer v družinskem in socialnem življenju prihaja do učenja. Tako za pismenost ni odgovorna le šola, temveč družinsko in socialno okolje. Zato je potrebno pisni besedi dati vse potrebne socialne razsežnosti in jo obravnavati znotraj družine, socialnega okolja, šole, itd.

Znanje in revščina

Matjaž Hanžek

Človekov razvoj ne pomeni le povečanega materialnega standarda ljudi, ki ga merimo z velikostjo bruto domačega proizvoda ali s plačo zaposlenih, ampak vključuje še vrsto drugih področij, kjer ljudje zadovoljujejo svoje potrebe in izboljšujejo raven življenja. Ta področja seveda niso med seboj izključujoča ali celo nasprotujoča, ampak ravno nasprotno: podpirajo se, se dopolnjujejo in so celo pogoj eno drugega. Nizek življenjski standard ali velike materialne razlike med ljudmi ne morejo zagotavljati dolgega in zdravega življenja, niti nizka izobrazba prebivalcev ne more biti osnova za visok materialni standard.

Dejstvo pa je, da sta prav znanje in kultura med dejavniki, ki so pomembni za višji socialni in materialni standard oz. so temelj človekovih in družbenih prizadevanj. In to ne le »obrnitiško« znanje, ki zaposlenemu omogoča uspešno opravljanje svojega poklica, ampak »širše« znanje, ki poleg znanja, kako kakovostno opravljati svoj poklic, zagotavlja, da se posameznik ne izgubi v vedno bolj kompleksni družbi, in da lahko sam aktivno vpliva tako na svoj položaj kot na socialno, materialno in kulturno okolje, v katerem živi. Torej ne gre le za golo pismenost, ki človeku omogoča, da lahko prebere svoje ime, da se ne izgubi na ulici ali da je zmožen prebrati na volilnem listku ime stranke, za katero naj bi volil. Pomembno je predvsem to, da lahko napiše svoje ime na mesto, ki mu v družbi pripada, je zmožen to mesto izboljševati in si ga prilagajati, da je zmožen spreminjati potek ulice in določati, kaj bo ta ali ona politična stranka ali družba v celoti počela. Torej ne gre le za delovno in politično socializacijo, ampak za znanje na višjem nivoju: za socialno in akcijsko kompetenco. To pomeni, da človek obvlada spretnosti, ki mu omogočajo uspešno *vključevanje v socialno okolje* in je zmožen *aktivno spreminjati kakovost svojega okolja*. Tak koncept razvoja so pri Razvojnem programu združenih narodov (UNDP) sprejeli tudi kot izhodišče za analizo razvitosti držav. Indeks človekovega razvoja (HDI), ki naj bi najbolj celovito prikazoval razvitost posameznih držav, sestavljajo kazalci, ki kažejo materialno razvitost (BDP po kupni moči), zdravje prebivalstva (pričakovana dolžina življenja) in znanje (pismenost in delež šolajočih). Podobno je sestavljen tudi indeks, ki prikazuje stopnjo revščine v posamezni državi - Indeks človekove revščine (Human poverty indeks - HPI). Sestavljajo ga kazalci, ki prikazujejo zdravje (delež ljudi, ki ne bodo dočakali 60 let starosti), materialno revščino (delež ljudi, ki živi

pod mejo revščine), odstotek dolgotrajno nezaposlenih ljudi in znanje, ki ga predstavlja delež funkcionalno nepismenega prebivalstva^{23,24}. Slovenija se po prvih treh kazalcih dokaj dobro uvršča med razvitimi državami, saj si deli 6. mesto s Finsko in Francijo. Toda pismenost odraslih, ki je zelo velika, jo uvršča na zadnje, 18. mesto. Čeprav bi lahko imel vrsto pripomb ali vprašanj na kakovost merjenja pismenosti odraslih (od vprašanja jezika, dejanske možnosti primerjanja ipd.), tako velika številka le daje osnovo za premislek.

Če obstajajo dvomi o smiselnosti mednarodnih primerjav zaradi jezikovnih in ostalih zadržkov, pa ti zadržki v glavnem ne držijo za primerjave znotraj Slovenije. Vsi govorimo isti jezik in obstaja vsaj približno sorodna kultura med vsemi slovenskimi regijami. Primerjave pismenosti odraslih med slovenskimi regijami, ki je do neke mere kazalec človekove sposobnosti znajti se v socialnem okolju, nedvomno kažejo na velike razlike med regijami in povezanost znanja, zdravja in ekonomske moči.

Preglednica 1: Pismenost odraslih, pričakovana dolžina življenja, BDP po kupni moči na prebivalca in bruto vpisni količnik

REGIJA	PISMENOST ODRASLIH	PRIČAKOVANA DOLŽINA ŽIVLJENJA	BDP PO KUPNI MOČI	BRUTO VPIŠNI KOLIČNIK
DOLENJSKA	47,9	71,9	12.922	79,9
GORIŠKA	39,0	74,4	13.015	77,3
GORENJSKA	37,5	73,9	12.201	80,3
KOROŠKA	43,2	72,7	11.388	78
NOTRANJSKA	50,3	74,1	11.192	76,6
OBALNO-KRAŠKA	45,1	75,7	13.499	77,3
OSREDNJA	33,3	74,5	16.958	82,6
POMURSKA	55,5	72,1	10.276	71,6
PODRAVSKA	45,4	72,1	11.964	77,1
SAVINJSKA	45,9	72,5	12.479	76,7
POSAVSKA	52,2	71,4	11.964	76,8
ZASAVSKA	44,9	71,9	11.151	80,9

Vir: Poročilo o človekovem razvoju, ZDP in Jerina Kodolja: Poglavje iz Nacionalnega poročila

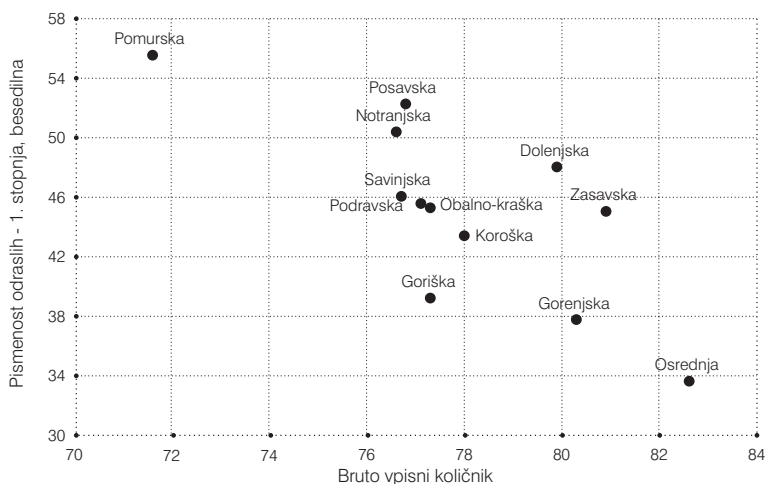
23 »Adult functional illiteracy rate« – Besedilna pismenost odraslih na prvi ravni.

24 Za funkcionalno nepismenost odraslih bom v skladu z dogovorom na ACS uporabljal izraz besedilna pismenost odraslih na prvi ravni oz. skrajšano pismenost odraslih. Ta termin nekoliko motijo vrednosti, ki to pismenost predstavljajo: če je številka večja, je pismenost slabša.

o pismenosti odraslih v Sloveniji, Andragoški center Slovenije

Korelacijski koeficienti kažejo na veliko povezanost pismenosti odraslih s kazalci razvitosti na drugih področjih: s pričakovano dolžino življenja: -0.54345 , z BDP: -0.71805 , s šolajočimi pa kar -0.7590 . Vse to potrjuje izjemno veliko soodvisnost različnih področij človekovega in družbenega življenja in na velike razlike med slovenskimi regijami. Ob pomanjkanju načrtne razvojne politike države in vseh ministrstev pa se bodo te regionalne razlike še povečevale. Posebno skrb pa vzbuja povezanost obstoječega znanja in investicij v bodoče znanje: v regijah, kjer imajo že sedaj manjko znanja, se šola manj ljudi.

Slika 1: Pismenost odraslih in bruto vpisni količnik



Vira: ACS, SURS

Znanje in kultura pa ne vplivata le na različno stopnjo revščine med regijami, ampak vplivata tudi na socialni in materialni položaj posameznika. Za prikaz vpliva (pomanjkanja) znanja in kulture na revščino posameznika sem uporabil podatke raziskave Slovenskega javnega mnenja 1998 (SJM98/2). Kot »neodvisni« spremenljivki sem uporabil odgovore na vprašanja: »Ali lahko približno ocenite, koliko knjig je bilo pri vas doma, ko ste bili stari 16 let?« (približna variabla, ki opisuje *kulturni izvor* posameznika) in »Koliko let je trajalo vaše šolanje?« (*izobrazbena* variabla). Za odvisne spremenljivke pa sem uporabil indeks *socialne izključenosti*, ki ga sestavljajo tri vrste izključenosti: *deprivacija* (materialno pomanjkanje), *izolacija* (pomanjkanje socialnih stikov) in *anomija* (kulturna revščina ali nemoč). Vsako od the treh spremenljivk pa sestavlja po

pet spremenljivk, ki so seštevek pozitivnih odgovorov na nasledna vprašanja:

Deprivacija: nima rednega dohodka; nima dodatnega dohodka; slabo zdravstveno stanje; nima zdravstvenega zavarovanja; ima težave s plačilom stanarine.

Izolacija: ni zaposlen; živi sam ali je edini reditelj družine; ga je strah kriminala; ni član nobene prostovoljne organizacije; se ne zanima za politiko.

Anomija: politiki skrivajo informacije; politika je prezapletena, da bi jo lahko razumel; lahko volim, a ne morem vplivati na politiko; nima nobenega smisla načrtovati življenja; počuti se nepomembnega.

Analiza povezav kaže, da je kulturni izvor posameznika zelo pomemben za revščino ali socialno izključenost v poznejšem življenju, saj je analiza variance pokazala statistično močno značilne razlike med ljudmi glede na to, koliko knjig so imeli v družini staršev. Tudi korelacijski koeficienti so veliki in vsi statistično značilni in negativni: manj knjig je imela anketirančeva družina, bolj verjetno je, da bo socialno izključen.

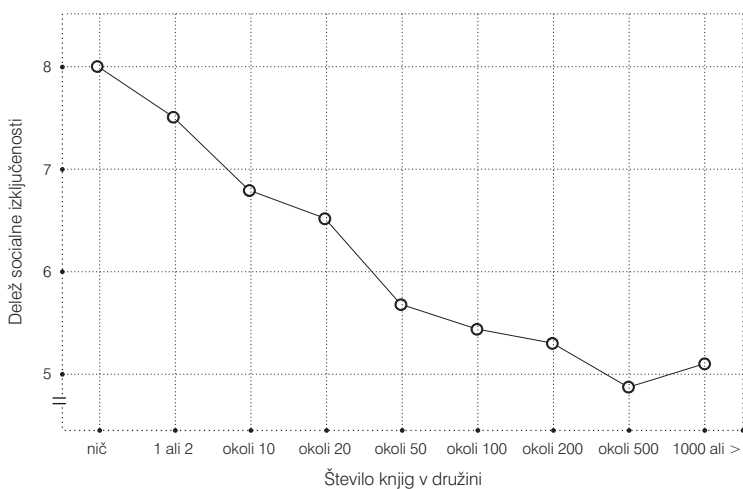
Slika 2: Povezanost (korelacijski koeficienti) med kulturnim izvorom in socialno izključenostjo (N=1003)

Socialna izključenost -.389; p=0.00

Deprivacija -.340; p=0.00

Izolacija -.218; p=0.00

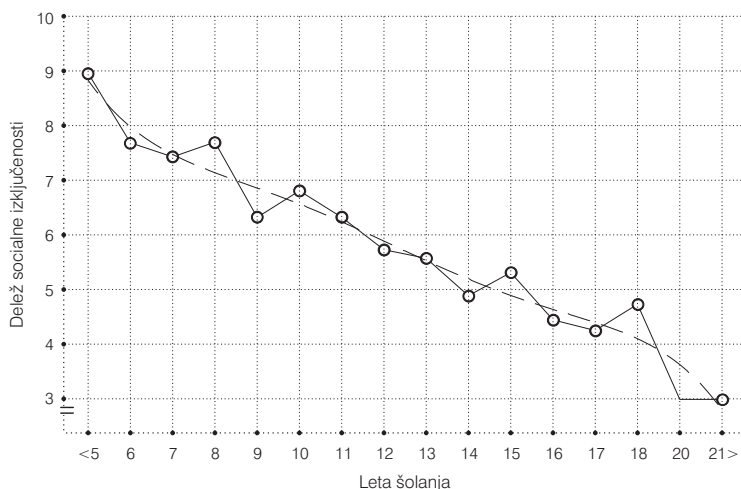
Anomija -.237; p=0.00



Podoben vpliv ima kaže tudi izobrazba posameznika, prikazana z leti šolanja. Analiza variance kaže na statistično pomembne razlike, korelacijski koeficienti pa na povezanost (ne)izobraženost in socialne izključenosti.

Slika 3: Korelacija med znanjem (šolanje) in socialno izključenostjo (N=1003)

Socialna izključenost	-0.492; p=0.00
Deprivacija	-0.616; p=0.00
Izolacija	-0.278; p=0.00
Anomija	-0.268; p=0.000



Sklep: Dvojna podoba, značilna za Slovenijo: znanje in revščina. Razlike med regijami so velike, kjer pomanjkanje znanja zavira razvoj, v prihodnosti pa ga bo še bolj.

Neposredno uporabljeni viri:

- Kodolja, Jerina (2000): Poglavje iz neobjavljenega Nacionalnega poročila o pismenosti odraslih v Sloveniji. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Hanžek, Matjaž, urednik (2000): Poročilo o človekovem razvoju – Slovenija 1999, ZDP.
- Toš, Niko (1998): Ankete slovenskega javnega mnenja. Ljubljana : Center za raziskovanje javnega mnenja in množičnih komunikacij: Fakulteta za družbene vede.

Sistemsko-konceptualne določnice pismenosti na Slovenskem

Dr. Zoran Jelenc

Pred objavo rezultatov raziskave Pismenost in udeležba odraslih v izobraževanju se nam ni zdelo mogoče, da imamo v Sloveniji tako nizko raven pismenosti odraslih kot je bila ugotovljena v raziskavi. Preprosto se nam je zdelo, da ne moremo biti tako slabi, čeravno andragogi že dolgo opozarjamo na zelo slabo izobrazbeno sestavo slovenskega prebivalstva.²⁵ Izobrazba seveda ni identična s pismenostjo, je pa tudi raziskava pokazala, da je med njima statistično zelo pomembna povezanost, čeravno smo, kot ugotavlja E. Možina (2000: 4), po pismenosti odraslega prebivalstva (kakovostna razsežnost) med državami OECD, s katerimi smo se primerjali v raziskavi, še mnogo slabši kot po količinski (izobrazbena sestava prebivalstva). Kakorkoli že, obe izraženi šibkosti slovenskega prebivalstva ne moreta biti naključni, podlage zanju moramo iskati v sistemsko-konceptualnih šibkostih vzgojno-izobraževalne ureditve v Sloveniji. Te šibkosti pa moremo najti v obeh podpodročjih celotnega sistema vzgoje in izobraževanja, v *začetnem* izobraževanju, to je izobraževanju otrok in mladine, ter v *nadaljevalnem* izobraževanju ali izobraževanju odraslih.

Sistemska ureditev začetnega izobraževanja

Sistemske vzroke za nezadostno pismenost prebivalstva moremo najti tako v količinskih kot tudi v kakovostnih dejavnikih sistemske ureditve in delovanja vzgojno-izobraževalnega sistema v fazi začetnega izobraževanja.

Za vse stopnje našega šolanja je bil do nedavna značilen velik osip. Ta je tem večji, bolj ko gremo v preteklost; v zadnjih letih se sicer bistveno zboljšuje. Osip ima različne učinke: na primarni stopnji nastali osip (osnovna šola) povzroča manjši vpis na nadaljnje ravni šolanja (sekundarna, terciarna). Količinsko negativni izid začetnega izobraževanja nedvomno ustvarja tudi kakovostno neugodne učinke (raven pismenosti). Naše ugotovitve potrjujejo podatki, ki kažejo, da je funkcionalna pismenost najslabša pri starejših kategorijah prebivalstva (starost 50-65 let). V naši študiji iz leta 1989 (Mohorčič, v Jelenc idr.: 87-121) smo analitično prikazali izgube slovenske-

25 Tako, denimo, leta 1993 (Bela knjiga, 1995) kar 62 % slovenskega prebivalstva ni dosegalo ravni 4- ali 5-letne srednje šole (med 12 navedenimi državami je bila s tem Slovenija tretja od zadaj, slabši sta bili le Italija in Portugalska). Še bolj katastrofalen je podatek, da leta 1991 kar 46,5 % slovenskega prebivalstva ni imelo več kot le osnovnošolsko izobrazbo, od teh skoraj polovica (19,7%) ni dokončala osnovne šole.

ga izobrazbenega potenciala zaradi neudejanjenja naravnih sposobnosti (odstopanja od Gaussove krivulje). Izračunali smo, da bi se tedaj (po podatkih v letu 1981) v ustreznih razmerah število izšolane generacije lahko povečalo za ok. 75.000 (na srednji stopnji za ok. 52 ter na višji in visoki na ok. 23 tisoč).

Strokovnjaki pa ves čas, tudi še danes, opozarjajo na kvalitativne pomanjkljivosti sistema začetnega izobraževanja, zlasti na njegovo pozitivistično in storilnostno naravnost (pridobiti instrumentalno znanje). Zanj je značilno pridobivanje informacij in ne toliko (ali ne dovolj) ključnih življenjskih spretnosti, vključno z razvijanjem učnih navad in veselja do učenja. To pa ima odločujoče posledice na kasnejše vključevanje v izobraževanje. Takšen stil izobraževanja je pomemben dejavnik slabe pismenosti, saj nanjo pomembneje vpliva pomanjkljivo razvijanje temeljnih spretnosti (core skills) kot pa golega šolskega znanja.²⁶

Sistemska ureditev nadaljevalnega izobraževanja

Z nadaljevalnim izobraževanjem (izobraževanjem odraslih) bi lahko deloma popravili slab učinek začetnega izobraževanja, če bi bilo ustrezno organizirano, pa žal ni bilo. Znano pa je, da je v nadaljevalno izobraževanje, posebno če ni dovolj prilagojeno značilnostim, potrebam in možnostim odraslih, posebno težko vključiti tiste, ki imajo slabšo začetno izobrazbo in tudi starejše.

Na to, da nadaljevalno izobraževanje ni moglo popraviti stanja, ki ga je generiralo začetno izobraževanje, so odločilno vplivale zlasti te sistemske prvine:

- Neustrezna sistemsko-konceptualna umestitev izobraževanja odraslih v vzgojno-izobraževalni sistem in politiko: nepriznavanje njegove enakovrednosti in enakopravnosti, marginalnost njegovega položaja v naši zavesti in odslikavanje le-te tudi v praksi; neupoštevanje njegovih razvojnih (družbenih, gospodarskih, kulturnih, psiholoških itn.) potencialov.
- Upravna 'nepokritost' področja. Če že lahko govorimo o nekakšnem upravljanju na ravni države (po letu 1991 deluje pri Ministrstvu za šolstvo in šport poseben, čeravno tudi zdaj še nezadosten, sektor za izobraževanje odraslih) pa družbeno organiziranega upravljanja na lokalni ravni v Sloveniji sploh ni! Ena največjih slabosti pri izpeljavi sistemske ureditve izobraževanja odraslih v Sloveniji je to, da pretežno deluje na ravni države (tu se npr. zdaj pripravlja sprejetje nacionalnega programa), občine pa niti po zakonih niti po drugih sistemskih ukrepih politike (uprava, omrežje, financiranje itn.) nimajo do izobraževanja odraslih nobenih

²⁶ Zdi se, da prav večje temeljne spretnosti, ki si jih učenci v drugih, zlasti zahodnih državah, več pridobijo v šoli, pomembno določajo slabše dosežke Slovenije v primerjavi z njimi.

obveznosti niti pristojnosti. Za države, ki imajo izoblikovano nacionalno politiko izobraževanja odraslih in so razvile temu ustrezno prakso, je najbolj značilno, da sistem najintenzivneje deluje na lokalni ravni; ta zagotavlja možnosti ugotavljanja in zadovoljevanja potreb, bodisi da gre za izobraževanje zaposlenih (tu so zlasti pomemben partner gospodarstvo oz. podjetja) bodisi da gre za splošne človekove osebne potrebe.

- Zakonodaja o izobraževanju odraslih je bila in je še nezadostna. Tam, kjer je bilo nujno, so se zakonske rešitve izpeljevale iz izobraževanja otrok in mladine, s tem pa so bile zanemarjene izvirne značilnosti izobraževanja odraslih.²⁷
- Posledice navedenih sistemskih primanjkljajev se najbolj drastično odlikavajo v omrežju ustanov in programov za izobraževanje odraslih, ki so pomanjkljivi in prostorsko neenakomerno porazdeljeni po Sloveniji.
- Financiranje je po letu 1991, ko so v republiški proračun vpeljali posebno postavko za izobraževanje odraslih in jo v kasnejših letih še razčlenili, navidezno urejeno. Vendar ima sistem financiranja vsaj dve slabosti: a/ z izjemo javnih sredstev za izobraževanje (zlasti pri dveh ministrstvih - za šolstvo in šport ter za delo, družino in socialne zadeve) ne ureja financiranja celovito in zanemara sistemsko vključitev drugih virov; b/ obseg javnih sredstev, ki jih država nameni za izobraževanje odraslih, je 10- do 15-krat manjši kot v večini drugih držav. Z deležem 0,08 BDP v letu 1995 je bila Slovenija med državami, ki dajejo za izobraževanje odraslih najmanj.²⁸ Pomemben je podatek iz drugih držav je tudi ta, da se skuša potencialnega udeleženca izobraževanja pridobiti s tem, da se ga skuša maksimalno razbremeniti plačila za izobraževanje in učenje; za to skrbijo bodisi z gmotno podporo bodisi s sistemskimi ukrepi (npr. olajšave, posojila) država, območne oblasti, delodajalci, različni sponzorji in drugi partnerji. Pri nas še zmeraj nosi največje breme izobraževanja posameznik, ne glede na to, ali želi z njim izboljšati svoje delovne zmožnosti in usposobljenost ali se izobražuje za svoje osebne potrebe.
- Slabo je razvita tudi infrastruktura - razvojno in raziskovalno delo, informacijski sistem, asociacije za izobraževanje odraslih, razvoj kadrov itn.

27 Položaj pomembno popravlja novi Zakon o izobraževanju odraslih iz leta 1996, ki je krovni zakon in ožje zadeva predvsem neformalno izobraževanje; opisane slabosti pa še ostajajo pri vseh šolskih zakonih (osnovna šola, poklicno izobraževanje, gimnazija, visokošolsko izobraževanje itn.).

28 Po podatkih Unesca (Bevc 1991: 64) je bilo v 80-ih letih le malo držav, ki bi imele tako nizek delež javnih sredstev za izobraževanje odraslih v BDP, saj so v večini držav namenjali za to od 0,3 do 1 % BDP (Danska - 1 %; Švedska, Poljska in Velika Britanija - 0,7 - 0,8 %; Kanada, Finska, Norveška, Japonska, Belgija, ZRN, Nikaragua, Indija - 0,3 - 0,5 %) (Drofenik 1998: 56); tako nizek delež kot Slovenija so imele med evropskimi državami predvsem nekatere gospodarsko šibkejšje države (kot so Portugalska, Grčija, Turčija), sicer pa gospodarsko in/ali kulturno manj razvite države v svetu (npr. Mali, Kuvajt, Kolumbija, Paragvaj, Urugvaj idr., prav tam); ob tem pa so bili v večini držav celotni javni izdatki za izobraževanje odraslih višji kot v Sloveniji.

Stanje bo mogoče spremeniti le z dosledno izpeljavo strokovno zasnovane koncepcije in strategije v slovenski nacionalni vzgojnoizobraževalni politiki, ki smo jo v Sloveniji že izdelali, pa se z njenim vpeljevanjem odlaša. Žal ugotavljamo, da je v zadnjih letih postala slovenska vzgojnoizobraževalna politika do izobraževanja odraslih spet pasivna, nerazpoznavna, brez dolgoročnejšega programa ukrepov; vso njeno pozornost je zavzela tim. kurikularna prenova, ki pa za reševanje problema pismenosti ne pomeni bistvenega napredka.

Pismenost, kot vidimo, ni le problem andragogike in izobraževanja odraslih, temveč celotne vzgojnoizobraževalne politike. Njeno vodilno načelo in strategija mora biti danes vseživljenjskost učenja. Kakršnikoli že bodo ukrepi, njihovih učinkov ni mogoče pričakovati čez noč. Zato je treba strategijo zasnovati dolgoročno.

Neposredno uporabljeni viri:

- Bevc, Milena (1991): Družbeno ekonomski pomen in financiranje izobraževanja - zlasti izobraževanja odraslih. Teoretična in empirična analiza. - V: Družbeno ekonomski pomen in financiranje izobraževanja odraslih. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 7-78.
- Jelenc, Zoran (2000): Strateška in konceptualna opredelitev sistema in razvoja izobraževanja odraslih v Sloveniji in prvine za njuno vpeljevanje v prakso. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. (Neobjavljeno raziskovalno poročilo).
- Mohorčič Špolar, Vida (1989): Generacije v izobraževanju - nadomestila preteklih primanjkljajev in izobraževanje odraslih v prihodnosti. - V: Jelenc idr.: Potrebe po izobraževanju odraslih v Sloveniji do leta 2000. Ljubljana : Pedagoški inštitut in Skupnost izobraževalnih centrov v Sloveniji, 87-121.
- Možina, Ester (2000): Pismenost in udeležba odraslih v izobraževanju. Predstavitve raziskave. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. (Povzetek iz neobjavljene Nacionalnega poročila o pismenosti v Sloveniji).

Participacija odraslih v izobraževanju: vir ali posledica družbene razslojenosti

Mag. Jasmina Mirčeva

Problematika, ki jo je potrebno še posebej izpostaviti v kontekstu preučevanja pismenosti in vključenosti odraslih v izobraževanje v Sloveniji, je polarizacija prebivalstva s pomočjo mehanizmov izobraževanja ter generiranje in poglobljanje že obstoječe družbene razslojenosti. Sedanje analize raziskave 'Pismenost in udeležba odraslih v izobraževanju' so pokazale, da se določeni vzorci vključenosti odraslih v izobraževanje praviloma ponavljajo in da so nekateri dejavniki (socialno, demografsko, družbeno ali ekonomsko pogojeni), ki vplivajo na to stanje in trende, kar konsistentni. Zato lahko govorimo o t.i. 'tipičnih' skupinah 'dejavnih', 'nedejavnih' in 'morebitno' dejavnih v izobraževanju ter v sklopu te kategorizacije opisujemo njihove najbolj značilne lastnosti.

Tako smo npr. med tipično **dejavne** v izobraževanju uvrstili zaposlene ali samozaposlene moške v delovno najaktivnejši dobi, z višjim ekonomskim statusom, z vsaj višjo izobrazbo, ki so na vodilnih ali vodstvenih položajih. S tem je povezana njihova višja raven pismenosti in prilagojenosti v družbi. Splošne značilnosti **neaktivnih** v izobraževanju pa so: nižja izobrazba, slabši delovni, materialni in družbeni položaj, višja starost, nezadostna raven pismenosti ipd. Lastnosti potencialno ali **morebitno aktivnih** pri izobraževanju niso tako ekstremne, dejstvo pa je, da se ta skupina prebivalstva pogosto znajde med pripadniki prve ali druge kategorije.

Namen naštevanja teh prevladujočih atributov ni, da bi oblikovali stereotipe o učečih se ali neučečih se odraslih, temveč da bi pokazali, da so to skupine, ki se med seboj močno razlikujejo in ki imajo v družbi, na delovnem mestu in na trgu dela zelo nasprotnoče si vloge. Toda ta fenomen ni niti posebnost slovenske države niti posebnost tranzicijskega ali postindustrijskega obdobja, ki ga doživlja evolucija današnjega sistema. Presenetljiva (alarmantna) pa je med drugim ugotovitev, da se, kljub prizadevanjem države in sprejemanju mnogih novosti na področju izobraževanja odraslih (sprejemanje zakona o izobraževanju odraslih, razširjanje programske in institucionalne mreže, uvedba boljših rešitev pri upravljanju in financiranju tega področja), razlike med obstoječima skupinama ne zmanjšujejo, ampak se ravno nasprotno še povečujejo. Kljub temu, da je primerjava o obsegu izobraževalne dejavnosti pokazala pozitivni premik, kar kaže, da se udeležba prebivalstva v izobraževanju dviguje, je ta pozitiv-

ni trend najbolj opazen pri kategorijah, ki so že sicer v privilegiranem položaju glede izobraževanja. Iz tega se da povzeti, da se razlike v stopnji izobraženosti, pismenosti in nasploh aktivnosti prebivalstva v družbi ne zmanjšujejo, temveč kažejo divergentni premik. Tudi analiza preferenc in načrtov odraslih ne kaže pomembnih odstopanj in ponovno potrjuje zelo nizko motivacijo in slabe možnosti socialno deprivilegiranih, da z izobraževanjem izboljšajo svoj položaj.

Ali potemtakem lahko sklepamo, da so pozitivni premiki v izobraževanju odraslih najbolj pripomogli k povečevanju znanja in spretnosti tistih, ki so jih že imeli? Ali se bodo socialni, ekonomski, izobraževalni in vsi drugi problemi marginalnih in socialno deprivilegiranih skupin še povečevali? Ali je to nespremenljiv vzorec?

Obstoj take polarizacije v izobraževanju so nekateri sociologi (Bowles, Gintis, 1995) označili kot nekaj popolnoma razumljivega in pričakovanega. Izobraževanje po njihovem mnenju celo povečuje neenakost, tako da opravičuje privilegije in pripisuje revščino osebnemu neuspehu. Reprodukcijsko večje ali manjše vključenosti v izobraževanje pa si pogosto razlagajo s poklicnim argumentom:

- Zahtevnejši poklici, ki temeljijo na večjem obsegu znanja in spretnosti, ponujajo možnosti za nenehno povečevanje dohodkov in uspešno kariero. To spodbuja načrtovanje učne dejavnosti v prihodnosti, npr. vlaganje več časa, denarja, energije v izobraževanje, usposabljanje in izpopolnjevanje, da bi zadostili zahtevam poklicev z višjim statusom. Številne službe 'belih ovratnikov' nudijo tudi zadostne dohodke za finančno vlaganje v prihodnje izobraževanje.
- Manj zahtevni poklici pa omogočajo razmeroma hitro doseganje najvišjega možnega zaslužka, vendar nudijo manjše možnosti za napredovanje in nameenjajo manj denarja za izobraževalne dejavnosti. Tudi zato imajo zaposleni z manj zahtevnimi poklici manj nadzora nad prihodnostjo, manj priložnosti za izboljševanje delovnega položaja in manj dohodkov za bolj resne izobraževalne investicije. V skladu s tem so tudi njihova pričakovanja in ambicije nižji. Tako se ustvarja subkultura deprivilegiranih, pri kateri se čuti pomanjkanje pomembnih spretnosti, znanja in vrednot, ki so nujno potrebne za doseganje visokih izobraževalnih ciljev in učnih dosežkov.

Pri razlagi fenomena polarizacije, ki se reproducira skozi mehanizme izobraževanja, poklicna usmeritev sicer ni edini dejavnik, ki lahko pojasnjuje tako kompleksna področja družbenega delovanja. V literaturi se pogosto navajajo tudi družinsko, socialno ali vrednostno okolje (Poročilo: Literacy in the information Age 2000), v katerih se posameznik razvija in kjer oblikuje svoje navade, stališča ter tudi izkorišča možnosti za izobraževanje.

Kljub temu pa obstoj in poglobljanje tovrstne polarizacije in razlik odraslih glede njihovega znanja in spretnosti nista v skladu z družbenim razvojem. Kot pravi P. Belanger (1998) dobiva v sodobni družbi percepcija aktivne populacije drugačen pomen. Od dejavnih se pričakuje večjo angažiranost in samostojnost pri delu, nenehno soočanje z nepričakovanimi situacijami, kar pa predpostavlja permanentno učenje. Tudi od t. i. delovno in izobraževalno manj dejavnih se pričakuje večje udejstvovanje v delovanju civilne družbe ter prevzemanje več odgovornosti in iniciativnosti v sodobnem svetu. To pomeni, da je ta umetno narejena delitev v družbi znanja zastarela. Hkrati pa se zastavlja vprašanje o tem, kako preseči ta dualizem in umetno izoblikovano delitev. Menim, da je eden od odgovorov vsekakor razvijanje 'učee se družbe', ki se bo s svojimi učnimi projekti (Projektno učenje mladih, Usposabljanje za življenjsko uspešnost, študijski krožki, opismenjevanje Romov idr.) vključila v vse segmente v družbi. Posebno pozornost pa je treba nameniti ravno tistim skupinam, ki so zaenkrat najbolj oddaljene od učenja in za katere bi bilo potrebno sprejeti vrsto ukrepov, mehanizmov in spodbud, tako na osebni, podjetniški, lokalni in nacionalni ravni, da bi jih vključili v izobraževalne aktivnosti in jim olajšali dostop do učenja nasploh.

Viri in literatura

- Haralambos, Bowles, Gintis. (1999): Sociologija: Teme in pogledi. DZS, Ljubljana.
- Izobraževanje odraslih: Peta mednarodna konferenca o izobraževanju odraslih 1997 (1998): Hamburška deklaracija. Akcijski načrt za prihodnost, Urad slovenske nacionalne komisije za UNESCO, Andragoški center Slovenije, Ljubljana.
- Jelenc, Z. (1989): Odrasli prebivalci Slovenije v izobraževanju. Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja, Skupnost izobraževalnih centrov, Ljubljana.
- Literacy in the Information Age – Final Report of the International Adult Literacy Survey. Organization for Economic Co-operation and Development. Statistics Canada, Paris.
- Mohorčič Špolar V. (1997): Učenje odraslih: ključ za 21. stoletje : Unescova konferenca v Hamburgu od 14. do 18. julija 1997. Andragoška spoznanja. 61-62.
- Nacionalna raziskava Pismenost odraslih in udeležba v izobraževanju: tehnično poročilo (1999): avtorji: Možina E., Emeršič B., Knaflič L., Radovan M., Vehovar V.. Andragoški center Slovenije, Ljubljana.

Problem je motivacija

Dr. Vid Pečjak

V raziskavi *Pismenost in udeležba odraslih v izobraževanju* so odkrili povezavo med starostjo in izobraževanjem. Čim starejši so ljudje, tem manj se izobražujejo. Med temi prevladujejo upokojenci oz. ljudje po 50. ali 60. letu starosti.

Na zvezo med starostjo in izobraževanjem vplivajo mnogi notranji (intrapsihični) in zunanji (okolnostni) dejavniki. V prvo skupino lahko uvrstimo upadanje sposobnosti, večji vpliv prejšnjih navad in rutine ter pomanjkanje motivacije, v drugo pa objektivne možnosti za delo in izobraževanje.

Glede upadanja sposobnosti je bilo veliko napisanega in izrečenega lansko leto, ki je bilo »leto starejših«. Na kratko lahko strnemo glavne »protiugotovitve« v dveh točkah: 1. Upadanje ni enakomerno; medtem ko ene sposobnosti upadejo, se druge ohranjajo ali rastejo. Vsakdo pa ohrani nekaj sposobnosti tja v pozna leta starosti. 2. Ostajajo velike medosebne razlike; medtem ko nekateri posamezniki kažejo znake staranja že s 40. ali celo 30. letom (univerzitetni profesorji niso izvzeti!), jih drugi ohranjajo tja v 80. ali celo 90. leta (npr. psiholog Anton Trstenjak, znani kirurg DeBakey, astronaut Glenn).

Sicer pa je pomembnejši dejavnik neizobraževanja negativna motivacija. Upadanje motivacije začenja že nekaj let pred upokojitvijo zaradi pričakovanja upokojitve, zato takrat beležimo upad delovne učinkovitosti. Glavna vprašanja starejših oseb glede nadaljnega izobraževanja se glasijo: »Zakaj? Čemu? Zakaj naj se izobražujem, ko pa se moje aktivno življenje približuje koncu? Tudi če se za kakšno dejavnost usposobim, ali bom kdaj to dejavnost tudi izvajal? Kakšen smisel ima sploh izobraževanje pri mojih letih?«

Človek je praktično, racionalno in teleološko bitje, ki s svojimi dejavnostmi zasleduje določen cilj. Če pa cilja ni ali če je nejasen, ne vidi razloga, da bi dejavnost izvajal. Zaradi tega razloga bi se veliko starejših ljudi prijavilo na tečaj vrtičkanja, malo na tečaj nemščine, nobeden pa na tečaj svahilščine, ker jo ne bi nikoli uporabljali. Pri spodbujanju motivacije starejših ljudi za delo in učenje se ponavadi sklicujemo na notranji interes, na potrebo po izpopolnjevanju življenja in znanja, na samoaktualizacijo oz. izrabo vseh svojih potencialov in možnosti.

Nekoč sem srečal človeka, ki je zadel 10.000 mark. Dejal je, da bi se rad naučil uporabljati računalnik, a se mu ne izplača, ker bo kmalu umrl. Odgovoril sem mu, da

se učenje izplača, četudi bi ga uporabljal samo en dan. Sicer bo zamudil tudi ta dan. In ga je zamudil. Samoaktualizacija ima apel pri mlajših ljudeh, pri starejših pa premajhnega, da bi jih pripravila za nadaljnje izobraževanje. Pomembna postane spet zunanja motivacija, npr. vsaj občasno, pogodbeno ali honorarno delo.

Slovenska zakonodaja pa je izrazito ageistična in diskriminatorna do starejših ljudi. Pri tem so posebno prizadeti pripadniki akademskih poklicev, npr. znanstveniki, raziskovalci in profesorji, a tudi zdravniki, sodniki idr., osebe na najvišji izobrazbeni ravni. Zanje poklic ni samo »neka dejavnost«, ker živijo zanj in z njim in jim osmišljuje življenje. Za pripadnika kakšnega administrativnega poklica je delo pač nujno zlo, ki ga opravljamo vsak dan osem ur in 40 let življenja. Zato čutimo prenehanje dela kot osvoboditev od tlake. Drugače pa je pri akademskih poklicih, kjer pomeni prenehanje dela prenehanje smiselnega življenja, zato ni čudno, da so pogoste posledice depresija, apatija in resignacija.

V Republiki Sloveniji je upokojenim znanstvenikom in profesorjem praviloma onemogočeno raziskovalno delo, ne glede na njihov znanstveni renome, dosedanja in sedanja uspešnost in mednarodno odzivnost. Diskriminacija ne izhaja samo od posameznikov, ki starejše raziskovalce na razne načine šikanirajo in jim onemogočajo raziskovalno delo, temveč je vgrajena v samo zakonodajo, čeprav ustava RS zapoveduje enakost pred zakonom.

14. člen ustave RS, ki govori o človekovih temeljnih pravicah in svoboščinah, zagotavlja enake pravice vsem ljudem ne glede na spol, raso, nacionalnost in starost. Relevanten pa je tudi 49. člen, ki zagotavlja svobodo dela.

Vendar to načelo kršijo številni zakoni, odločbe, odredbe in sklepi, žal tudi Ministrstva za znanost in tehnologijo. Zakon o raziskovalni dejavnosti (UL št. 8-355, 91, člen 29) pravi, da je lahko odgovorni nosilec raziskave le oseba, ki je, poleg drugega, »praviloma v delovnem razmerju v raziskovalni organizaciji, ki izvaja projekt, ali je zasebni raziskovalec.« Jasno je, da upokojeni raziskovalci ne morejo biti v rednem delovnem razmerju. V zadnjem razpisu Ministrstva za znanost in tehnologijo (UR št. 34-35, 21.4.2000) piše: »Odgovorni nosilec projekta mora biti zaposlen v organizaciji, ki je prijavitelj projekta...« Ker upokojeni raziskovalci ne morejo biti redno zaposleni, nimajo možnosti kandidirati kot nosilci projektov. Celo nosilstvo projektov, ki že tečejo, jim je ministrstvo odvzelo.

Obstaja pa še ena zakonita pot do raziskovalnega dela: Raziskovalec lahko kandidira na razpis kot zasebnik. Eden od pogojev je, da je vpisan v register zasebnih raziskovalcev (UR št. 30-15, 1998). 4. člen 2. poglavja Pravilnika o postopkih in o pogojih za vpis posameznikov, ki opravljajo raziskovalno dejavnost kot zasebniki, pa

piše, da se v register zasebnih raziskovalcev lahko vpiše le raziskovalec, ki ni uživalec pokojnin...«. Pogoji so jasni: v znanosti povsem neznana oseba, ki je ravnokar opravila doktorat ali magisterij, se lahko vpiše v register raziskovalcev (kar je morda prav), mednarodno renomirani upokojeni znanstveniki pa ne (kar pa ni prav). Ali ni to diskriminacija par excellence?

Zaradi takega mačehovskega odnosa ministrstva in univerze starejši raziskovalci izgubljajo motivacijo in se predajajo vrtičkarstvu, njihova spoznanja, znanje in mednarodne zveze, ki so jih pridobivali dolga desetletja, pa gredo v nič. Mnogi se prenehajo zanimati za znanstveno delo, drugi, bolj redki, a najbolj renomirani, pa skušajo kandidirati pri tujih ustanovah ali mednarodnih fondacijah ali privatnih ustanovah, ki nimajo takšnih bedastih omejitev.

Letos spomladi sem nameraval izvesti manjšo raziskavo »učenja računalnika starejših ljudi v zavodih«, kar bi bilo zanje velika pridobitev, ker bi se lahko posvetili internetu, igram, pisanju pisem in podobnem, namesto da osamljeni in zapuščeni čakajo na smrt. Poučevali naj bi jih najstniki. Mene je predvsem gnala želja, da dokažem, da se tudi ti, »odpisani« ljudje, lahko še marsičesa naučijo. Svoj namen sem celo napovedal po TV, prijavilo se je veliko sodelavcev, z materialnimi sredstvi pa je bilo pripravljeno pomagati le uredništvo Dnevnika, ki je ponudilo 20 računalnikov z vso opremo. Obrnil sem se tudi na vladne ustanove, a so odgovorili, da moram kandidirati na razpisih. Takrat sem zgrožen ugotovil, da z mojim načrtom ne bo nič, ker kot upokojenec sploh nimam pravice kandidirati na razpisih. Medtem sem odkril, da zelo podobno raziskavo izvajajo v Avstraliji in sem zadovoljen, ko vidim, da je ideja zaživela, čeprav na čisto drugem koncu sveta.

Podobne stavke kot za upokojene znanstvenike in raziskovalce bi lahko zapisali tudi za upokojene visoko kvalificirane strokovnjake v drugih poklicih, npr. v medicini in sodstvu. Povsod se jim po upokojitvi zapirajo vrata, praviloma s podporo diskriminativnih in protiustavnih zakonov, odločb in odredb. Kaj lahko rečemo o zakonu, po katerem naj bi mlajši upokojenci, ki po upokojitvi delajo naprej, zaradi svojega dela izgubili del pokojnine? Kaj lahko rečemo o sklepu vlade Republike Slovenije (22.1.98), po katerem se v organih državne uprave in v javnih zavodih delavci, ki se upokojijo, ne smejo ponovno zaposliti in tudi ne sklepati pogodb o delu? Kaj lahko rečemo o odredbi zavarovalnice Triglav, po kateri je mogoče zavarovati samo zdrave osebe, ki ob izteku zavarovanja niso starejše od 75 let? Kaj naj si mislimo o dejstvu, da si morajo starejše osebe plačati šolnino na univerzah za tretje življenjsko obdobje same, čeprav v 57. členu ustave piše, da »Država ustvarja možnosti, da si državljanji lahko pridobijo ustrezno izobrazbo?« Takih primerov diskriminacije lahko navedemo še nič koliko.

Ali je potem spričo take zakonodaje in njenih posledic čudno, če starejše osebe izgubljajo interes za aktivno delo in izobraževanje, resignirajo, se predajajo obupu in alkoholu ter čakajo na smrt? Konec koncev ne zahtevamo nič drugega, kot da se dosledno spoštuje in uveljavlja ustava Republike Slovenije. Dokler pa se ustava tako na debelo krši, se populacija od 50. leta naprej ne bo aktivirala in bo zaman pregovarjanje, prepričevanje in odpiranje možnosti s tečaji, krožki in podobnimi izobraževalnimi oblikami.

Pomen znanja in pismenosti v družbi 21. stoletja

Mag. Bor Rozman

»V gospodarstvu, kjer je edini zares zanesljiv element negotovost, obstaja en sam vir trajne konkurenčne prednosti - znanje«²⁹, je misel, ki predstavlja osnovno izhodišče te obravnave, izhajajoče iz dejstva, da pomen pismenosti in opismenjevanja, ki sta v tesni povezavi z intelektualno lastnino, iz dneva v dan narašča. To je prav gotovo posledica spreminjanja družbe, ki vse bolj temelji na znanju. S problemom pismenosti v najširšem smislu in posledično s pravicami intelektualne lastnine se gospodarstvo in posamezniki srečujemo tako rekoč na vsakem koraku, kar še posebej velja za države v tranziciji, kamor spada tudi Slovenija.

Problem, ki se ga v tej obravnavi lotevam, je zelo aktualen in se nanaša na pismenost v dobi globalizacije. Najpomembnejši vidik obdelave bo obsegal področje upravljanja s človeškimi viri (tuja kratica HRM³⁰) oziroma še ožji proces, ki se nanaša na razvoj in izobraževanje človeških virov (ali s tujo kratico HRD³¹), kamor uvrščam tudi proces opismenjevanja, katerega posledica je pismenost v najširšem pomenu. Ta proces naj bi tudi Merkurju d.d. (podjetju, v katerem sem zaposlen) v prihodnje pomagal zagotavljati ljudi z znanji in spretnostmi, s katerimi naj bi dosegali strateške cilje, hkrati pa mu omogočil, da bi si izoblikoval kadre za uspešnejše izvajanje obstoječega dela ter prehod v dobo globalizacije oz. dobo t.i. nove ekonomije. To je po Druckerju³² doba post-kapitalistične družbe ali družbe 21. stoletja.

V delu bom podal nekaj mnenj, ki izhajajo iz te obravnave in ki bi lahko bila našim podjetjem v pomoč pri poslovanju, ko se bodo srečevala s problematiko opismenjevanja v razmerah (pogojih), ki sem jih predhodno že na kratko predstavil (družba 21. stoletja). Upam, da bo imelo delo s tem poleg teoretične tudi praktično vrednost, ki bo uporabna v trenutnem gospodarskem položaju.

Za lažjo predstavo sem grafično ponazoril (izbral) kavzalni model. Njegov osnovni namen je, da služi kot izhodišče in vodilo za to razpravo. Sosednje procesov lahko na kratko predstavim v treh točkah:

29 Nonaka, I. (1993): Harvard Business Review, Harvard 1993

30 HRM je angleška kratica, ki pomeni Human Resources Management ali v prevodu Upravljanje s človeškimi viri (naša kratica UČV).

31 HRD je angleška kratica, ki pomeni Human Resource Development ali v prevodu Razvoj in izobraževanje kadrov in predstavlja enega podsistemov Upravljanja s človeškimi viri.

32 Drucker, Peter (1994): Post-Capitalist Society, Harper Business, New York 1994

- zaradi globalizacije bosta pismenost in proces opismenjevanja v družbi 21. stoletja v novonastajajočih pogojih vse pomembnejša,
- v novo nastalih pogojih družbe 21. stoletja se bodo kot odziv na le-te pojavile potrebe po iskanju modela za implementacijo strategij opismenjevanja in orodij za izvajanje tega procesa,
- v podjetjih bo ključno orodje za proces opismenjevanja sistem HRM.

Kavzalni model (priloga) zajema vse ključne elemente, ki so relevantni in potrebni za obravnavo (teoretični in delovni okvir ter odvisne in neodvisne spremenljivke). Model gledan v celoti v bistvu predstavlja proces (nujne) transformacije podjetij, če bodo hotela preživeti v/na globalnem trgu v dobi nove ekonomije.

Družba 21. stoletja

Nova področja industrije vse bolj vključujejo znanje kot centralni ekonomski vir, zato je bilo nujno postaviti okvir ekonomsko-organizacijske teorije, ki zna meriti učinke znanja in izobraževanja, torej funkcionalne pismenosti v najširšem pomenu, kot dejavnikov produkcije in širjenja znanja. Z vidika vodenja in upravljanja bo postalo pomembno razmejevanje vlog zaradi problema avtoritete in odgovornosti, kar bo (je) centralna naloga strateškega menedžmenta.

S tega vidika bodo osnovni nosilci (globalne) ekonomije strokovnjaki (ki prenašajo teorijo v prakso) in ne znanstveniki, tehniki in menedžerji. Tako znanje ne bo izpodrivalo spretnosti in izkušenj, pač pa bo postalo njihov temelj, kajti znanje brez veščin je neproduktivno. Znanje bo omogočilo mnogo hitrejšo akumulacijo in učinkovitejšo uporabo izkušenj. Široka uporaba znanja v proizvodnem delu bo povzročila široko paleto raznovrstnosti dela in omogočila nastanek velikih organizacij, ki bodo nudile priložnost za delo strokovnjakov. S tega vidika so pomembni novi principi in pristopi oziroma hibridna struktura upravljanja in vodenja, ki bo upoštevalo navedena dejstva zagotavljala optimalno učinkovito poslovanje. Družba 21. stoletja je po Druckerju opredeljena z naslednjimi karakteristikami:

- znanje, globalizacija, konkurenca.

Kar zadeva znanje je splošno sprejeto mnenje oziroma dejstvo, da je družba 21. stoletja družba znanja. Po Druckerju osnovni ekonomski resurs v tej družbi ni ne kapital, ne delo oziroma delovna sila, temveč - znanje, pri čemer je potrebno ločiti »družbo znanja« od danes vse pogostejše uporabljane termina »informacijska družba«. V prvem primeru gre za znanje, ki je povezano s subjektivno ravno človeškega zadovoljevanja osebnih potreb, medtem ko gre v drugem primeru za informacijo, ki je v povezavi z globalizacijskim aspektom in je predvsem komunikacijsko orodje ali material, s katerim

lahko posameznik zadovolji potrebo po znanju. Družba znanja je torej logična stopnja v razvoju informacijske družbe, zato bo družba 21. stoletja okarakterizirana kot »doba intelektualnih kreacij«. ³³ Drucker pravi, da prihaja do transformacije iz družbe znanja (široko obče znanje) v družbo znanj (posameznik je specialist za določeno nišo - specifično, specialno znanje), kjer bo ažurno, konstantno ter podaljšano in permanentno izobraževanje, s spremenjenimi vsebinami, metodami in organizacijo, s poudarkom na usposabljanju ljudi za obvladovanje sprememb, postalo predvsem potreba (zaradi konkurence obče sprejemljivo dejstvo) in ne obveza, da bi formalno zadostili normam.

Misel Thomasa Sowell: »*Ideas are everywhere, but knowledge is rare*« ³⁴, kar parafrazira dejstvo, da bo v tej družbi imelo večjo vrednost od samih idej znanje, ki bo te ideje produciralo in, kar je še pomembnejše, tudi realiziralo ter integriralo v nove (uporabne) celote, kar zopet kaže na pomen visoke stopnje pismenosti.

Za proces opismenjevanja je potrebno omeniti dve dimenziji kreiranja znanja dveh japonskih avtorjev ³⁵, ki se pojavljata v tej družbi. To sta t.i. tacitno in eksplicitno znanje. Prva dimenzija je osebna, kontekstno-specifična in zato je takšno zanje težko formalizirati in z njim komunicirati, medtem ko je eksplicitno ali kodificirano znanje možno transformirati v formalen in sistematičen jezik. V obravnavani družbi je meja med tema dimenzijama vse bolj zabrisana, kajti kreativnost človeških bitij je kompleksen pojav, zato prihaja do stalne interakcije med njima:

tacitno znanje (subjektivno) eksplicitno znanje (objektivno)
znanje iz izkušenj (telo) znanje iz razuma (um)
simultano znanje (tukaj in zdaj) sekvenčno znanje (tam in potem)
analogno znanje (praksa) digitalno znanje (teorija)

Tej interakciji med tacitnim in eksplicitnim znanjem pravimo »preobrazba znanja« (knowledge conversion), ki je po mnenju Nonake in Takeuchija »kriva« za uspeh japonskega gospodarstva v polpreteklosti. Samo interakcijo avtorja uvrščata v epistemološko dimenzijo, ki jo tvorijo štirje modeli: socializacija, eksternalizacija, kombinacija in internalizacija znanja, kjer gre za medsebojna povezovanja in dopolnjevanja na relaciji predstavljenih znanj.

Prav tako je pomembna tudi druga dimenzija - ontološka, katere bistvo je, da se znanje, ki ga kreirajo posamezniki, prelije in usvoji v skupinah in širše v organizacijskih nivojih in celotni družbi.

33 Toward the Era of Intellectual Creation, Challenges For Breakthrough (Detailed Outline), The Report of the Commission on IPR in 21. Century, April 7, 1997, pon. v Anunuel Report JPO

34 op.p. prevod citata: »Ideje so povsod (jih je ogromno - vsakdo jih ima), znanje pa je redko«.

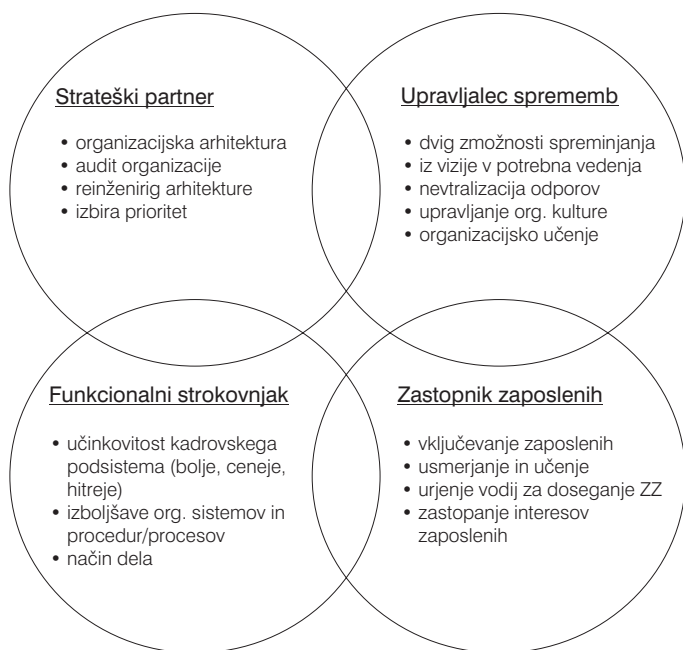
35 Nonaka in Takeuchi: A Theory of the Firm's Knowledge-Creation Dynamics v knjigi Chandler, Hagstroem in Soelvell (1998): The Dynamic Firm, Oxford University Press, Oxford 1998, str. 214

Upravljanje s človeškimi viri - HRM

Analize odpovedovanja modelov upravljanja sprememb kažejo, da se praviloma prevelika pozornost posveča t. i. »trdim« organizacijskim prvnam: spremembam strategije, strukture in sistemov. Toda z njimi je manj težav in zadreg kot z »mehkimi« spremembami, tistimi v slogu vodenja, ljudi, vrednotah ali potrebnih novih znanjih.

Na konferencah in srečanjih kadrovskih delavcev smo obravnavali bodoče vloge, ki so namenjene kadrovskim delavcem. Iz znane tipologije Davida Ulricha so te predvsem štiri:

Slika 1: Ulrichov model: vloge kadrovske funkcije



Razpravljalci in predavatelji so pri tem opozorili na omajen ugled kadrovske stroke, ki se vse prepočasi prilagaja izzivom in trendom iz okolja. Kadrovska funkcija je še marsikje neučinkovita, draga, neusposobljena in usmerjena na aktivnosti, namesto na rezultate. Prepogosto je v vlogi »policaja« reda in nadzora, namesto da bi bila usmerjena v strateško upravljanje organizacij, zaradi česar nima pravega mesta v upravah podjetij in ustanov. Nadaljevanje takšne prakse utegne peljati v nadaljnjo marginalizacijo stroke, ki pa ima pred seboj poleg lastne preнове velikanske izzive:

človeški dejavnik v družbi znanja postaja končno prevladujoča konkurenčna prednost. Klasična kadrovska opravila prevzemajo linijski vodje in kadrovski delavci morajo postati povsem drugačni upravitelji intelektualnega potenciala podjetij. Osrednje naloge postajajo: motiviranje delavcev za znanje, sprememba anahronega sloga vodenja, odprava že kar dramatične vrzeli med obstoječimi in potrebnimi znanji in veščinami, upravljanje zadovoljstva zaposlenih in utrditev novih meril ter upravljanja delovne uspešnosti nasploh, čemur bi lahko rekli proces osveščanja oz. konkretnije opismenjevanja.

Viri in literatura

- Adizes, Ichak (1996): Obvladovanje sprememb. - Ljubljana : Gospodarski vestnik. (Zbirka Manager)
- Ažman, Milena (1993): Izobraževanje v izbranem slovenskem podjetju. Magistrska naloga. - Ljubljana : FDV.
- Bizjak, Franc, Petrin Tea (1996): Uspešno vodenje podjetja. -, Ljubljana : Gospodarski vestnik.
- Bowman, Cliff (1994): Bistvo strateškega managementa. - Ljubljana : Gospodarski vestnik.
- Drucker, Peter (1994): Post-Capitalist Society. - New York : Harper Business.
- Drucker, Peter (1968): The Age of Discontinuity. - New York : Harper.
- Hamermesh, Richard G. (1996): Strateški menedžment v Temelji MBA., Collins & Devanna. – Ljubljana : GV. (Zbirka Manager)
- Landy, F. J. (1989): Psychology of Work Behavior, Brooks. - Pacific Grove, California: Cole Publishing Company.
- Langlois, R. N., Robertson, P. L.(1995): Firms, Markets and Economic Change. - NY: Routledge.
- Možina in drugi (1994): Management. - Ljubljana : Didakta.
- Možina, Svetlik in drugi (1998): Management kadrovskih virov. – Ljubljana. (Zbirka Profesija)
- Nadler L., Nadler Z. (1989): Developing Human Resources, 3rd ed. - San Francisco.
- Nonaka Ikujiro, Takeuchi Hirotaka (1995): The Knowledge-Creating Company. – Oxford, NY: Oxford University Press.
- Pieper R. (1990): Human Resource Management: An International Comparison. - Berlin: Walter De Gruyter.
- Pretnar, Bojan (1997): Institutional and Policy Framework For Human Resource

Development, WIPO Asian regional forum on IPR in the 21st century, Tokyo 10.-12. September 1997.

- Rozman, Bor (1996): Poslovanje patentov in znamk v malih in srednje velikih podjetjih v Sloveniji. Diplomsko naloga. - Ljubljana: FDV, april 1996.
- Singer, M.G. (1990): Human Resource Management. – Boston : PSW-KENT.
- Svetlik, Ivan (1982): Cilji izobraževanja in zaposlovanja kadrov. Nekateri vidiki planiranja in razvoja kadrov. – Ljubljana : Center za samoupravno in normativno dejavnost.
- Svetlik, Ivan (1996): Človeški viri v podjetju. - V: Človeku prijazno in uspešno vodenje, ur. Stane Možina. – Ljubljana: Panta Rhei-Sineza.
- Werther, William B., Davis, Keith: Personal Management and Human Resources. - Arizona State University, McGraw-Hill Book Company, Phoenix, 1998

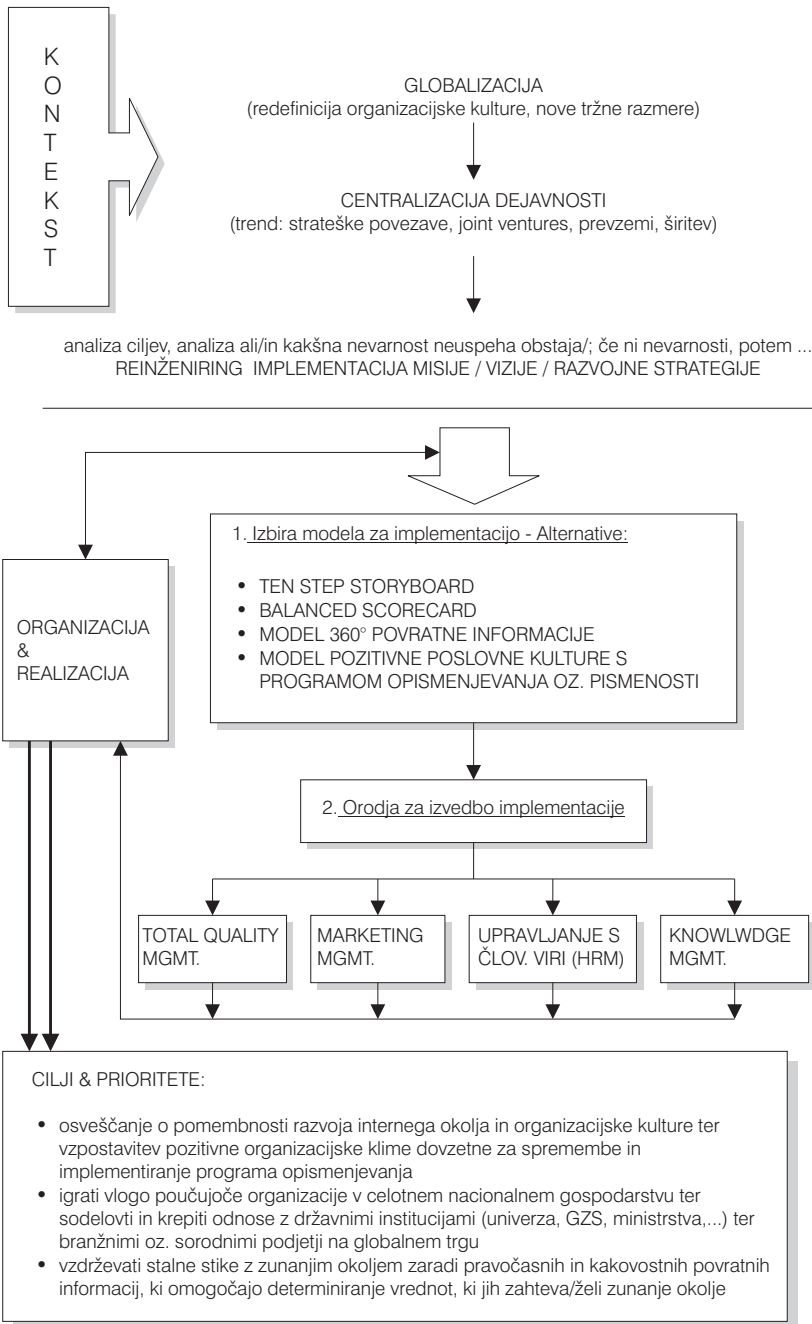
INTERNET:

<http://europa.eu.int/agencies/ohim/english/title.htm>

<http://european-patent-office.org/index.htm>

<http://www.sipo.mzt.si>

Priloga: Kavzalni model: *IMPLEMENTACIJSKI MODEL OPISMENOVANJA*



Pismenost odraslih: vprašanje (pat)etike, politike ali preživetja?

Dr. Janko Berlogar

A je prav, da moramo biti buteljni, da nas pustijo pri miru!?

(Tone Partljič, Moj ata, socialistični kulak)

Leto 1990 je bilo v Kanadi razglašeno za leto pismenosti. Brian Murphy, ki se je s problemom pismenosti začel ukvarjati že v šestdesetih letih, je takrat samo na videz sarkastično, v resnici pa kritično in predvsem utemeljeno zapisal približno takole: Še eno leto nečesa. Tokrat je pač to pismenost, zakaj pa ne. Navsezadnje so svoje leto imeli taborniki, pa mladi, ženske so imele celo desetletje, zdaj je trend pismenost. Velike besede o potrebi po programih za izboljšanje pismenosti se valjajo po ustih prav tistih politikov in vodij, ki ukinjajo sredstva za socialne programe in za boj proti revščini v Kanadi in drugje po svetu. Paradigma pismenosti in izobraževanja jim je seveda všeč, saj predpostavlja, da so posamezniki za svojo nevednost in revščino odgovorni sami, govorjenje o pismenosti pa daje videz prizadevanja za dobro ljudi. Tako je to z letom pismenosti in za kakršenkoli premik je potrebno malo več kritičnosti, skupaj z redefinicijo pismenosti (Brian Murphy, 1990 Year of Literacy).

Seveda se z Murphyjem še kako strinjam in navsezadnje tudi priznam, da razpravljam o nedvomno znanih stvareh. Vrsta avtorjev je tu, ki so v preteklosti razmišljali podobno – od takih, kot so Marx, Frankfurtska šola, Dewey, Habermas, ki jih direktno s pismenostjo nihče ne povezuje, pa do takih, kot so Freire, Street, Graff, Barton in podobni radikalci, občudovani, a vendarle na obrobju, ko gre za realizacijo idej. Gre namreč za poznane, ne pa prepoznane stvari – ker so v ozadju našega mišljenja in delovanja, prekrite ali s funkcionalistično-praktičnim, operativnim pristopom ali pa z več ali manj naivnim teoretičnim razmišljanjem o problemu, ki še zdaleč ni zgolj andragoški (in ga v tako ozkem okviru tudi ne moremo razrešiti), ampak je sociološki, politični..., vsekakor pa problem interakcije številnih družbenih subjektov s sila različnimi interesi in močjo, da le-te uveljavijo. Ne glede na to, kako jo definiramo ali za kakšno vrsto gre, je »pismenost družbeno zaznamovan koncept, ki prikrito ali čisto jasno vključuje ideološko teorijo glede distribucije družbenih dobrin in ima pomembne socialne ter moralne posledice.« (J. P. Gee: Social linguistics and literacies. Ideologies in discourses, 1990).

Pismenost je morda osebne značaja, vendar le v tem smislu, da je osebna zveza z drugimi družbenimi oz. javnimi subjekti. Naša pismenost namreč ni odvisna samo od nas niti ni zasluga nas samih. Do nje niti ne pridemo zgolj preko procesov izobraževanja ali učenja, ki so že tako ali tako, če že ne izključno institucionalizirani, pa vsaj rezultat so-bivanja in so-delovanja z različnimi družbenimi subjekti. Skratka, naša pismenost se ne izgrajuje v akciji individuuma, ampak jo omogoča in hkrati tudi omejuje interakcija. Ker pismenost odraslih tu obravnavamo kot problem, se ta prispevek ukvarja predvsem s tisto vrsto interakcije, ki pismenost omejuje. Ker smo bili posebej opozorjeni na rabo termina oz. njegove vsebine, začnemo s trditvijo, da je prvi problem prav slednja.

Nedvomno je izraz 'pismenost odraslih' zaradi različnih vzrokov primernejši kot 'funkcionalna nepismenost'. Nedvomno pa je tudi res, da ta pismenost ni ena sama. Ne gre samo za različne ciljne skupine ali programe, kjer naj bi uporabljali specifične izraze – družinska, računalniška, pismenost na delovnem mestu ipd. Povsod gre za neko vrsto funkcionalne spretnosti in, če se izogibamo izrazu nepismenost, potem lahko govorimo o funkcionalni pismenosti in njeni stopnji oz. ustreznosti. S tem pa si pravzaprav že postavljamo prvo omejitev. Organizatorji kolokvija sami ugotavljajo, da so odrasli praviloma funkcionalno pismeni, ker vendarle 'funkcionirajo' v različnih okoljih. Vendar ni ustrezno vprašanje, ali je stopnja funkcionalne pismenosti ustrezna, ampak gre za vprašanje, ali je funkcionalna pismenost dovolj za »funkcioniranje« odraslih.

Na tej točki odgovor na vprašanje sega preko okvirov andragogike; problem je namreč etičen, političen in ekonomski – natančno po tem vrstnem redu pomembnosti. Teza, ki jo postavljamo, je sicer obrabljena, a tudi neprijetna, zato tako spoznanje (zavestno) potiskamo v ozadje. Pismenost odraslih je namreč ne samo funkcionalna, ampak vsaj še participatorna v političnem smislu, torej politična pismenost. Za dostopnost do slednje obstaja selekcija, ki ne temelji na pripravljenosti in zmožnostih ampak na možnostih. Selekcije ne delamo in se ne izključujemo po lastni volji, ampak se to odvija po volji družbenih elit, temelječih na moči pozicije. Ta elita več ali manj podpira funkcionalno pismenost, vsaj ko služi njenim namenom. Tako ni od včeraj, ampak od nekdaj. Starogrška retorika je na primer do popolnosti izpiljen način prepričevanja in nadzora, pismenost pa je bila že takrat stvar elite (Jean Searle: *What is literacy?*, 1999). Na podoben način bi lahko razpravljali o raznovrstnih modrecih ter institucijah, revolucijah in drugih gibanjih od srednjega veka do danes, pa ni prostora. Od II. svetovne vojne naprej UNESCO organizira kampanje za večjo pismenost in Svetovna banka daje denar za take programe, ki

pa vsi temeljijo na predpostavki, da bo pismena populacija povečala produktivnost in ekonomski razvoj posameznih držav. Vendar ne gre za razvoj, gre za porazdelitev, za participacijo. L. 1993 je sam direktor sektorja za opismenjevanje pri UNESCO priznal, da so vsi poskusi propadli v trenutku, ko so udeleženci programa spoznali, da je bila vsa 'funkcionalnost' v tem, kako jih narediti za čim učinkovitejše delavce (L. J. Limage, v P. Freebody in A. R. Welch: Knowledge, Culture, and Power. International perspectives on literacy as policy and practice, 1993). Spet nadzor in namenska pismenost. S Petersom in Watermanom smo našli 'odličnost', z Sengejem po številnih lupingih sistemsko razmišljanje kot peto disciplino, stvari pa ostajajo enake. Odlične organizacije propadajo, ker to niso bile v participatornem smislu, v njih ni bilo pismenosti kot avtonomije in pravice do samozavesti ter družbene akcije, obstajala je zgolj pismenost kot tehnologija.

Pismenost, ki je lahko temelj politični participaciji, je onemogočana ali strogo dirigirana na najbolj subtilne načine – tako, da to sprejemamo kot samo po sebi umevno in za Summum bonum nujno dejstvo. Homo oeconomicus je dobrodošel, homo politicus je potencialna grožnja. Nikakršnega novega samoupravljanja ne pridigamo, niti si ga ljudje ne želijo. Želijo pa soodločati o stvareh, ki so za njih pomembne in se nanje razumejo. Govor je o zavesti in samozavesti. Tudi iz golega odkritja dejstva o presenetljivo slabi pismenosti prebivalstva se ne da kovati ne prihodnosti ljudi ne večjega dobička za izobraževalce ali političnih točk ministrov, ki bodo prižigali luči novim in novim programom za večjo pismenost. Kakšno? Niti najmanj ne podcenjujem dela raziskovalcev Andragoškega centra ali katerih drugih. Postavili so nam ogledalo, grde obraze pa je treba še pokazati, saj se sami najbrž ne bodo prepoznali. Slejkoprej bo vsakdo od nas »funkcioniral« tako, da bo znal prebrati vozni red ali izpolniti položnico. Zaupani nam bodo računalniki in vsa moderna tehnologija. Ne bo pa nam zaupano, da bi npr. iz odvisnih ali neodvisnih medijev samostojno razbrali resnico in si ustvarili mnenje o eliti, ki nam tako širokogrudno omogoča postati funkcionalno pismen. Nad politično resnico bodo bdeli s pomočjo odnosov z javnostmi in s t. i. medijskim pluralizmom, našo neparticipacijo v ustvarjanju ter tolmačenju politične resnice pa bodo predstavljali kot nekaj najbolj funkcionalnega in osvobajajočega obenem. Vendar je res le to, da so ljudje deležni natanko toliko družbene pravičnosti, kolikor so zmožni kritične presoje in imajo možnosti politične participacije (Frideric G. Gale: Political Literacy. Rhetoric, Ideology, and the Possibility of Justice, 1994). Vprašanje pismenosti torej še zdaleč ni samo vprašanje ekonomskega preživetja. Je političen problem in pismenost, ki ni tudi politična, je invalidna pismenost. Gre za (samo)prevaro glede celovitosti funkcioniranja družbe-

nih subjektov, zato je tudi etični problem. Da na koncu izpade kot patetičen, so v veliki meri krivi tisti, ki tako spoznanje potiskajo iz zavesti in dejanj, obenem pa rešujejo pismenost na najbolj nemogoče načine.

Ni namreč veliko teoretikov in praktikov, ki bi se zadovoljili s tehnično participacijo in pismenostjo. Nasprotno, večina od njih pismenost jemlje celovito in torej misli tudi na njen participatorni, politični vidik. Patetika se pojavi ob vprašanju uresničevanja te celovitosti. In da bi jo presegli, moramo hočeš nočeš poznati ter priznati prej omenjena dejstva. Pri tem takoj poudarimo, da kljub predstavljenemu primeru ne govorimo o medijski pismenosti in ne samo o zmožnosti objektivnega oz. racionalnega presojanja predstavljenih političnih dogajanj. Ne gre tudi za kakšno parcialno ali specialno pismenost, kot sta to npr. družinska ali računalniška pismenost. Gre za politično (ne)pismenost kot obliko manj slučajnega in bolj načrtnega onemogočanja participacije v političnem življenju. Tudi slednje razumemo široko. Ne gre za enake možnosti vseh biti izbran po volji ljudstva in mu vladati preko različnih institucij. Politična pismenost je zmožnost sodelovanja in odločanja v celotnem družbenem dogajanju – od krajevne skupnosti, delovnega mesta do parlamenta – preko aktivnega delovanja ali s pomočjo avtonomne presoje in vpliva na to dogajanje preko civilnih združenj, medijev, v vsakodnevnih kontaktih. Invalidnost je tu mnogo večja, čeprav na videz manj očitna, predvsem pa manj moteča kot pa npr. takrat, ko gre za branje navodil ali pisanje prošenj. Če je bilo obdobje samoupravljanja morda komika, kar se politične pismenosti tiče, je t. i. informacijska doba (ali kjerkoli že smo) tragika v tem pogledu. Politična pismenost je morda bolj kot kdaj prej čredna pismenost, kjer so zares pismeni le vodniki teh čred. Vsi drugi zgolj poslušajo njihovo zvončkljanje – ne zaradi prisile ali diktature, virtualno-medijska demokracija prefinjeno osmišlja in gradi prav tako pismenost. Tako to dela družbena elita in za tako (samo)prevaro gre.

Tako kot smo začeli, končajmo z Brianom Murphyjem. Pismenosti ni moč enostavno dati ali vzeti, jo učiti ali se je naučiti. Ne gre za večščino, gre za kvaliteto bivanja. Bistvo pismenosti ni jezik, znanje pisanja, branja, računanja, ampak je njeno bistvo participacija in možnost svojo pismenost aktivirati na vseh področjih družbenega življenja. Pismeni smo toliko kot participiramo, vse drugo so neaktivirane, asocialne sposobnosti. Naj bo socialna, ekonomska, kulturna ali politična pismenost, vse se udejani s participacijo na omenjenih področjih. V Kanadi je skoraj dva milijona ljudi (in nič drugačna niso razmerja v Ameriki, Avstraliji, Skandinaviji ali Sloveniji), ki so že v smislu ekonomske, kaj šele politične pismenosti, marginalci (Brian Murphy). V Torontu, njihovem najbogatejšem mestu, ki so ga Združeni narodi sedemkrat razgla-

sili za mesto, kjer se živi najboljše, 30.000 ljudi spi na ulicah in 300.000 družinam grozi, da bodo ob dom. Samo en odstotek proračuna province bi bil potreben za rešitev problema (Delo, 3. 8. 2000). Toda kaj naj bi z rešenim problemom? Dvajset odstotkov Kanadčanov (koliko pa Slovencev?) je zato revnih in nepismenih in toliko jih bo ne glede na to, koliko programov za opismenjevanje (asociacijo na osemenjevanje moram zapisati in ker ni tako nesmiselna, bi bilo škoda, če bi jo recenzent črtal) si bodo izmislili. Ljudje s pismenostjo nimajo kaj početi; če bi lahko, bi opismenjevanje prepovedali. Zato je oglaševanje takih programov, ki naj bi marginalcem pomagali iz socialne, ekonomske in politične izolacije, nesramna prevara. Politično pismeni ljudje ne bi prebirali voznih redov, ampak bi zahtevali družbeno in ekonomsko pravičnost, redistribucijo resursov, lastno participacijo v družbenih procesih. Za urenitve česa takega pa je potrebna predvsem humanejša družba, morda čustvena pismenost. To ni patetika ali idealizem, gre za rešitev etičnega problema s pomočjo zdravega razuma. Politična pismenost je strošek, vendar bi družbene elite že lahko bile toliko pismene, da bi si izračunale, da njeno nasprotje stane še več – tudi če v strošek politične pismenosti vračunajo svoje pozicije. Za obrambo slednjih namreč gre. Andragogi in drugih vrst izobraževalci ter družboslovci nasploh lahko storimo največ, če tovrstno resnico širimo - ali pa si enostavno priznamo, da smo, zaljubljeni v svoj fevd in v skrbi za njegovo navidezno prosperiteto, tudi sami politično nepismeni. Aplavzov sicer ne bomo poželi v nobenem primeru, strokovnost in etičnost pa se bosta skozi tako ali drugačno odločitev zagotovo presojali.

Viri in literatura

- Delo, 3. 8. 2000.
- Gale, G. Frederick (1994): *Political Literacy: Rhetoric, Ideology, and the Possibility of Justice*, SUNY series, State University of New York Press, Albany, NY.
- Gee, J. P. (1990): *Social linguistics and literacies: Ideologies in discourses*, The Falmer Press, London.
- Limage L. J. (1993): *Literacy strategies: A view from the International Literacy Year secretariat of UNESCO*, v *P. Freebody in A. R. Welch, Knowledge, Culture, and Power: International perspectives on literacy as policy and practice*, str. 23 – 24, The Falmer Press, London.
- Murphy, Brian (1990): *1990 Year of Literacy*, National Adult Literacy Database, Canada, www.nald.ca/fulltext/moved/1990.
- Searle, Jean (1999): *What is literacy?*, www.acal.edu.au/LLMar99/jean.searle.htm.

Vloga in pomen pismenosti pri uveljavljanju dejavne državljskosti

Dr. Sabina Jelenc Krašovec

Ena od logičnih misli, ki se sprožajo ob izidih raziskave o pismenosti slovenskega prebivalstva, je ta, da velik delež slovenskega prebivalstva bržkone sploh ni sposoben, da bi se dejavno udeleževal družbenega življenja. Od človeka, ki ne obvladuje temeljnih spretnosti besedilne, dokumentacijske in računske pismenosti, verjetno ne moremo pričakovati zadostne samoiniciativnosti in ustvarjalnosti ter fleksibilnosti, ki je potrebna za uspešno delovanje v civilni družbi. Uresničevanje dejavne državljskosti³⁶ zahteva razgledane, miselno in dejavno prožne državljane, ki imajo mnoga znanja in sposobnosti, kot npr. sposobnost za enakopravno sodelovanje v dialogu, sposobnost za vrednotenje stališč in opredeljevanje do njih, temeljno obvladovanje konfliktov, obvladovanje negotovosti, seznanjenost z družbeno problematiko in ustreznimi razvojnimi strategijami, obvladovanje tujega jezika, temeljne vodstvene spretnosti, hkrati pa so tudi ustrezno besedilno, dokumentacijsko in računsko pismeni.

Člani neke družbe lahko kot enakopravni državljani sodelujejo v procesih odločanja le, če so svobodni; svoboden pa je posameznik, če ima moralno moč, moč odločanja, mišljenja in sojenja. Med državljani zasledimo velike razlike v usposobljenosti za sodelovanje v različnih družbenih procesih, torej veliko nesvobodo in neenakost. Za te skupine, ki imajo manjše možnosti za učinkovito sodelovanje pri procesih odločanja, so med drugimi značilne te lastnosti: *socialna in ekonomska zapostavljenost; nižja stopnja izobrazbe* (in s tem nižja raven besedilne, dokumentacijske in računske pismenosti, ki je temeljna determinanta vključevanja v družbo); *pripadnost drugačnim načinom kulturnega delovanja; drugačen vrednostni sistem*. Ali to v Sloveniji - izhajajoč iz podatkov raziskave - velja za velik delež populacije?

Dejavne državljskosti se učimo na različne načine, npr. prek medijev in z njihovo pomočjo, s sodelovanjem v družbenih gibanjih, v prostovoljskih organizacijah, v različnih programih izobraževanja, ki temeljijo na demokratičnih odnosih, z aktivnim sodelovanjem v javnem življenju, s stalnim spremljanjem in vrednotenjem družbenih sprememb, z demokratičnim vedenjem in kvalitetno komunikacijo v družini in prijateljskih skupinah, v različnih oblikah organiziranega izobraževanja odraslih, v družinskih odnosih, med pri-

³⁶ Državljskost opredeljujem kot sposobnosti, spretnosti in vedenje, s katerim posameznik izraža in udejanja svoje državljanstvo; državljanstvo pa kot status, ki ga ima posameznik v neki državi in vse pravice in dolžnosti, ki iz tega statusa izvirajo. Pojma sicer različni strokovnjaki nekoliko različno definirajo (Bron 1995, Marshall 1992, Balibar 1994, Castles 1994, idr.)

jatelji, v občini, soseski. Lahko domnevamo, da se bodo tisti, ki imajo težave s pismenostjo, zaradi občutka negotovosti, zaradi nezadostne seznanjenosti z družbeno, socialno, politično, okoljsko in drugo problematiko ter zaradi premajhne seznanjenosti z izobraževanimi možnostmi, večine teh dejavnosti izogibali. Sklepamo lahko, da se bodo odrasli, ki ne dosegajo ustrezne ravni pismenosti, redkeje udeleževali izobraževanja. Je torej v Sloveniji le manj kot tretjina državljanov, za katere lahko pričakujemo, da bodo sposobni tako ali drugače javno delovati?! Seveda, če si bodo tega želeli.

Podatek je več kot zaskrbljujoč! Ali je domneva resnična, se nam postavlja kot zelo tehtno in aktualno družbeno in strokovno vprašanje, saj je dejavna državljskost pogoj, da se vzpostavi demokratična napredna pravna država. V tej kratki razpravi nanj ne morem dovolj razčlenjeno in tehtno odgovoriti, zato jo končujem z nekaj vprašanji za nadaljnje razmišljanje in raziskovanje:

- Ali se v državi, kjer več kot dve tretjini prebivalstva ne dosegata tretje ravni pismenosti (npr. ne zaznajo razlik med delno nasprotujočimi si mnenji, ne znajo razbrati povečanja onesnaževanja pitne vode ali ne presoditi, koliko časa lahko razprava še traja, če odpadeta dve točki dnevnega reda), sploh lahko oblikuje dovolj veliko jedro civilne družbe?
- Kako se bo razvijala družba, katere člani se slabo znajdejo celo v sorazmerno dobro znanih vsakdanjih okoliščinah? Še toliko manj verjetno pa je, da so sposobni dejavno sodelovati v javnih razpravah in prevzemati vloge, ki prispevajo k sooblikovanju kvalitetnih življenjskih razmer in oblikovanju ustrezne kakovosti življenja?
- Kateri mehanizmi, ki bi zastopali interese državljanov v odnosu do vladne politike, sploh še obstajajo?
- Ali ni prevelik delež slabo izobraženih državljanov morda celo dobra podlaga za lažje uveljavljanje samovolje vladajočih uradnikov, ki bi jim sicer lahko ustvarjalna in kritična civilna družba premočno posegala v birokratsko zastavljene načrte? Ali ne gre za ustvarjanje »kulturne tradicije podrejenih razredov«, kot pravi Marcuse in navaja, da je produkt napačna zavest – stanje zavesti, v katerem ljudje ne razmišljajo več in ne vedo, kakšni so njihovi dejanski interesi?

Na koncu dajem pobudo za pokritje našega specifičnega primanjkljaja na andragoškem področju. Predlagam³⁷, da država podpre *ustanovitev posebnega strokovnega središča za razvoj državljske vzgoje (izobraževanja)*. Upoštevajoč znano andragoško pravilo, da je najteže pridobiti za izobraževanje in izobraziti manj izobražene, so za povečanje državljske pismenosti našega prebivalstva nedvomno potrebni posebni strokovni ukrepi in metode.

.....
37 Pobuda ni nova, saj je tak projekt že pred leti predlagal Andragoški center Slovenije, a do zdaj ni bil udejanjen.

Pismenost v informacijski dobi

Dr. Karmen Erjavec

Današnja pismenost se ne konča s sposobnostjo branja in seštevanja. Kakšno znanje, vrednote in veščine potrebuje državljan v informacijsko nasičeni dobi? *Vzgoja za medije* nam ponuja odgovor: Informacijsko pismena oseba ima dostop do sodobne informacijske in komunikacijske tehnologije (tisk, radio, televizija, internet), zna analizirati, kritično ocenjevati in oblikovati raznolike komunikacijske in informacijske oblike ter sodelovati v družbeni komunikaciji. Današnja pismenost vključuje osnovno pismenost, ki je razširjena z razumevanjem sporočil, ki smo jim izpostavljeni vsak dan.

Medijski izdelki so primarni vir informacij, s pomočjo katerih tako odrasli kot mladostniki črpajo informacije in si ustvarjajo sliko o svetu. Tako kot je bila osnovna pismenost vedno nujno orodje uspešnega delovanja demokracije, tako je informacijska pismenost bistvena za demokratično zdravje sodobnih informacijsko zasičenih družb.

Ker informacijska in komunikacijska tehnologija spremljata posameznika v službenem, domačem in družbenem okolju, mora biti osnova sodobne pismenosti zasnovana karseda široko. Vključevati mora sposobnost uporabe sodobne informacijske in komunikacijske tehnologije (praktično/tehnična dimenzija), pa tudi sposobnost razumevanja problemov, ki so povezani z uporabo informacijske in komunikacijske tehnologije (državljska dimenzija), in sposobnost ocenjevanja pomena informacijske in komunikacijske tehnologije (družbena dimenzija).

Pismen posameznik se zaveda, da so točne in popolne informacije osnova za pravilno odločanje, prepozna potrebo po informacijah, oblikuje vprašanja na podlagi te potrebe, identificira možne vire informacij, razvije uspešno strategijo iskanja informacij, ima dostop do raznolikih virov (tisk, elektronski mediji, internet), kritično ocenjuje informacije, jih oblikuje za praktično uporabo in vključi v obstoječo osnovo znanja ter jih uporabi pri kritičnem razmišljanju in reševanju problemov.

Sodoben proces opismenjevanja vključuje razvoj informiranega in aktivnega državljana, ki bo imel dostop do informacijske in komunikacijske tehnologije, ki bo sposoben analizirati, kritično ocenjevati in oblikovati raznolike komunikacijske oblike (mikro proces), ki bo imel razvito zavest o lastnem družbeno-zgodovinskem položaju in mestu informacijske in komunikacijske tehnologije v njem ter veščine, ki so

potrebne za participacijo v demokraciji (makro proces). Takšen proces vsebuje več elementov. Prvi element je razumevanje narave in funkcije medijev in računalnikov ter kritična zavest o njihovem vplivu na posameznika in družbo. Drugi element je razvoj sposobnosti za kritično razmišljanje. Posameznik odkrije družbeno, politično, kulturno, tržno in ideološko dimenzijo sprejetih informacij. Tretji element pismenosti vključuje veščino učinkovitega iskanja in kritičnega izbiranja informacij: posamezniki se seznanijo s strategijo iskanja informacij in drugič, uporabijo model logičnega razmišljanja (reflektivno, kreativno in kritično razmišljanje) pri selekciji informacij. Četrti element vključuje znanje o tehnični uporabi medijev in računalnikov. Peti element poudarja družbeno participacijo: kako spodbuditi posameznike, da nadzorujejo svojo uporabo informacijske in komunikacijske tehnologije, sprejemajo in iščejo kakovostne informacije, identificirajo družbene probleme, o katerih oblikujejo svoje mnenje, ga posredujejo medijem in drugim ter sodelujejo v družbeni komunikaciji.

S tem ko je naša družba postala informacijsko odvisna, je sprejela tudi odgovornost, da državljanom zagotovi znanje in veščine poznavanja in razumevanja medijskega procesa in njegovih izdelkov.

Basic skills, social background and educational attainment in Britain in the New Millennium

Dr. Roseanne Benn

There can be no doubt that the UK has long been, and remains, characterised by deep and structural inequalities. In particular, it is a peculiarly class-ridden society. However, in the 1980s and 1990s, the concept of class fell into disuse in the UK. With the change to a Labour Government in May 1997 it has re-emerged.

Kennedy (1997), in her passionate cry for equity in *Learning works: widening participation in further education* commissioned by the UK Further Education Funding Council asserts that 'If at first you don't succeed...you don't succeed'. She includes the notion of working class in her analysis and argues that the children of the working class have not been the real beneficiaries of the expansion in post-16 education. Fryer (1997) in *Learning for the Twenty-First Century* the first report of the National Advisory Group for Continuing Education and Lifelong Learning argues that there still exists major differences of access and opportunities for learning for people from manual and routine non-manual backgrounds and coins the phrase 'the learning divide'. This language of inequality, division and social exclusion together with a discourse centered around the notions of citizenship and participation are a welcome return to a discussions of the basis of inequality in UK society. The culmination of these Government sponsored reports is the Green Paper *The Learning Age: a renaissance for a New Britain* (DfEE 1998). The Secretary for State in his Foreword reaffirms the central importance of education stating that 'It helps make ours a civilised society, develops the spiritual side of our lives and promotes active citizenship'. He sees the Governments role as creating a framework of opportunities and lifting barriers to access so that all people have the opportunity to succeed.

But there will be little access or success for individuals if they lack the basic skills of literacy and numerical literacy (or numeracy). This paper will be concerned with both these attributes though the examples given will be concerned with numerical literacy (for a more detailed development of these ideas see Benn 1997).

A strong association exists between social background and educational attainment (DES 1988, Uden 1996). Adults from lower socio-economic groupings have often

achieved less well in school than those from the middle and professional classes. However, working class people often perform competently in jobs that require technical knowledge and skill. If these cognitive tasks can be carried out in the workplace then this has educational implications. Different contexts such as work, home and school are characterised by different practices and related sets of terms and meanings which can be identified as discursive practices. Individuals are put into positions by the practices in which they are engaged as well as structurally by their social class origins. The discourses of workplace learning are not the same as those of family learning, school learning or formal learning. They may be particularly disparate for the working class whose home and family does not fully resonate with that of school and the wider society (Evans and Harris 1991).

This is supported by evidence from the investigations carried out by Carraher and Schliemann (1988) into the mathematical knowledge of children from both lower and middle class socio-economic groups in the north-east of Brazil. It was anticipated that many of the students from the lower socio-economic groups would fail in mathematics due to poverty and consequent malnutrition. At the end of the year of the study, as expected 32 per cent of the lower class pupils who had participated in the study failed mathematics as compared to 2 per cent of the middle class youths. However, cognitive assessments were also carried out which showed that there were no substantial differences between the middle and lower class children in mathematical skills or understanding after the year of mathematics schooling. This raised questions about the neutrality of schools in assessing the cognitive competence of children.

In America, poor performance has been traced directly to both blatant and subtle discrimination and extreme poverty (National Science Foundation 1983): when students from the lower socio-economic groups are exposed to a good learning environment, they perform as well as any. So low achievement norms do not reflect ability; they reflect a lack of preparation and early exposure. Further research in America has shown that basic thought develops in a robust manner among lower and middle-class children. Children enter school with some knowledge, a desire to learn and the ability to perform adequately (Ginsburg and Russell 1981). But from the very early school years children are socialised into the roles that their socio-economic background determines (Apple 1982). Teacher expectation for working class or poor children is low, resulting in poor performance which is exacerbated through the years of schooling.

Streaming can severely disadvantage working class children and further contribute to low expectations by staff and pupils and continued deterioration of performan-

ce. If further streaming is on the basis of achievement rather than potential, this forms a trap which cannot be escaped. A differentiated curriculum completes the process through low level practical work for the working class for eventual low level occupations and high level theoretical work for the middle class for eventual high level occupations. This will result in active or passive alienation and resistance for the former and autonomous critical citizenship for the later.

Some of the barriers to participation operate particularly against the working class. Cost is a major perceived barrier and several national and regional surveys showed that sharp fee increases which have characterised some recent adult education provision have substantially affected participation by those from the lower socio-economic groups (McGivney 1990). Barriers to participation for the working class include time constraints especially for those doing part-time or shift work. Many adult education courses assume students possess a secure financial basis and plenty of time to study. Many working class women in particular have to work, function as adults and have childcare commitments without the middle class network of support for study (Clark 1993). In addition, education is not seen as part of reference group norms. McGivney (1990) suggests that many people in working class occupations are hostile to the education system and hence to education in general which is particularly important as reference group attitudes and norms exert a powerful influence over attitudes and behavior within this group. Effective recruitment therefore needs to be located in working class culture and perhaps through the workplace or word of mouth.

There is a further difficulty that student-centered, needs-meeting learning requires the ability in the learner to recognise, formulate and articulate the learning required and in the tutor to interpret and translate these needs. Many working class people find adult education centers unwelcoming places and are deterred by the timing and siting of classes, lack of creche facilities and chaotic and insensitive procedures at enrolment time. The lack of resources of the working class is an additional enormous disadvantage (Tuckett 1991).

A further barrier is the middle class nature of adult education itself. In times of recession and the current preoccupation with the market, the tendency is for adult education to service those who most readily come forward. This tends to be those had reasonably good and positive experiences of initial schooling: the middle classes. Schuller effectively describes this as 'the phenomenon of second creaming: an increase in services principally benefits those who just failed to profit from what already existed, leaving others relatively worse off' (1978: 25). People who have 'failed' the school system do not wish to repeat the failure. If school has reinforced

cultural constraints arising from cultural and social class divisions, then many working class people may be programmed to feel that education is not for them. Voluntary learning is perceived to be part of the cultural pattern of higher socio-economic groups. The common language, shared experiences, implicit assumptions and agreed frames of reference of the middle classes establish the boundaries.

Simply put for the middle class adult education appears relevant for many working class people it does not. Research in an inner city school supports this class, rather than ability, divide (Walker 1988). It indicated that the more academically successful students were those whose culture converged with that of the teachers and that the strength of this 'intercultural articulation' determined the likely success of educational outcomes. The main cultural divergence was identified as that between the middle class teachers and the working class students. Where divergence was great, then success could only come from teachers developing cultural 'touchstones' that expanded the range of common interest between the two groups.

To locate the concept of disadvantage in personalised or individualised explanations is to divert attention away from the more fundamental examination of the structural causes of poverty, inequality, educational divisiveness in our society and the vicious circle of poverty, poor educational performance and limited life chances. The problem is not located in the socially and educationally deprived but within the class divisions in our society. These are reflected in the value system inherent in much adult education.

An example of a situation where the 'correct' solution of a numerical problem is clearly linked to middle-class norms and expectations is given by Ladson-Billings (1995). The problem given to a group of American youngsters was as follows:

It costs \$1.50 to travel each way on the city bus. A transit system 'fast pass' costs \$65 a month. Which is the more economical way to get to work, the daily fare or the fast pass?

The white middle-class youngsters suggested the daily fare was cheaper (\$1.50 each way for approximately 20 days a month would be \$60). In contrast, many of the inner-city youngsters saw the problem as much less clear cut. Their experience was that people often had several low-paying part-time or full-time jobs so might need to take the bus more than twice a day. They also suggested that those without a car might use the bus for other reasons apart from commuting such as going to the cinema or visiting friends and family. These factors might all conspire to make the pass better value for inner city people without a car. Here context, rather than numeracy on its own, determines the answer.

There is a need for learning contexts which trigger the imagination. If the learner is to use their knowledge and experience as a means of linking practice with theory and concepts, there is a need to re-evaluate what we as educators and we as society counts as knowledge. A move to a more constructivist approach to learning allows the knowledge and social experience of the working class learner to be reflected back as valid and significant; the knowledge hidden in the family, work or community to be recognised. From this the learner can then move to a wider awareness.

Most tutors are themselves middle class. This cultural difference between tutor and working class student is a further factor in participation and achievement. Crucial to working class culture is the element of equality and common interest implicit in the term 'solidarity'. The prevalent concept of adult education as needs-driven implies students with needs and tutors as needs-meeters. The tutor may perceive these needs through a filter of middle class values. It is the responsibility of the tutor to be aware of these issues and ensure that the relationship between tutor and student is built on demonstration of solidarity and on principles of equity and genuine mutual respect.

This is not an easy process for the adult education tutor. Most education institutions are committed to institutional-based and qualification-orientated provision, linked ideologically and structurally to existing patterns of provision and to the dominant culture and its assumptions. Nevertheless the prize of greater social justice is worth the struggle and as 'others' such as the working class participate more in formal education, our ways of perceiving learning will expand. This will be liberating for all of us. It may even result in a genuine learning society and lifelong learning for all.

Bibliography

- Apple, M. (1982) *Education and Power*, Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Benn, R. (1997) *Adults count too: mathematics for empowerment*, Leicester: NIACE.
- Carraher, T and Schliemann, A. (1988) 'Culture, arithmetic, and mathematical models' *Cultural Dynamics*, 1(2) pp.180-194 quoted in Carraher, D. (1991).
- Clarke, P. (1993) 'Putting class back on the agenda' *Journal of Access Studies*, 8(2) pp. 225-230.
- Department of Education and Science (1988) *Final Report of the Mathematics Working Group*, London: HMSO.

- Department for Education and Employment (1998) *The Learning Age: a renaissance for a New Britain* Cm 3790 London: HMSO.
- Evans, J. and Harris, M. (1991) 'Theories of Practice' in Harris, M. (ed) (1991) *School, Mathematics and Work*, Basingstoke: Falmer Press pp.202-210.
- Fryer, R. (1997) *Learning for the twenty-first century* NAGCELL
- Ginsburg, H. and Russell, R. (1981) *Social Class and Racial Influences on Early Mathematical Thinking*, Chicago: SRCD, p.56.
- Kennedy, H. (1997) *Learning works: widening participation in further education* Coventry: Further Education Funding Council
- Ladson-Billings, G. (1995) 'Making mathematics meaningful in multicultural contexts' in Secada, W., Fennema, E. and Adajian, L. (eds.) *New Directions for Equity in Mathematics Education*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 126-145.
- National Science Foundation (1983) *Educating Americans for the 21st Century*, Washington, DC. pp.13-14.
- Schuller, T. (1978) *Education Through Life*, Fabian Society.
- Taylor, R. (1986) 'Problems of inequality: the nature of adult education in Britain' in Ward, K. and Taylor, R. (eds.) (1986) *Adult Education and the Working Class: Education for the Missing Millions*, London: Croom Helm pp. 1-26.
- Thompson, J. (1981) *Adult Education for a Change*, London: Hutchinson
- Tuckett, A. (1991) 'Counting the cost: managerialism, the market and the education of adults in the 1980s and beyond' in Westwood, S. and Thomas, J. (1991) pp.21-43.
- Uden, T. (1996) *Widening participation*, Leicester: NIACE.
- Walker, J. (1988) *Louts and Legends*, Sydney: Allen and Unwin quoted in Watson, I. (1993) 'Education, class and culture: the Birmingham ethnographic tradition and the problems of the new middle class' *British Journal of Sociology of Education*, 14(2) pp.179-197.

Razvijanje pismenosti odraslih

Dr. Majda Cenčič

Živimo v informacijski ali tehnološki družbi, ki nas zasipa z različnimi informacijami, ki so posredovane na ustaljene (formalne) in manj ustaljene (manj formalne) načine. Sposobnost razumevanja in uporabe različnih vrst informacij postaja vedno bolj pomembna, za kar pa je potrebno stalno učenje. Zato našo družbo lahko imenujemo tudi učeča se družba, saj zahteva stalno učenje rokovanja z vedno novimi vrstami informacij. Učeča družba torej poudarja in pričakuje vseživljenjsko učenje.

Ker je pismenost življenjski element vsega učenja (Webster, Beveridge in Reed 1996, str. 1), se iščejo različne poti in načini vseživljenjskega učenja pismenosti. Vprašanje pa je, kako odraslim približati pomembnost razvijanja pismenosti, ali kako oblikovati tako učno okolje, da bodo tudi odrasli čutili potrebo in željo po dodatnem učenju, izpopolnjevanju ali poglobljanju. Odrasli imajo navadno veliko informacij in še več izkušenj, strokovnih in splošno življenjskih (Jug 1993, str. 5), vendar jim primanjkuje ustreznih tehnik za posredovanje informacij ali za pridobivanje novih informacij. Za delo z različnimi informacijami pa se zahteva nek nivo osnovne pismenosti, pa tudi specifične vrste pismenosti, npr. informacijska.

O pomenu pismenosti pa lahko razpravljamo tudi zato, ker so nekateri strokovnjaki, npr. Olson (1977) poudarili pomembnost razvijanja pismenosti za kognitivni razvoj posameznika, kot je npr. jasnost misli, logično mišljenje, uporaba logičnega sklepanja, znanstveno razmišljanje ipd. Opozorili pa so na pomen pismenosti ne le za individualni razvoj, pač pa tudi na vpliv pismenosti na razvoj družbe in vsega človeštva. Ali: »Pismenost vpliva tako na našo kulturo kot tudi na psihološke procese ljudi.« (Olson 1977, str. 257.)

Verjetno je tudi to vzrok, da narašča zanimanje za pismenost, posebno ko izstopajo opozorila, in to ne le pri nas, da je padel nivo pismenosti. Kot posledica nezaželenih rezultatov se iščejo vzroki takega stanja in razmišljanja o oblikah ter načinih razvijanja pismenosti tudi med odraslimi.

Nekateri posamezniki se sami zavedajo potrebe po razvoju določenih pisnih spretnosti in se zato vključujejo v različne formalne ali institucionalne oblike izobraževanja. Za druge, ki te potrebe ne čutijo, a jim primanjkujejo znanja in določene spretnosti, pa je potrebno oblikovati tako stimulatívno učno okolje ali tako kulturo pismenosti, v kateri se odrasli ne bodo čutili pod pritiskom ali stresom in se bodo na nevsiljiv način razvijali ali izpopolnjevali na teh področjih.

V prispevku se bom usmerila na nekaj dejavnikov, na katere naj bi računali pri formalnem ali institucionalnem izobraževanju. Podanih pa je tudi nekaj predlogov za neformalno razvijanje pismenosti. Zaradi omejitve dolžine pa ni vključene opredelitve procesa pismenosti, ki vključuje komunikacijski vidik, motivacijo in čustva ter zunanje opazovanje in notranje izkušnje.

Ovire pri formalnih oblikah razvijanja pismenosti

Nekateri odrasli, ki si želijo izboljšati svojo pismenost, se vključijo v različne oblike formalnega izobraževanja (krožke, tečaje, delavnice ipd.). Če pa v njih niso dovolj uspešni ali se vanje kljub potrebi in želji ne vključijo, so vzrok lahko tudi strah, miti ali njihovi predsodki do teh aktivnosti. Različne čustvene blokade, negativna stališča ter nizko samovrednotenje lahko zelo ohromijo razvijanje pismenosti.

Veliko strahov, predsodkov ali mitov odrasli prinesejo s seboj iz otroštva, iz časa šolanja ali iz svojih družin. Zato preden se želi razvijati ali izboljševati njihov nivo pismenosti in tudi preden se začne kakršnokoli izobraževanje, moramo izhajati iz stališč odraslih. Če želimo izboljšati produkt, rezultat, doseči višji nivo pismenosti odraslih, moramo izboljšati proces. In če želimo izboljšati proces, moramo omogočiti odraslim, da razmišljajo o svojih prejšnjih izkušnjah in čustvih povezanih s pismenostjo. Tudi metode poučevanja bodo imele majhen učinek, če jih bodo ovirali predsodki. Ti predsodki so lahko sokrivi tudi slabšega napredovanja. Začeti je potrebno s pristopom, ki spodbuja aktivno zavedanje o osebni ali individualni naravi pismenosti, najprej pa je treba razčistiti predsodke (Simard 1985, str. 101). Že v začetku izobraževanja, preden se začne s kakršnimikoli aktivnostmi, je potrebno z udeleženci razpravljati o najbolj pogostih mitih ali predsodkih. Z njihovim soočenjem se lahko zmanjša ali celo uniči odpor do učenja pismenosti. Simard (1985) navaja kar nekaj takih mitov za pisanje, ki pa jih lahko prenesemo tudi na druga področja pismenosti, npr.: »Če si brez talenta, nisi uspešen,« ali: »Pismenost je potrebno razvijati le v šoli, potem tega ne potrebuješ več,« »Če si zapomniš vsa pravila, boš uspešen,« »Če se ravnaš po priročnikih, si pismen (kar zanika pomen vaje in uporabe)« ali: »Če nimaš dobrega predznanja, tega ne moreš nadoknaditi ipd.« Avtor (prav tam, str. 107) navaja, da so omenjeni miti le najbolj splošni in prodorni ter da obstaja še veliko število drugih, individualnih, saj ima vsak posameznik svoje osebne strahove, anksioznosti in nesigurnosti. Logični, prijazen pristop bo strahove pred razvijanjem pismenosti razjasnil, preden bodo odrasli začeli načrtno razvijati pismenost, saj mora biti v vsakem kontekstu »zakaj« pred »kako«.

V formalnih oblikah razvijanja pismenosti naj bi se razvijalo drugačno, bolj pozitivno vrednotenje teh dejavnosti.

Poleg odnosa naj bi razvijali tudi motivacijo, in to ne motivacijo »od,« ampak »k« pismenosti ter veselje in dobro voljo do različnih aktivnosti pismenosti.

Nekatere neformalne oblike

Pismenost odrasli razvijamo tudi preko različnih neformalnih oblik. Preglejmo nekatere načine, predvsem za tiste odrasle, ki ne čutijo potrebe ali želje po formalnih oblikah izobraževanja.

Wells in Nicholls (1985, povz. po Bruce 1998, str. 88) poudarjata pomen interakcije med otroki in starši. Med dejavniki, ki spodbujajo spoznavanje jezika in njegovo razvijanje omenjata potrebo po partnerskem odnosu med otrokom in odraslim. Bruce (1998, str. 89) zaključuje, da je sodelovanje med starši in otroki pomemben vidik razvoja jezikovnih spretnosti otrok. Lahko dodamo, da je interakcija med starši ali drugimi odraslimi in otroki ali partnerski odnos med njimi, ki poudarja sodelovanje, pomemben vidik razvijanja pismenosti ne le otrok, pač pa tudi odraslih.

O sodelovanju med starši in šolo razpravlja Akkök (2000). Pravi, da je veliko načinov za vključevanje staršev v šolo. Sodelovanje zajema različna pisna gradiva, srečanja, aktivno sodelovanje staršev s šolo ipd. Med pisnimi gradivi omenja tedenska poročila, plakate, pisma staršem in otrokom, beležke za komuniciranje s starši, mesečne povzetke, mesečne brošure ipd. Vsaka šola pa naj razvija, preverja in izboljšuje svoje oblike sodelovanja. Nadaljuje, da ko so starši vključeni v sodelovanje, se izboljša komuniciranje med domom in šolo, otroci pa spoznajo, da so starši in šola skupen tim. Nek starš iz njihovega projekta je dejal, da brez komunikacije ni možno razumevanje in brez razumevanja so konflikti neizbežni. Avtor zaključuje, da sodelovanje med šolo in starši pomaga tudi staršem razvijati različne spretnosti in je pomemben pripomoček za samorazvoj odraslih pa tudi cele družbe.

Primer take oblike sodelovanja med šolo in starši navajata tudi Scardamalia in Bereiter (1985, str. 799), ko je učiteljica vključila družine otrok v tako imenovano »kulturo pisanja« tako, da so vodili interaktivne dnevniks s starši. Učenci so bili v vlogi posrednikov, včasih pa tudi interpretatorjev, če starši niso bili dovolj večji angleškega jezika. »Kultura pisanja« je vplivala na boljšo razredno klimo in je razvijala učenje pisanja na preprost in nevsiljiv način. Otroci so tako lahko tudi v vlogi prevajalcev staršem, ki so iz drugega govorečega okolja, pa tudi njihovi neformalni učitelji, ki jih spoznavajo z jezikom okolja. Veliko podobnih primerov bi lahko povzeli tudi iz naše šolske prakse, posebno iz nižjih razredov osnovne šole in iz vrtcev. Čeprav učitelji vključujejo starše z namenom razvijanja pismenosti njihovih otrok, pa posredno razvijajo tudi pismenost staršev. V našem novem učnem načrtu za slovenščino je za prvo triletje celo naveden pro-

jekt družinskega branja, »kjer se ohranja vzorec skupnega (npr. večernega) branja književnosti. Za šolarja je to prijetno doživetje. Tako otrok pridobiva prve bralne izkušnje, v branje se vključuje postopoma, sprva »bere« zraven staršev le naslove ali nekatere dobro znane dele besedila« (Učni načrt 1998, str. 36-37).

Lahko bi to »družinsko branje« razširili tudi na razvijanje drugih dejavnosti pismenosti, na razvijanje poslušanja, govorjenja ali pisanja, v tako imenovano družinsko pismenost. V tak okvir bi spadale različne oblike, kot so npr.: različna pisna sporočila med starši in otroki, pogovori med starši in otroki o prebranih knjigah, pogovori o gledanem programu (npr. filmu), branje otrokom predvsem v predšolski dobi - govorijo kot o posebnem obredu branja pred spanjem, skupno branje v nižjih razredih, pripovedovanje zgodb, doživljanje, pravljic ipd.

Različno sodelovanje staršev z otroki in šolo pa je odvisno ne le od tipa staršev (prim. Bruce 1998, str. 109-118) in spodbud okolja, pač pa tudi od družinske kulture, narodnosti staršev, saj je nekatere starše druge narodnosti zelo težko pritegniti v aktivno sodelovanje s šolo in v skupno učenje z otroki. Taki starši menijo, da je naloga učiteljev, da učijo. Tudi sami ne čutijo potrebe po učenju jezika okolja. Pogosto je tako vedenje staršev povezano tudi z nizko stopnjo njihove formalne izobrazbe in njihovim nizkim socialno-ekonomskim statusom.

Neformalno izobraževanje odraslih pa se lahko razvija tudi na delovnem mestu, ne kot nek posebni program, ampak bolj kot proces, ki zajema vse zaposlene. To so razprave, branje ali pisanje v časopis, strokovne razprave v organizacijah, kjer so zaposleni in podobne oblike.

Spodbude lahko dobijo odrasli tudi v okolju bivanja. Velik pomen imajo knjižnice in njihovo obiskovanje ter redna izposoja knjig, kulturno umetniška društva in podobne oblike druženja odraslih.

Sklep

Najboljša je kombinacija formalnega in neformalnega izobraževanja. Pripravljenost na različne oblike izobraževanja pa je odvisna ne le od kulture okolja in družine, pač pa tudi od narodnosti, izobrazbene ravni, socialno ekonomskega stanja odraslih ipd. dejavnikov.

Viri in literatura

- Akkök, F. (2000). Parents involvement in the educational system: To empower parents to become more knowledgeable and effective.
- http://literacyonline.org/products/ili/webdocs/carlf_akk.html

- Bruce, T. (1996). *Early childhood education*. London: Hodder and Stoughton.
- Cencič, M. (2000). Preučevanje poučevanja pismenosti. *Sodobna pedagogika*, 51, št. 2, str. 38-51.
- Jug, J. (1993). *Branje odraslih*. Kranj: Moderna organizacija.
- Olson, D.R. (1977). From utterance to text: The bias of language in speech and wrtting. *Harward educational Review*, 47, št. 3, str. 257-281.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. (1985). Research on written composition. V: Mit-trock, M. (ur.), *Handbook of research on teaching*, 3. izd. New York, London: MacMillan Publishing Company, Collier MacMillan Publishers, str. 778-803.
- Simard, R. (1985). Reducing fear and resistance by attacking the myths. *Colle-gue Teaching*, 33, št. 3, str. 101-107.
- Webster, A., Beveridge, M., Reed, M. (1996). *Managing the literacy curriculum*. London, New York: Routledge.
- Wells, G. (1981). Language, literacy and education. V: Wells, G. (ur.). *Learning through interaction: The study of language development*. Cambridge: Cambrid-ge University Press, str. 240-276.

Razvijanje bralne pismenosti odraslih

Dr. Nives Ličen

Izobraževanje odraslih in pismenost sta tesno povezani področji, ki ju v razpravah o kakovosti življenja, o razvoju in napredku, o sodobni družbi in gospodarstvu pogosto srečujemo osvetljeni s treh zornih kotov. Nekateri govorijo o pomenu pismenosti z razpravljanjem o ekonomskih učinkih, ko so odrasli videni kot proizvajalci, drugi opozarjajo na pomen pismenosti, ko so odrasli v vlogi potrošnikov. Tretji vidik je zajet v političnem diskurzu. Odrasle opazujejo kot akterje v politiki in se sprašujejo, kdo upravlja z volivci, katerih pismenost ni dovolj razvita, da bi razvozlali in interpretirali sporočila. Večinoma govorimo o povezavi med pismenostjo in produktivnostjo, konkurenčnostjo, razvojem v gospodarskem pomenu. V našem prispevku se sprašujemo o pismenosti kot sposobnosti dekodificirati pomene simbolov in jih uporabljati v vlogi priložne dejavnosti branja literature, predvsem beletristike, za sprostitve in zabavo. Zanima nas povezava med pismenostjo in zabavo v prostem času.

Ta vidik pismenosti se povezuje z uživanjem in sproščanjem, z ustvarjalnostjo, z duhovnim poglobljanjem vase, s spoznavanjem sebe in drugih in tudi z biblioterapijo. »Branje literature je čisti užitek; hkrati oblikuje našo zavest« (Bloom, 2000; 106). Na prvi pogled se nam zdi, da je literatura kot del prostega časa nepovezana z delovnimi obvezami človeka. Ali je branje beletristike zapravljanje časa z vidika produkcije, dela? Ne, kajti ljudje morajo svojo energijo nenehno obnavljati in sami sebe razvijati. Tako se razvijajo tudi v socialni vlogi zaposlenih. Ko se človek potopi v leposlovje, se utiša hrup sveta okrog njega. Za nekaj časa zadrži naglico sodobnosti in si vzame čas, da prisluhne drugemu in samemu sebi. Ko se ob leposlovju umiri in utiša, več zazna. Če poskusimo te procese umestiti v terminologijo izobraževanja, lahko rečemo, da je to individualno in neformalno izobraževanje.

Pismenost zajema pisanje, branje in razumevanje. Branje kot priložna dejavnost implicira pismenost predvsem kot razumevanje tistega, kar nam zapisi sporočajo. Gre za široko pojmovanje pismenosti kot izobraženosti na področju operiranja s pisanim jezikom. S pisanjem se misli spremenijo v »material«, ki ga lahko natančno opazujemo. Jezik se materializira. Zapisane besede ponujajo možnost analize jezika in misli. S pomočjo zapisov lažje razmišljamo. Goody in Watt (1972) prav temu dejstvu pripisujeta razcvet grške kulture. Ekspanzija znanja je povezana z uporabo glasovnega načina zapisovanja in razširitev pismenosti.

Razvijanje pismenosti v naši kulturi pomeni razvijanje zmožnosti razumevanja in uporabe informacij iz različnih pisnih virov za življenje v različnih okoljih in v različnih socialnih vlogah. Razvijati je torej potrebno sposobnost interpretacije pomenov, sprejemanja zapisanih novic, ki niso lahko razumljive. Izziv za izobraževalce odraslih je torej, kako se odlepiti od ravni rumenega tiska. V poplavi informacij in raznih tehnoloških novorekov je malo možnosti za to, da bi nam kdo pomagal razumeti informacije. Vloga izobraževanja je, da pomaga pri obdelavi informacij. Rekli smo, da je branje leposlovja izrazito individualno izobraževanje. Ne obstaja samo en način branja in ne obstaja edino pravilen način branja. Da se lotimo »učnih projektov«, ki niso v prvi vrsti izobraževalni, ampak so predvsem zabavni, posledično pa tudi izobraževalni, potrebujemo izhodiščno znanje, to je do neke mere razvito bralno pismenost. Do stopnje, ko nam ni potrebno poslušati nobenih nasvetov v zvezi z branjem, moramo priti. Če smo imeli dobre učitelje v začetnem izobraževanju, če smo se bralne kulture učili v svoji izvorni družini, so nas te okoliščine vpeljale v prostranstvo leposlovja. Lahko se z dobrim učiteljem srečamo kot odrasli. Lahko je to v bralnem študijskem krožku, v kulturnem društvu ali preprosto v svoji družini. Konec je vedno enak: z leposlovnim delom ostanemo sami in uživamo v svobodi. Tega pa ne zmore človek, ki je slabo bralno pismen. Ob nizki bralni pismenosti je prikrajšan za veliko zadovoljstva. Prikrajšan je za atraktivno prostočasno dejavnost, ki združuje prijetno s koristnim.

Viri in literatura

- Bloom, H. (2000): *Come si legge un libro e perche*. Milano : Rizzoli.
- Goody, J., Watt, I. (1972): *The consequences of literacy*. - V: Giglioli, P.P. (ed.) *Language and social context: Selected readings*. Baltimore : Penguin.
- Lindesmith, A. R. Strauss, L. A., Denzin, N. K. (1999): *Social Psychology*. London: Sage.
- Pennac, D. (1996): *Čudežno potovanje*. Ljubljana : Julija Pergar.
- Zipes, J. (1995): *Creative Storytelling. Building Community, Changing Lives*. New York, London : Routledge.

Functional illiteracy in a contemporary society

Elena Orechova, Zhanna Fomitcheva

Revolutionary reforms in industrial and information spheres of the society demanding a constant raise of professional qualification and competence depend more and more on educational advance. In the present situation education acquires a strongly pronounced civic, socially useful trend.

This process is bound up with a rather new and paradoxical phenomenon of illiteracy known as cultural. It is known nowadays that the described phenomenon is inherent to many industrially developed countries. It is not adequate to the traditional notion of illiteracy and corresponds to the term of »functional illiteracy«. According to the UNESCO definition this notion can be applied to any person who has sufficiently lost skills of reading and writing and is incapable of interpreting a short, not complicated story dealing with a daily life.

The question is not so of an unexpected discovery but of a recognition by public and state authorities of a real situation which has been known to teachers clashed with poor progress and social workers preoccupied with life and unemployment problems of declassed elements.

Worthy of note is the well-known work »Questionnaire of cultural knowledge (Enquetes sur les pratiques culturelles)« conducted by the ministries of culture of leading European countries (France, Great Britain, Germany, Belgium, Holland, Russia) in three stages in 1973, 1981, 1988 among the population of these countries starting at the age of 15. A contemporary analysis of findings shows that 10 per cent of the adult population are functionally illiterate. This conclusion is proved by the results of research carried out by the permanent group of fight against functional illiteracy (Le groupe permanent de lutte l'illétrisme GPLI).

Not all the functionally illiterate people can be referred to the persons torn away by the society in the professional and economic sense. Though all of them are to a certain extent culturally narrow-minded and devoid of social and mental communication. Irrespective of age, current economic position and life experience a functionally illiterate person can be characterised this way: poor progress at school; negative attitude to cultural institutions caused by inability to use them and fear to be blamed by experts; some suffered situation associated with shame and we-

akness. The characteristics proves rather cultural and emotional experienced difficulties than pragmatic ones.

data given by the researchers of the discussed problem testify to low standard of school training. Correspondence of social order to »school output« has appreciably disturbed. Under conditions of general school democratisation a traditional educational system and its methodology have become bankrupt. A purely utilitarian approach to teaching and education will be ineffective and acquired skills can be lost, if the importance of psychological, social, cultural factors in estimate of the functional illiteracy phenomenon is not taken into consideration. The more so, additional training will be a failure if it coincides with school teaching.

Hence, necessary is particular pedagogical influence, which demands joint efforts on the part of teachers, social workers, psychologists, librarians who are able to form a valuable person's relation to society's material and spiritual culture, understanding of their importance, ability to »communicate« with them.

Indispensable are common efforts of various countries in preventive measures on inequality and segregation, spiritual estrangement, which allow to enter the dialogue of cultures and develop culture common to all mankind.

Bibliography

1. Coumot C. Developpement de la lecture et lutte contre les inegalites et les exclusions. - Paris: Direction du livre et de la lecture , 1990. -12 p.
2. La politique culturelle du Ministere de la culture. - Paris, 1989. - 95 p.

Družinska pismenost v Sloveniji

Dr. Livija Knaflič

Pojem družinske pismenosti

Družinska pismenost zajema vse načine in situacije, v katerih družinski člani rabijo bralne, pisne in računske spretnosti v družinski skupnosti v vsakodnevnem življenju, vključuje pa tudi bralno kulturo in navade, povezane s pismenostjo.

Spoznanje o pomenu družinske pismenosti pri opismenjevanju otrok, se je razvilo na podlagi rezultatov raziskav o vzrokih šolskega neuspeha, s katerimi so ugotavljali vedno večji pomen družinskega in medgeneracijskega učenja. Ugotovitve se lahko združijo v dve skupini. V prvi skupini so ugotovitve, da raven pismenosti staršev neposredno vpliva na razvoj in rabo bralnih in pisnih spretnosti pri njihovih otrocih. Bralne spodbude iz domačega okolja in obkroženost z bralnimi gradivi oblikujejo otrokovo spoznanje o uporabnosti branja in pisanja. Višje stopnje izobrazbe in z njimi povezane višje ravni pismenosti omogočajo staršem, da več sodelujejo pri opismenjevanju svojih otrok, jih motivirajo za učenje in uvajajo v šolsko delo. V drugi skupini pa so ugotovitve, da na razvoj pismenosti v družini vpliva družbena in kulturna razdalja med družino in šolo. To razdaljo otroci in starši včasih doživljajo kot nepremostljivo, kar je lahko posledica negativnih izkušenj s šolo ali pa domneve, da je pismenost zanje nedosegljiva zaradi družbenih in kulturnih razlik, institucionalnih ovir itd. V primerih, ko zaradi življenjskih izkušenj in okolja, npr. revščine, starši nimajo možnosti prepoznavanja uporabnosti bralnih, pisnih in računskih spretnosti, težko spodbujajo svoje otroke pri opismenjevanju in imajo občutek, da za razvijanje pismenosti »plačujejo previsoko ceno«.

Ugotovitve mednarodne raziskave o družinski pismenosti

V raziskavah o pismenosti se vedno več pozornosti posveča preučevanju povezanosti med pismenostjo staršev in otrok. Dosežena raven pismenosti odraslih je v veliki meri odvisna od ravni pismenosti njihovih staršev in od značilnosti okolja, v katerem so odraščali (dostopnost bralnega gradiva, bližina in uporabljanje knjižnic). Izsledki kažejo, da se raven pismenosti, ki jo dosežejo otroci, večinoma ujema z ravni pismenosti njihovih staršev ter da se določena raven pismenosti znotraj družin medgeneracijsko ohranja.

V mednarodni raziskavi o pismenosti odraslih, v kateri je sodelovala tudi Slovenija (OECD, 2000), so se potrdile ugotovitve o povezanosti med pismenostjo staršev in otrok. Eden pomembnejših dejavnikov, za katerega so v raziskavi zbrani podatki, je izobrazba staršev. Nižje ravni pismenosti praviloma dosegajo odrasli iz družin, v katerih so starši z nižjimi stopnjami izobrazbe in obratno - je med tistimi na višjih ravneh več tistih, katerih starši so imeli več let šolanja oziroma višje stopnje formalne izobrazbe.

Poleg izobrazbe staršev so pomembni tudi dejavniki, povezani z bralnimi navadami in bralno kulturo. Odrasli, ki se zavedajo pomena branja, poskušajo že zelo zgodaj pri svojih otrocih ustvarjati pogoje, ki ugodno vplivajo na razvoj pismenosti. To dosežejo že s tem, da imajo otroci priložnost v svojem okolju videti starše pri branju, da družina aktivno posega v opismenjevanje svojih otrok z branjem in učenjem različnih spretnosti pred vstopom v šolo. Odgovori staršev na vprašanja, ali imajo njihovi otroci možnost videti odrasle pri branju in ali so znali brati in pisati pred vstopom v šolo, v primerjavi z ravniyo pismenosti kažejo, da se z višjo ravniyo pismenosti večja tudi delež staršev, ki poskušajo vplivati na razvoj bralnih navad pri otroku.

Pomemben dejavnik za razvijanje bralne kulture je tudi dostopnost ali bližina bralnega gradiva. Podatki za Slovenijo kažejo, da ima več kot 74 % prebivalstva v svojem domu dnevne časopise, najmanj 25 knjig ter slovarje in enciklopedije. Toda sama dostopnost ni zadosten pogoj za razvijanje bralnih in pisnih spretnosti ter bralne kulture. Bolj zanesljiv je podatek o obiskovanju knjižnic, ki je pokazatelj dejavnega odnosa do branja, in pogostost obiskovanja se ujema z doseženo ravniyo pismenosti.

Za razvijanje bralnih navad je vsekakor pomembno, da gledanje televizije ne izrine branja knjig in da se starši zavedajo te možnosti. Odgovori na vprašanje, ali omejujejo čas gledanja televizije pri svojih otrocih, kažejo, da odrasli, ki dosegajo višje ravni pismenosti, to delajo pogosteje in skrbijo, da otroci ne porabijo vsega prostega časa za gledanje televizije.

O vplivu družine na raven pismenosti na splošno lahko sklepamo, da je stopnja izobrazbe staršev pomembno povezana z razvojem pismenosti pri odraslih in da podatki kažejo, da so tisti odrasli, ki sami dosegajo višje ravni pismenosti, bolj dejavni pri prenašanju bralnih navad in bralne kulture na svoje otroke.

Mednarodna raziskava o pismenosti je omogočila primerjavo povezanosti med izobrazbo staršev in doseženo ravniyo pismenosti odraslih med državami, ki kaže, da gre za pomembno, toda med posameznimi državami zelo različno stopnjo vplivanja. Pri slovenskih rezultatih se je pokazalo, da je izobrazba staršev v primerjavi z

drugimi državami eden pomembnejših dejavnikov in da poleg izobrazbe odraslih posameznikov in starosti predstavlja tretji najpomembnejši dejavnik, ki vpliva na doseženo raven pismenosti.

Zaključek

Pismenost je kompleksen pojav, ki v sodobni družbi posega na vsa področja delovanja posameznika: izobraževanje, delo, družino in prosti čas. Družina je samo eno od okolij, v katerih posameznik razvija in uporablja pismenost.

Sodobna družba terja razvijanje in izpopolnjevanje izobraževalnih programov za dvigovanje ravni pismenosti prebivalstva. Pri tem je treba upoštevati različne ciljne skupine, njihove potrebe in možnosti, kot tudi njihovo življenjsko in delovno okolje. Eden takšnih programov, ki je namenjen dvigovanju ravni pismenosti pri vseh družinskih članih in povezuje domače - družinsko in šolsko okolje, je program družinske pismenosti, ki smo ga začeli razvijati na Andragoškem centru v Ljubljani.

Viri in literatura:

- *Gadsden, L.V.* (1994): *Understanding Family Literacy: Conceptual Issues Facing the Field*. NCAL Technical Report TR94-02, april 1994.
- OECD (2000): *Literacy in the Information Age*, junij 2000, Pariz.
- *Parsons, S., Bynner, J.* (1998): *Influences on Adult Basic Skills*, The Basic Skills Agency, London.

The role of Self-Regulated Learning in the Context of Adult Education

Dr. Milka Atanasova

Introduction

With rapid technological change and increased competition of a global nature, learning throughout the life span has become a critical component of workforce development and continuously promotion of personal literacy/general and functional/.

At a time when business environments experiencing striking change and an unpredictable future the training of adults has to be broader, more complex, individualized, continuous and to stimulate the development of skills for self-regulated learning.

About the nature of self-regulated learning

In the literature/ according to the studies of many researches/ self-regulated learning is defined as a very appropriate means that can help workers/adults/ become more autonomous, strategic, and motivated for future life roles and for lifelong learning. Many writers define these kind of learning as »the outcome of choosing to engage in self-directed metacognitive, cognitive, and behavioral processes and skills« /McCombs, Marzano, Jones, Valdez/. In other words it is a flexible and adaptive way to promote individual learning and professional development.

In my view this kind of learning is very appropriate in the area of literacy, too.

According to Lytle and Wolf's useful categorization of 'the literacy' within the field of adult literacy education this concept could be presented in terms of four metaphors: as skills, as tasks, as practices and as critical reflection.

Literacy as skills refers to basic academic skills of reading, writing and math. This type of literacy as skills is often associated with cognitive changes in the human intellect.

Literacy as tasks refers to the ability to function effectively in different life contexts applying literacy skills to negotiate practical tasks of day to day life in a given area/something as a type of functional literacy/.

Literacy as practices consists not only of skills but also knowledge of the norms for how and when can use these skills.

When **literacy** is understood as a **practice** characteristic of particular groups of people then definitions of literacy are impossible, because all conceptions of literacy follow various values.

Literacy as critical reflection means that adults have to be able to interpret the world and to reflect on their life situation in a critical manner. This type of literacy can foster in adults a new awareness of the world and create positive attitude towards actions for social changes.

Self-regulated learning begins with the learner and not with a list of strategies. Learning has to be student driven, not mostly teacher controlled.

Self-regulated learning can be taught in diverse ways.

- self-regulation can be taught directly/through explicit instruction, directed reflection and metacognitive discussions;
- self- regulation can be promoted indirectly through activities that entail reflection on the learning process;
- self- regulation can be promoted by assessing and discussing evidence of personal growth.

In the context of this learning student:

- takes charge of own learning;
- defines learning goals;
- considers options and select strategies for achieving goals;
- monitors own thinking processes;
- continually develops learning and problem-solving strategies;
- applies and transfers knowledge to solve problems creatively ;
- uses reflective thinking as a means of refining cognitive approaches and transferring knowledge;
- participates in developing and using assessments to evaluate own progress.

Understanding and developing the capacity for self-regulation is important for several aspects of teaching: problem solving, reflective practice, understanding of students, and ability to model self-regulated learning in the context of the literacy process /general and functional literacy/.

Many writers suggested that in order to fully incorporate self-regulated life-long learning approach within human resources development plan/for increasing vocational competence or for overcoming illiteracy or functional illiteracy/, several dimen-

sions need to be addressed: learning styles, educational experiences, learning motivation, study approaches.

These issues have to be expressly and consciously addressed rather than relegated to a subordinate role. Promotion of adults learning culture, including a proactive approach within the organizations needs to explicitly endorse.

Conclusion

In fact by consciously addressing learning issues through the implementation of relevant and focused programs/for vocational development or for enhance of adults literacy/ initiatives of the adults have been stimulated to the new levels of knowledge, skills and contemporary culture of learning within our changing society.

References:

- Lytle,S., and Wolf,M.,/1989/ Contrasting perspectives on adult literacy education. In *Adult Literacy Education: Program Evaluation and Assessment*/p.5-17/, ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education.
- McCombs, B., Marzano R./1990/.Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist*, 25 (1), 51-69.

Pismenost odraslih kot odraz kakovosti šolskega učenja in (trajnosti, uporabnosti) šolskega znanja

Dr. Barica Marentič Požarnik

Pismenost odraslih želim osvetliti z vidika psihologije učenja in pouka in pri tem opozoriti na nekatere dejavnike, ki vplivajo na trajnost in transferno vrednost v šoli pridobljenega znanja. Menim, da na te dejavnike kakovosti znanja v preteklosti nismo bili dovolj pozorni. V prenavljanju učnih načrtov se velika pozornost posveča vsebinam, mnogo manjša pa (kakovostnim) ciljem, ustreznim metodam in usposabljanju učiteljev za aktiviranje učencev. Žal nas tudi v sedanji kurikularni prenovi ne zaskrbljuje dovolj prenatrpanost nekaterih učnih načrtov (oziroma vidimo v njih le vzrok za morebitno preutrujenost in preobremenjenosti učencev, ne pa tudi vzrok za učenje, ki daje površinske in kratkotrajne rezultate).

Pojmovanje, da je bistvo pouka »transmisija« - učiteljevo »posredovanje« vnaprej opredeljenih vsebin, ki jih morajo učenci v približno enaki obliki reproducirati za oceno, je še vedno dokaj močno. Samim ocenam, posebej pa še tistim, ki so dobljene z zunanjim preverjanjem, se priznava vse večja teža. Premalo pozornosti pa se posveča kakovostnemu procesu - spodbujanju aktivnega sodelovanja učencev v konstrukciji lastnega znanja, reševanju smiselnih problemov, navezovanju na življenjske izkušnje, zlasti pa še strategijam uspešnega učenja in metaučenja. Tudi razlike v načinih (stilih) spoznavanja in učenja, dalje posebnosti učencev s specifičnimi in splošnimi učnimi težavami ali z razvojnimi problemi, se še premalo upoštevajo. Danes je na voljo že dovolj raziskovalnih in izkustvenih spoznanj o tem, kaj pozitivno vpliva na trajnost in prenosljivost (šolskega) znanja. Vendar ta spoznanja vse prepočasi prodirajo v vsakdanjo učno prakso. Na vprašanje učiteljem, kaj po njihovem poveča trajnost znanja, je najpogostejši odgovor: ponavljanje, utrjevanje. Spregledajo pa dejavnike, kot so: navezovanje novega na predznanje, izkušnje in interese učencev, preoblikovanje napačnega in nepopolnega predznanja, postopno navajanje učencev na samostojno iskanje bistva in strnjevanje snovi (v učbeniku), uvrščanje podatkov v mrežni sistem, oblikovanje miselnih in pojmovnih vzorcev, osmišljanje snovi – iskanje lastnih primerov, povezovanje učenja s pozitivnimi čustvi (radovednosti, veselja ob uspehu, ponosa...). Tudi možnosti recipročnega učenja

(sistematično vodenega učenja v paru) in sodelovalnega učenja so še podcenjene. Učiteljem je treba nuditi več sistematične pomoči pri uveljavljanju takih novosti.

Prepogosto se tudi spregleda, kako prehitro kopičenje novega in neznanega, povezano s čustveno napetostjo in strahom, povzroča v možganih (fiziološko dokazano) zmedo in blokade ter ima dolgoročno negativne posledice tako za zapomnitev kot za osebni odnos do nekega področja (npr. matematike) in do učenja nasploh. To velja predvsem za slabše učence; med njimi pa se verjetno rekrutira največ tistih, ki bodo kot odrasli imeli težave s pismenostjo.

Posebno poglavje je spodbujanje transfera – prenosa učnih učinkov v nove situacije. V zavesti učencev se vse prepogosto ustvari »zid« med šolo in življenjem, med šolskim in življenjskim znanjem; v šoli uporabljajo drugačne modele (strategije) izračunavanja, kot v trgovini. Poleg tega imajo mnogi sestavjalci učnih načrtov in tudi učitelji nerealistična pričakovanja glede transfera. Pri materinščini se je še nedavno tega pričakovalo, da bo učenec poznavanje jezikovnih pojmov in pravil ali obvladanje stavčne analize kar sam »prenesel« oz. pretvoril v sposobnost razumljivega in pravilnega ustnega in pisnega izražanja. Mnogo več so jih učili o jeziku kot o rabi jezika. To se je vsaj v zadnjem času spremenilo na bolje, saj se vse bolj poudarja neposredno razvijanje različnih komunikacijskih spretnosti (poslušanja, razpravljanja, razlaganja, argumentiranja ...) v življenjskih ali njim podobnih položajih.

Nova spoznanja kognitivne psihologije poudarjajo, da sta znanje in učenje umeščena (angl. »situated learning«) v vsakokratne okoliščine – učenje se ne dogaja predvsem »v glavi«, da bi se potem prenašalo v najrazličnejše situacije, ampak je tesno povezano z vsakokratnimi fizikalnimi in socialnimi okoliščinami. To pomeni, da je v šoli še kako pomembno vzpostavljati pristne, avtentične aktivnosti, ki so blizu resničnim življenjskim situacijam ali so povezane v širše, smiselne projekte (veliko tega je na primer v okviru okoljske vzgoje, ko učenci zbirajo podatke o stanju v okolju, z njim seznanjajo krajane ipd.). Izgovor, da za to ni časa, ker je treba »predelati učni načrt«, kaže, da transfer za mnoge še vedno ni pomemben cilj.

Druga takšna zakonitost je, da je učenje v bistvu socialne narave (socialni konstruktivizem). Smiselna, odprta interakcija z ljudmi v okolju bistveno določa, česa se bomo naučili. Gre torej za gojitev kulture dialoga – učno produktivne komunikacije in sodelovanja, tako med učenci kot med učitelji (nastajanje »učech se skupnosti«). Dobri medosebni odnosi, ko se ne bojiš spraševati in prositi za pojasnilo, so torej eden od pogojev uspešnega učenja. Tretja zakonitost pa govori o tem, da je avtentično, pristno učenje porazdeljeno tako med ljudi kot med orodja (mednje v zadnjem času sodi tudi računalnik).

Ob tem se pojavlja tudi vprašanje, koliko in kako naj šola poleg vsebin uči tudi »prenosljive spretnosti« (angl. transferrable skills), kot so spretnosti sporazumevanja (ustnega, pisnega, vizualnega...), sodelovanja, organiziranja dela in časa, reševanja problemov, strategij učenja, »podjetniških« sposobnosti in informacijskih spretnosti. Sorodno temu je vprašanje, koliko lahko šola »nauči učence misliti« - pa naj gre za analitično, ustvarjalno, kritično, sistemsko ali kakšno drugačno mišljenje. Uvodni deli učnih načrtov so marsikje polni tovrstnih splošnih ciljev, skoraj vsak predmet poudarja pomen razvoja (matematičnega, geografskega, naravoslovnega...) mišljenja. Sam pouk pa je še močno vezan na vsebinske cilje (»predelati snov« - to kažejo tudi raziskave) in »pozablja« na načrtno razvijanje prenosljivih spretnosti; s tem pa si tudi zmanjšamo možnost, da bi dobili učenci »popotnico«, ki jim bo kot odraslim pomagala, da se bodo znašli v različnih okoliščinah.

Prenosljivost znanja se poveča, če učencem jasno predočimo, kakšen transfer lahko pričakujejo ob določeni snovi, kje vse je določeno pravilo uporabno (na primer ulomki, odstotni račun, izračunavanje ploščin...). Pomembno je navajanje primerov iz življenja in spodbujanje učencev, da sami najdejo čim več primerov; dalje samostojno reševanje nalog, ki vsebujejo najprej preprostejše, nato zapletenejše, čimbolj pristne probleme, tudi »odprte« – take z več rešitvami ali z več podatki, kot je potrebno; probleme, kjer algoritmično reševanje »po receptu« ni možno in kjer morajo učenci kombinirati znanje iz več predmetov (tudi medpredmetnega povezovanja je na naših šolah premalo)!

Posebno transferno vrednost imajo dobre strategije učenja (še en pastorek naše šole) in posebej še navajanje na metaučenje - razmislek o lastnem učenju, usposabljanje za načrtovanje in nadzorovanje njegovega poteka ter samostojno ovrednotenje rezultatov.

In končno – a morda najvažnejše za širši transfer – ob učenju in reševanju problemov je treba gojiti učenčevo samozavest, pozitivno stališče do sebe, do znanja in učenja, občutek, da mu napor prinese uspeh. V mednarodni raziskavi o pismenosti odraslih je, kot smo brali, prav Finska naredila velik napredek z razvijanjem samozavesti pri učenju. Torej se moramo problema lotiti celostno, ob zavedanju in doslednejšem upoštevanju sodobnih spoznanj o kakovostnem učenju, kjer se tesno povezujejo spoznavni, čustveno-motivacijski in socialno-situacijski dejavniki.

Viri in literatura

- Anderson J. R. et al.: Perspectives on Learning, Thinking and Activity. - Educational Researcher, Vol. 29, No. 4/2000, 11-13.

- Driscoll M. P.: Psychology of Learning for Instruction. Boston : Allyn and Bacon, 1994.
- Jaušovec N.: Naučiti se misliti. Nova Gorica : Educa, 1993.
- Marentič Požarnik B.: Psihologija učenja in pouka. Ljubljana : DZS, 2000.

Problemi pri pojmovanju in definiranju pismenosti

Mag. Ana Gradišar

S problemom pojmovanja in definiranja pismenosti sem se prvič soočila pri strokovnem vodenju slovenskega dela mednarodne raziskave o bralni pismenosti učencev, ki je bila izvedena leta 1990 (Elley itd., 1995). Obširneje sem o tem pisala v magistrski nalogi (Gradišar, 1996). Po letu 1990 pojem pismenost vedno pogosteje srečujemo v dnevnem časopisju in strokovnih člankih, pogosto tudi v rabi, ki ni najbolj ustrezna.

Čeprav je pismenost zelo širok pojem, povezan z družbenim razvojem in zato zgodovinsko in kulturno spremenljiv, ima vendar svoje pomenske značilnosti. V tem prispevku želim na kratko predstaviti nekatere dileme in pomisleke, ki se mi pojavljajo ob branju strokovnih člankov na to temo v Sloveniji. Povzela sem tudi nekaj mnenj vplivnih strokovnjakov, ki bodo morda pomagala pri iskanju poti iz pojmovne zmede.

Venezky (1990) navaja, da beseda pismen/nepismen (ang. literacy) izhaja iz latinščine, saj *literatus* za Cicera pomeni učenega človeka. V srednjem veku, ko znanje izgublja na pomenu, *literatus* pomeni le še »minimalno sposobnost branja latinščine«. Z razširjenostjo nacionalnih jezikov, posebno po reformaciji, dobimo sodobnejši pomen pismenosti. Pismen človek je tisti, ki zna brati in pisati v materinem jeziku. Takrat dobimo tudi Slovenci po Trubarjevi zaslugi prvič možnost, da se učimo brati in pisati v svojem jeziku. Na teh temeljih so postavljene tudi sodobnejše definicije pismenosti.

Venezky tudi ugotavlja, da spada pismenost med avtopozitivne izraze, ki so vsakomur blizu. Z natančnejšim opredeljevanjem pa postanejo precej bolj kompleksni in pogosto težko opredeljivi. Značilno za pismenost je tudi proceduralno znanje ali sposobnost »narediti nekaj« kot nasprotje deklarativnemu znanju ali »vedeti nekaj«. Moderno bi rekli, da vsebuje strateško znanje. Pismenost daje torej prednost uporabnemu, življenjskemu znanju, ki je običajno tudi osnova za usvajanje novega znanja. Temu bi lahko rekli tudi pomembno predznanje. Macias (1990) meni, da je »pismenost, bolj pogosto kot ne formalno učen in naučen niz sposobnosti, ki ga lahko družba zahteva ali pa tudi ne«.

Leksikografi se navadno zadovoljijo s tradicionalno definicijo izraza pismenost, tj. »znanje branja in pisanja«, kot jo najdemo tudi v *Slovarju slovenskega knjižnega je-*

zika. Podobno je označen tudi »pismen«, tj. tisti, »ki zna pisati in brati«, »opismeniti« pa pomeni »naučiti koga brati in pisati« (1979). Jože Toporišič (1992) navaja za besedo »pismen« dva pomena:

a) »Tak, ki zna pisati.«

b) »Nanašajoč se na pisno obliko sporočila.«

Vprašljiv oz. večplasten je tudi izraz nepismen/nepismenost. Venezky je mnenja naj bo prihranjen za tiste, ki res ne znajo pisati in brati. Pogosto pa se upravlja tudi za ljudi, ki padejo pri preverjanju pod določeno raven znanja pismenosti.

V slovenščini izraz pismenost pogosto uporabljamo tudi v pomenih, za katere imamo bolj ustrezne izraze, npr. namesto fraze »nima osnovnega znanja v računalništvu« lahko slišimo »je računalniško slabo pismen«. Seveda pa je izraz primeren, če nekdo ne zna uporabljati računalnika, ker je to povezano s slabim znanjem branja. Pismenost vsebuje seveda tudi predpisne prvine jezika, tj. poslušanje in govor - če sledimo razvoju jezikovnih sposobnosti - vendar se z njima običajno ločeno ne ukvarja. Usmerjena je torej bolj v tista znanja, ki jih človek ne more pridobiti v naravnih okoliščinah, tj. branje in pisanje. Seveda pa jezikovno poučevanje v nižjih razredih posveča tudi govoru in poslušanju izredno pozornost. Menim, da sta branje in pisanje tako kompleksni sposobnosti, da širjenje pomena pismenost na druge jezikovne prvine ni smiselno, ker imamo zanje druge izraze, in vnaša le zmedo. Jedro pismenosti je vsekakor branje in na tem področju je bilo narejenih tudi največ raziskav. Tudi najbolj znani teoretiki pismenosti so proti preširoki uporabi pojma. To se npr. zgodi takrat, ko govorimo npr. o politični, zgodovinski pismenosti. Cenčič (2000) med vrste pismenosti prišteva tudi slikovno in zvočno pismenost. Macias (1990) meni, da izraz tudi ni primeren za opis podobnosti in analogij.

Strokovnjaki se tudi trudijo iskati nadpomenke za različne vrste pismenosti. Menim, da je izraz pismenost tudi v sedanjem času informacijske družbe najbolj ustrezna nadpomenka, ker vključuje kognitivne in emocionalne dejavnike, vse vrste in ravni pismenosti. Vsi drugi izrazi dajejo prednost določenim vidikom pismenosti. Tako informacijska kot funkcionalna pismenost dajeta prednost kognitivnim dejavnikom pred emocionalnimi, ki pa jih zelo poudarjajo višje ravni pismenosti (npr. kritična in ustvarjalna pismenost).

Definicije pismenosti, ki so imele v svetu največji odmev, so povezane z raziskavami, ki so preverjale pismenost odraslih. Družbo predvsem zanima, kako se njeni državljani znajdejo v svetu pisnih sporočil, ki jim omogočajo nadaljnje (samo)izobraževanje in aktivno delovanje v družbi.

Elley (1988) meni, da pri definiranju ne smemo biti občutljivi le za trenutne potre-

be in družbene norme, definiranje mora upoštevati tudi prihodnje potrebe in pričakovanja določene družbe, tj. kaj bo v bližnji prihodnosti skupno za vse državljane, če aktivno sodelujejo v življenju svoje družbe (Elley, 1988). Na teh temeljih so tudi zgrajene mednarodne raziskave o pismenosti, ki iščejo konsenz znanj, ki so skupna na določenem kulturnem prostoru.

Venezky je mnenja, da ima v neki državi pomen samo enotna definicija pismenosti, standard, ki je povezan z vsemi državljani. Če bi z definicijami težili k ohranjanju raznolikosti, bi to ne bilo pravično. Država je dolžna zadovoljiti potrebe pismenosti, ki izhajajo iz dela, državljanstva, gospodinjstva in privatnega življenja. Njena skrb je tudi, da išče sredstva za ocenjevanje teh potreb in pomaga tistim, ki padejo pod določen minimum znanja (Venezky 1990). Zato se raziskave odraslih običajno omejujejo na funkcionalno pismenost, ki naj omogoča ljudem spoprijemanje s tiskanimi gradivi. Te raziskave vključujejo običajno naslednja znanja: branje, pisanje, računanje in branje grafičnih sporočil (»dokumentov«). Tiskana bralna gradiva zelo hitro nadomeščajo gradiva v elektronski obliki.

Vplivni raziskovalci pismenosti (npr. Chall, Hoggard, Roehler in Duffy) so precej enotnega mnenja, da moramo pismenost razumeti kot proces, kot gibanje od osnovnega znanja pismenosti do njene kritične uporabe. Zato moramo začeti govoriti o njej že v šolskem obdobju.

Raziskovalci so tudi mnenja, da bi se učenci že v šolah morali bolj pogosto srečevati s praktično uporabo branja in pisanja v vsakodnevnem življenju in v različnih okoliščinah, saj tudi odrasli bolje znajo tisto, kar so se učili v šoli (Mikulecky, 1990). Tudi v Sloveniji bi morali večkrat preizkusiti znanje pismenosti že v osnovni šoli in ugotoviti, koliko je otrok, ki padejo pod določeno raven. Tem otrokom bi morali s primernimi kompenzacijskimi programi pomagati, da bi težave v skladu s svojimi sposobnostmi čimprej premagali. S tem jim ne bi pomagali samo pri usvajanju določenega temeljnega znanja, temveč bi preprečili tudi marsikatero osebno in vedenjsko motnjo. Seveda pa takšni preizkusi ne bi smeli biti povezani z napredovanjem otrok v višje razrede.

Prostor mi ne dovoljuje, da bi o problematiki obširneje razmišljala. Želim, da bi članek spodbudil k razmišljanju o tej temi še druge strokovnjake, zlasti jezikoslovce.

Viri in literatura:

- Chall, J.S. (1990): Policy Implications of Literacy Definitions. - V: R. L. Venezky, D. A. Wagner in B. S. Ciliberti (eds): *Toward Defining Literacy*. Newark : International Reading Association, str. 54-62. Duffy, G. G., Roehler, L. R. (1993): *Im-*

proving Classroom Reading Instruction. New York (itd.) : McGraw Hill Inc. Elley, W. B. (1988): *Review of Research on Reading Literacy*. (29 str. raziskovalnega gradiva, ki ga hrani Pedagoški inštitut).

- Elley, W. B., Gradišar, A., Lapajne, Z. (1995): *Kako berejo učenci po svetu in pri nas?* Nova Gorica: Educa.
- Gradišar, A. (1996): Vpliv šole na bralno pismenost. Magistrska naloga. Ljubljana : Filozofska fakulteta.
- Gradišar, A., Lapajne, Z. (ur.) (1995): *Analiza preizkusnih nalog v mednarodni raziskavi o bralni pismenosti za devetletnike*. Ljubljana : Pedagoški inštitut. (Raziskovalno poročilo).
- Hoggart, R. (1990): *Literacy and the Crisis in Europe Today. Sixth European Conference of Directors of Educational Research Institution*. Bled: Council of Europe. Referat, 2 str.
- Macias, R. F. (1990): Definitions of Literacy. - V: R. L. Venezky, D. A. Wagner in B. S. Ciliberti (eds.): *Toward Defining Literacy*.

Šola kot dejavnik opismenjevanja

Dr. Bogomir Novak

Vzroki slabe pismenosti odraslih pri nas

Presenetljivo visok odstotek slabe pismenosti odraslih pri nas (cca 70%) nas sili k iskanju vzrokov tega pojava. Izmed mnogih dejavnikov, ki vplivajo na stanje pismenosti odraslih, sem izpostavil šolo – glede na mojo raziskovalno usmeritev. Vendar tudi na to vprašanje ni mogoče v celoti odgovoriti, ker bi moral analizirati vsako razvojno fazo naše javne šole od obdobja med obema vojnama, povojnega obdobja, usmerjenega izobraževanja do začetkov liberalne šole. Izhajal bomo iz predpostavke, da se bistveni premiki v šolstvu dogajajo šele v zadnjem času, ker se šola odpira v življenje šele v času nastajanja informacijske družbe, ki izpostavlja načelo vseživljenjskega učenja in izobraževanja.

Bistvene spremembe javne šole v Sloveniji

Spremembe v slovenski šoli od l. 1991 so naslednje:

1. centralno upravljanje Ministrstva za šolstvo in šport z uvajanjem vloge civilne družbe (katoliška cerkev, Državlanski forum za humano šolo, Forum za upravljanje in razvoj šole itd.) pri odločanju o razvoju šole,
2. diferenciacija bivše enotne socialistične šole na različne tipe šol (javna šola, šola s koncesijo, waldorfska šola itd.),
3. zavzemanje za avtonomijo šole kot podsistema družbe,
4. modernizacija šole (pravice učiteljev in učencev z njihovo večjo avtonomijo, uvajanje individualizacije in diferenciacije pouka, uvajanje integriranega pouka),
5. nevtralna, laična šola brez verouka ni brez vzgoje za vrednote,
6. prehod od osemletne OŠ, ki še prevladuje, do prehoda na devetletko pri 42 OŠ v letu 1999—2000 in 97 OŠ v šolskem letu 2000—2001,
7. v znanje usmerjena storilnostna šola postaja kakovostna in učinkovita,
8. uvajanje novih etičnih in religioznih vsebin in novih spoznanj o učenju pri predmetih etika in družba, verstva in etika, učenje učenja,
9. več svobode za raznolikost v strategijah mišljenja in učenja ter stilih poučevanja pod geslom "vsi enaki, vsi različni",
10. večja ponudba izobraževalnih programov učiteljem v vseživljenjskem izobraževanju in učencem znotraj rednega šolanja,

11. različni vrednotni sistemi v družbi in šoli (tradicionalno krščanski, socialistični in liberalni),

12. več agresivnosti mladih (posledica: varnostniki in kamere v šoli).

To je šele začetek usmerjanja šole k razvoju pismenosti učencev in kasneje zaposlenih odraslih. Izhajam iz teze o dosedanjem prevladovanju meščanske, javne množične šole, ki je vzgajala in izobraževala po količinskem modelu, ne pa po modelu kakovostnega pouka in učenja. Takšna šola je reproducirala strogi racionalizem na specialnih področjih človekove dejavnosti in anti-intelektualizem kimanja in komolcev na drugih. V usmerjenem izobraževanju se je takšna šola izkazala kot vzgojno-izobraževalna ustanova iz (tayloristično ali post-tayloristično organiziranega) proizvodnega dela in za delo. Takšna šola je (bila) šola za življenje šele stihijsko po skritem kurikulumu ne pa po predpisanem tako kot v alternativnih šolah. Ni enoznačnega odgovora na vprašanje, ali alternativne šole, ki razumejo življenje predvsem kot življenje duha, bolje pripravljajo učence za orientiranje v (virtualnih) svetovih novih tehnologij.

Liberalna šola označuje prehod od vzgoje k znanju. Za razvoj pismenosti (odraslega) prebivalstva je potreben premik v sami strukturni funkcionalnosti znanja. Vse do nedavnega je šola prenašala na učence vase zaključeno, za vse enako, reproduktivno, razdrobljeno spominsko, enodisciplinarno znanje, ne pa ustvarjalnega, kontekstualnega, interdisciplinarnega, problemskega in uporabnega znanja, ki ga je učenec sposoben po lastnih in družbenih potrebah transformirati s pomočjo samostojnega, kreativnega, kritičnega in večdimenzionalnega mišljenja.

Kateri dejavniki v šoli omogočajo razvoj pismenosti odraslih

V družbi naraščajoče globalizacijske kompleksnosti in interakcijskih povezav med informacijami je tudi šola vedno bolj odprta in kompleksna ustanova. Zaradi spremembe *znanstvene paradigme (Kuhnov izraz)* postajajo cilji šole hkrati lokalno specifični in svetovno univerzalni. Z njimi postajajo naravoslovni, družboslovni in humanistični predmeti v šoli multifunkcionalni. V sodobno šolo učitelji uvajajo različne stile poučevanja teh predmetov, ki so usmerjeni k razvoju znanstvene pismenosti, ki pa je le sestavina *univerzalne pismenosti (Druckerjev izraz)*. To seveda ni pot nazaj k vsestranski osebnosti, ki je bil uniformni cilj tako naravoslovnih kot družboslovnih predmetov v vseh vrstah šol v socializmu. V današnji šoli, ki se povezuje z okoljem lokalno in globalno, je učitelj usmerjen k učencem individualno, izobraževanje učiteljev pa je usmerjeno k šoli (*school based teacher training and education*). V Sloveniji po-

dobno kot v vzhodni Evropi zaostajamo za integrativnim modelom zahodne Evrope.

Vsaka osebnost je rezultanta družine, šole, poklicnega dela ter lastne aktivnosti. Če ugotovimo v polpreteklem obdobju prevladovanje nedemokratske družine kot skupine, ki s svojim značajem daje prvo socializacijo večinoma avtokratske osebnosti in značilnosti totalitarnega sistema, potem je jasno, da interes za razvoj pismenosti ni bil izrazito velik in da se zaradi obstajanja ostankov tega sistema še ni bistveno povečal. Vemo tudi, da se je avtonomija učiteljev le postopno razvijala. Vse to kaže, da le počasi preraščamo okvire avtokratske osebnosti z zaprtim, tradicionalno enodimenzionalnim tipom mišljenja in mehanskim načinom učenja.

Cilj edukacije razvoja pismenosti lahko uresničujemo le v kontekstu z drugimi cilji in novimi didaktičnimi pristopi. Danes govorimo o razvoju prožne osebnosti s prožno identiteto, visoko pozitivno samopodobo, prožnim (nasproti togemu) vzgojnim slogom, prožnim mišljenjem in načinom delovanja. Le tako so družina, šola in podjetje odprte in ne več zaprte ustanove.

V šoli je treba uveljaviti konceptualni, integrativni in v reševanje problemov naravnani kurikulum. V šolo uvajajo učitelji poleg dveh objektivnih stilov poučevanja še dva subjektivna, ki sta usmerjena k učenčevim individualnim interesom. Hkrati z njima se v šoli uveljavljajo novi stili učenja. Namesto mehanskega učenja se uveljavlja učnje višjega kakovostnega reda: osebno pomembno, ustvarjalno, kvantno, odkrivajoče, globinsko, celostno učenje. Vzporedno s tem lahko govorimo o premiku mišljenja od spominskega k ustvarjalnemu, celostnemu. Proces nastajanja celostnega človeka, ki obvladuje svoj notranji svet telesa, razuma, čustev in duha in zunanji svet tehnologij. Naša osnovna šola že davno ni več šola branja in pisanja, vendar pa je razvijanje pismenosti učencev na vseh ravneh dejavnosti še nezadostno opredeljena naloga nove devetletke. V šolo prihaja nov svet post-modernih kooperativnih vrednot, ki jih prevajajo v sinergične učinke štirje Delorsovi stebri učenja in izobraževanja.

Viri in literatura:

- Beck (1992): Risk society. Towards a New Modernity. London, SAGE.
- Capra Fritjof (1986): Vrijeme preokreta, znanost, društvo i nastupajuća kultura. Zagreb, Globus.
- Brajša Pavao (1995): Sedem skrivnosti uspešne šole. Maribor, Doba.
- Dewey John (1944): Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education. New York, the free press.

- Gossen Diane, Anderson Judy (1996): Ustvarimo razmere za dobro šolo! Radovljica, Regionalni izobraževalni center.
- Hork Heimer Max (1988): Kritika instrumentalnog uma. Iz predavanja i zabilježaka nakon svršetka rata. Zagreb, Globus.
- Jonas Hans (1990): Princip odgovornost. Pokušaj jedne etike za tehnološku civilizaciju. Sarajevo, Veselin Masleša.
- Kuhn, T. (1998): Struktura znanstvenih revolucij. Ljubljana, Krtina.
- Naisbitt, J. & Aburdene, P. (1990): Megatrends 2000. London, Sidwick & Jackson.
- Nentwig Peter (1999): Scientific Literacy. Institut fuer Paedagogik der naturwissenschaften.
- Novak Bogomir (1998): Power Management in Focus. Problem človekovega gošpostva. In Anthropological Notebooks. Slovene Anthropological Society, III & IV, no.1, Ljubljana, 1997-98, Pages 33-41.
- Pivac (1995): Šola v svetu sprememb. Nova Gorica, Educa.
- Prigogine (1984): Order out of Chaos. New York, Bantam Book.
- Rifkin Jeremy (1986): Posustajanje budućnosti. Zagreb, Naprijed.
- Supek Rudi (1996): Modernizam i postmodernizam. Proturječan čovjek kao utemeljenje. Ogledi iz fundamentalne antropologije. Zagreb, Antibarbarus.
- Vester F. (1991): Kriza prenaseljenih područij. Ljubljana, DZS.

Pomanjkljiva pismenost - posledica šolskega odnosa do jezika

Dr. Meta Grosman

Vse oblike pomanjkljive pismenosti lahko opredelimo kot pomanjkljivo zmožnost ali celo nezmožnost uravnavati rabo jezika tako, da bi bila ustrezna glede na dane okoliščine in skladna z zaželenim učinkom oz. da bi omogočala uspešno sporazumevanje. Pomanjkljiva pismenost je posledica raznih primanjkljajev v razvoju vseh štirih jezikovnih zmožnosti, bralne, slušne, govorne in pisne. Medtem ko se učenje in usvajanje slušne in govorne zmožnosti materinščine prične še pred šolanjem, v času primarne socializacije v družini in v širšem otrokovem okolju, poteka poučevanje bralne in pismene zmožnosti praviloma v šoli in bi zato moralo biti sistematično načrtovano in usmerjeno k usvajanju vseh jezikovnih zmožnosti, ki skupaj tvorijo celostno pismenost. Čeprav vse več mednarodnih raziskav opozarja na pomen družine in njenega odnosa do knjige za otrokov razvoj bralne zmožnosti, se moramo pri spraševanju o izvoriščih pomanjkljive bralne pismenosti - vsaj v obsegu te predstavitve - omejiti na vprašanja o učinkovitosti šolskega pouka branja. O pomanjkljivi bralni pismenosti na Slovenskem težko utemeljeno razpravljamo brez odgovorov na vprašanja: zakaj in v kakšnih okoliščinah prihaja do primanjkljajev v pismenosti. Ti odgovori niso pomembni le za razumevanje trenutne situacije pismenosti pri nas, marveč so potrebni tudi za načrtno premagovanje nizkega zanimanja in motivacije odraslih za doseganje boljše pismenosti in za preseganje tistih sestavin pouka, ki zavirajo učinkovitejši razvoj pismenosti oz. vseh jezikovnih zmožnosti za mlade generacije.

Usvajanje ustrezne pismenosti terja pouk, ki je sistematično usmerjen k razumevanju, usvajanju in neprestanem razvijanju vseh štirih jezikovnih zmožnosti ter učenca hkrati dovolj motivira za napor, ki je za to potreben. Tako načrtovan razvoj pismenosti predpostavljajo pogosto učenčevo aktivno rabo jezika, govorno ali slušno, pisno in bralno. Podobno kot drugih sposobnosti - na področju športa npr. smučanja ali pri glasbi igranja klavirja - tudi jezikovnih zmožnosti ni mogoče usvojiti in obvladati zgolj s pomočjo teoretskega znanja, npr. z zapletenimi oblikoslovnimi opisi ali skladenjskimi pravili slovenske slovnice, marveč le s stalno dejavno rabo jezika, s pisanjem, branjem in govorom, ki mora biti načrtovana skladno z učenčevo razvojno stopnjo. Ker vse dejanske jezikovne rabe terjajo od učenca dejaven napor in tu-

di premagovanje strahu zaradi (žal) vedno bolj tekmovalno nagnjenih sošolcev, bi moral pouk dosledno skrbeti za tako motivacijo, ki bi bila prepričljiva za učence. Vsi postopki tvorjenja besedila namreč terjajo precejšen napor za doseganje zaželenega cilja. Ta napor pa se v šolski situaciji, ki največkrat le simulira za tvorjenje besedila potrebne okoliščine in motivacijo, učencem velikokrat zdi nesmiselen in se zato odzivajo brez pozitivnega odnosa. Pri tem jih močno ovira še skrb, kakšen vtis bodo naredili na sošolce, ki spontano prepoznavajo pomanjkljivo jezikovno zmožnost kot osebno nesposobnost, če o možnih neprimernih in demotivirajočih kritikah učitelja niti ne razmišljamo. Ker se pri jezikovnem neuspehu v šoli učenec ne more tolažiti s tem, da se pač nekega poglavja snovi ni naučil, največkrat pride do usodne misli, da določenih jezikovnih rab (govora, pisanja itd.) preprosto ne zmore. Tu pa se začne začarani krog, v katerem se negativna izkušnja samo še ponavlja in stopnjuje, dokler počasi ne preraste v učenčevo trdno prepričanje, da jezik pač ni njegov predmet oz. da on ni za jezik. Tega prepričanja se številni odrasli pri nas in po svetu oprijemajo celo življenje, zato tudi v odraslem obdobju niso motivirani za nadgrajevanje pomanjkljive pismenosti. Mednarodne raziskave in izkušnje pa jasno kažejo, da je to mogoče; človekov potencial za usvajanje jezikovnih zmožnosti se sicer resda spreminja, kljub temu pa je vse jezikovne zmožnosti mogoče razumeti in usvojiti v raznih življenjskih obdobjih, predvsem pa jih je mogoče tudi razvijati in nadgrajevati skoraj brez omejitev.

Nakazane posebnosti usvajanja pismenosti kažejo na velik pomen pravilne motivacije, ki bi učence spodbudila k premagovanju vseh naštetih težav in jih prepričala o pomenu obvladovanja jezikovnih zmožnosti za njihovo lastno uspešno delovanje v svetu neomejene vsakodnevne besedilne ponudbe. V deželah, kjer imajo dolgotrajnejše izkušnje s prizadevanji za boljšo pismenost, poskušajo spodbuditi potrebno motivacijo z razvijanjem jezikovne zavesti, ki učencem razkriva pomen in življenjsko uporabnost jezika. Jezikovno zavest lahko najbolj preprosto opredelimo kot poznavanje pomena in različnih funkcij jezika za posameznika in za družbo. Nekateri avtorji jo opisujejo kot širše razumevanje človekove jezikovne dejavnosti in njene vloge pri mišljenju, učenju in družbenem življenju (Van Lier 1995: ii), ali pa kot osebno občutljivost za jezik in zavestno znanje o naravi jezika in o njegovi vlogi v človekovem življenju (James in Garret 1995, 4). Ti dve opredelitvi opozarjata na zapletenost znanja o človeških razsežnostih jezikovnih rab in na dejstvo, da je zato to znanje treba ves čas prilagajati razvojni stopnji učencev. Na vseh ravneh gre predvsem za to, da mora biti jezikovni pouk osmišljen z vedno prisotnimi in za učence prepričljivimi razlagami o pomenu pismenosti in posameznih jezikovnih rab ter o njihovi vlo-

gi v različnih sporazumevalnih okoliščinah ter ponazorjen s praktičnimi osvetlitvami učinkov različnih jezikovnih rab. Z razlagami, ki učencu postopno pomagajo razumeti možnosti in pomen jezika zanj in za njegovo lastno uspešnost v šoli in po njej, mora učitelj spodbujati zanimanje za jezik in pozitiven odnos do jezikovnih rab, pa tudi učenčevo eksperimentiranje z jezikom. Na višjih ravneh pouka pa bi učenčevo zanimanje lahko motivirali tudi s pogovorom o posameznih ugotovitvah o pomenu jezika za človekov spoznavni razvoj, za njegov odnos do realnosti, kot jo posreduje jezik, za ustvarjanje medosebnih odnosov in tvorjenje podobe o sebi, pa tudi za jezik kot glavno orodje moči in manipuliranja s soljudmi. Prepričljivo odstiranje vseh teh možnosti jezika pa terja skrajno obzirnega in pri popravkih strpnega učitelja, ki ne sme nikoli pozabiti, da jezikovni popravki posegajo tudi v učenčevo osebnost in vplivajo na njegovo samopodobo, medtem ko mu bosta nerazvita pismenost in zadržano zanimanje za jezik zmanjšala možnosti za uspeh in povzročala doživljenjske težave.

V luči ugotovitev o usvajanju pismenosti, ni težko najti odgovorov na vprašanja o primanjkljajih v pismenosti na Slovenskem pa tudi o nezanimanju odraslih za dopolnilni razvoj pismenosti. Pouk, ki gradi na zapletenih slovničnih opisih, polnih učencem neznanega izrazja, ki ne razvija pozitivne motivacije in ne posveča dovolj pozornosti vajam v jezikovnih rabah, za katere preprosto zmanjkuje časa (Križaj-Ortar in Bešter 1995), ne more spodbuditi niti učenčevega zanimanja za jezik niti njegovega pozitivnega odnosa do jezika. S svojo vsebinsko in metodološko neustreznostjo ga, nasprotno, ves čas sili v pasivno sprejemanje in reprodukcijo nerazumljive snovi, medtem ko njegovo frustracijo še večjajo učiteljevi popravki nerazumljivih napak. Tak pouk že na osnovnošolski ravni začne zatirati naravno otrokovo zanimanje za jezik, pozneje pa učence največkrat navda z odporom do jezika in s prepričanjem, da se ga ni vredno učiti. Ker tak pouk učencem ne daje niti dovolj možnosti za preizkušanje lastnih jezikovnih rab niti potrebnega znanja o dejanskih rabah, mu tudi ne daje tistih osnov, ki bi bile potrebne za poznejše samostojno razvijanje pismenosti v odraslem pošolskem obdobju. To dejstvo bi morali upoštevati tudi programi za dopolnilno usvajanje pismenosti za odrasle. Najprej bi morali poskrbeti za razvoj jezikovne zavesti, ki bi šele omogočila potrebno razumevanje pomena pismenosti za kakovost človekovega življenja in s tem tudi motivacijo za uspešnejše učenje in razvoj pismenosti. Brez takega razumevanja ni mogoče pričakovati, da bi odrasli premagali dolgotrajne učinke začaranega kroga negativnih šolskih izkušenj in z njimi pogojenega negativnega odnosa do jezika ter strahu pred jezikovnimi rabami.

Viri in literatura:

- James, C., Garrett, P. (1995): *Language Awareness in the Classroom*. Harlow: Longman.
- Križaj-Ortar, M., Bešter, M. (1995): Prenova jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik. - *Jezik in slovstvo* 41, št. 1-2, 5-15.
- Lie, L. van (1995): *Introducing Language Awareness*. London. Penguin.

Kako slovenski jezikovni pouk vpliva na pismenost odraslih

Dr. Marja Bešter

Pomemben, če ne celo najpomembnejši dejavnik, ki vpliva na pismenost odraslih oz. na njeno ohranjanje in nadaljnje razvijanje, je dolžina šolskega izobraževanja (oz. čim višja stopnja izobrazbe), a tudi njegova kakovost (cilji, vsebine in načini dela).

Že pred leti je bilo ugotovljeno, da imajo težave z zapisanimi besedili tudi osebe, ki so uspešno končale osnovno pa tudi 2-, 3- ali celo 4-letno srednjo šolo (prim. Opis projekta Usposabljanje za življenjsko uspešnost ... 1993). Tega problema smo se zavedali tudi nekateri jezikoslovci (prim. O. Kunst Gnamuš 1981 in 1992, B. Pogorelec 1984/85, M. Križaj Ortar 1992/93, R. Zadavec Pešec 1993, M. Bešter 1994/95, M. Križaj Ortar/M. Bešter 1994, 1995/96 idr.) in iskali rešitve za drugačen jezikovni pouk v okviru šolskega predmeta slovenščine; na težave so nas opozarjali učitelji in tudi starši. S Projektom za prenavo pouka slovenskega jezika in književnosti (1995–98) in kasneje še z ustanovitvijo Predmetne kurikularne komisije za slovenščino (1996–99) je bila dana možnost za sodobnejše načrtovanje jezikovnega pouka (in tudi pouka književnosti), ki je upoštevalo nove družbene okoliščine (slovenščina kot državni jezik v republiki Sloveniji) in nova strokovna spoznanja (jezikoslovna in didaktično-metodična).

Splošni cilj jezikovnega pouka, zapisan v novih učnih načrtih za slovenščino v devetletni osnovni šoli in vseh vrstah srednjih šol (soavtorici dela učnega načrta /1998/, ki pokriva jezikovni pouk, sta M. Križaj Ortar in M. Bešter), je razvijanje sporazumevalne zmožnosti učencev/dijakov – želimo jih usposobiti za uspešno sporazumevanje v raznovrstnih okoliščinah.

- Učenci/dijaki se z vajo v vseh štirih sporazumevalnih dejavnostih (poslušanju in govorjenju ter branju in pisanju) usposablajo za rabo jezika (= komunikacijski pouk). Vse štiri sporazumevalne dejavnosti razvijajo enakovredno – poslušanje in govorjenje sta človekovi primarni in najpogostejši dejavnosti, zato sta tudi pogoj za uspešno sporazumevanje v drugotnem (vidnem) prenosniku (torej za branje in pisanje).
- Izhodišče in cilj pouka je besedilo: učenci/dijaki se učijo sprejemati (poslušati/gledati, brati) in tvoriti (govoriti/pisati) besedila, različna glede na namen, temo, okoliščine, vrsto jezika (besedni/nebesedni) in prenosnik.

- Besedilne vrste (v učbenikih pa konkretna besedila) za obravnavo v posameznem razredu/letniku so izbrane (izbrana) tako, da ustrezajo učenčevi/dijakovi starosti, predznanju, spoznavni, recepcijski in jezikovni zmožnosti pa tudi interesom, potrebam ...
- Obravnava jezikovnega sistema je podrejena obravnavi rabe jezika, pri izbiri jezikoslovnih tem in podatkov o njih se upošteva učenca/dijaka ter cilje sodobnega jezikovnega pouka.

Novost pa niso le cilji in vsebine jezikovnega pouka, temveč tudi/predvsem metoda dela. V mladosti pridobljena metoda dela z besedilom vpliva namreč tudi na nadaljnje razvijanje bralno-pisnih zmožnosti.

- Učenci/dijaki poslušajo in berejo ter vodeno razčlenjujejo besedila (opazujejo, na kar so opozorjeni, primerjajo, spravljajo v zvezo z že usvojenim znanjem, utemeljujejo, iščejo dodatne informacije /npr. po slovarju/, ... posplošujejo). Nekatera besedila tudi tvorijo (govorijo in pišejo).
- Naloge ob besedilih so raznih vrst: pomenske, pragmatične, vrednotenjske, besedno-slovnice. Pri pomenskih nalogah vedno najprej poiščejo temo in druge bistvene podatke, šele nato podrobnosti. – Naloge so tudi različne zahtevnosti: nižje, srednje in višje ravni (prim. S. Pečjak 1995), tako da učenci/dijaki aktivirajo tudi višje miselne procese. – Naloge se razlikujejo tudi glede dejavnosti učencev/dijakov: le-ti obkrožujejo, urejajo, izločajo, dopolnjujejo, popravljajo, tvorijo ...
- Učenci/dijaki so pri takem načinu dela zelo dejavni – z besedilom se srečujejo kot problemom in ga skušajo »razrešiti« (= problemski pouk); ker pridejo do spoznanj sami, je njihovo znanje trdnejše oz. trajnejše, predvsem pa zanimivejše kot poslušanje učitelja in dobessedno obnavljanje njegovih besed.
- Spremenila se je tudi vloga učitelja: postal je usmerjevalec, mentor, organizator dela ...

Viri in literatura

- M. Bešter (1994/95), Funkcionalna (ne)pismenost v Sloveniji, Jezik in slovstvo, št. 1–2, 5–24.
- M. Križaj Ortar (1992/93), Osnovnošolski učbeniki za pouk slovenskega jezika, Jezik in slovstvo, št. 7–8, 306–307.
- M. Križaj Ortar/M. Bešter (1994), Besedišče kot izhodišče in cilj, v: M. Križaj Ortar/M. Bešter/E. Kržišnik, Pouk slovenščine malo drugače, Trzin: Different.
- M. Križaj Ortar/M. Bešter (1995/96), Prenova jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik, Jezik in slovstvo, št. 1–2, 5–15.

- O. Kunst Gnamuš (1981), Pomenska sestava povedi, Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- – (1992), Sporazumevanje in spoznavanje jezika, Ljubljana: DZS.
- Opis projekta Usposabljanje za življenjsko uspešnost in študijski krožki v vlogi spreminjanja izobraževanja in demokratizacije življenja v lokalnih skupnostih (1993), razmn., Ljubljana: ACS.
- S. Pečjak (1995), Ravni razumevanja in strategije branja, Trzin: Different.
- B. Pogorelec (1984/85), Izhodišče in teoretske osnove slovenskega jezika, Jezik in slovstvo, št. 6, 176–182.
- Učni načrti za slovenščino (1998), spletna stran MŠŠ.
- R. Zadavec Pešec (1993), Sporazumevanje med jezikom in književnostjo pri pouku slovenščine, v: Uporabno jezikoslovje, Ljubljana, 225–232.

Pismenost in jezikovni pouk v srednji šoli

Marko Trobevšek

Prvi slovenski slovnici, ki je bila tudi napisana v slovenščini, je bilo naslov Pismenost. Napisal jo je Valentin Vodnik in namenjena je bila šolskemu pouku. Izšla je leta 1811, v letih Ilirskih provinc, ko je prvič kazalo, da bo slovenščina zares dobila svoje mesto v šoli. Ko pretresamo vprašanje, koliko je šola zaslužna za stanje pismenosti Slovencev, kakršnega razkrivajo izsledki mednarodne raziskave, se torej zavedamo, da govorimo o vsaj dvestoletnem razvoju. Tako bolj jasno vidimo, da Vodnik z naslovom svoje knjige razkriva nenavadno moderno pojmovanje ciljev jezikovnega pouka in tako nas bolj boli vprašanje, kdaj, kako in zakaj so se nam ti cilji nesrečno izmaknili.

V svojem odgovoru ne bom premleval različnih pojmovanj pismenosti in bom ostal povsem nepretenciozen glede nedosežne sistematičnosti, kaj šele celovitosti: držal se bom preprosto tistega, kar lahko rečem s stališča osebne izkušnje srednješolskega učitelja ter seveda osnovnošolca, dijaka in študenta slovenistike. Premišljevanje me vodi do zanimivih, včasih osupljivih ugotovitev.

Najmlajši državljani, ki so bili zajeti v raziskavo, so danes stari osemnajst let, najstarejši sedeminšestdeset. Rezultati raziskave torej nekako zadevajo srednje šolstvo približno od začetka petdesetih do devetdesetih let. Za večino tega časa je izjemno težko ugotoviti, kako je potekal jezikovni pouk, kolikor je sploh potekal. Bivši dijaki velikokrat povedo, da »slovnice« (ki je še danes pogosto nekakšen sinonim za jezikovni pouk) sploh niso »jemali« ali pa zelo malo, morda so ponovili besedne vrste pred (tedaj interno) maturo, dobili skripta in podobno. Vaje v pisanju so bili spisi, napol literarni izdelki. Slovenščina je bila predvsem pouk književnosti in njegova vsebina je bila v veliki meri odvisna od učitelja. Obstajajo seveda tudi pričevanja o učiteljih, ki so jezik učili vestno po črki slovnice ali učbenika. Lastna izkušnja iz sedemdesetih let mi govori, da v osnovni šoli ni moglo biti dosti drugače: moja prva učiteljica slovenščine nas je z izjemno prizadevnostjo učila slovnice, tedaj že po delih Jožeta Toporišiča, ki je nihče ni razumel. Druga se je modro posvečala predvsem književnosti, razen famozne »stavčne in besedne analize«, ki je ravno tako ni nihče razumel. To stanje se je dokončno spremenilo šele z zunanjo maturo v devetdesetih letih, govori pa o neizpodbitnem in zanimivem dejstvu: nad izvajanjem učnega načrta v šolah ni bilo nikakršnega nadzora.

Z zadržki, ki izhajajo iz povedanega, smemo šteti za nekakšne mejnike razvoja dve seriji učbenikov: v šestdesetih letih smo dobili Toporišičev Slovenski jezik 1 - 4, ki je prinesel bogat in natančen pregled gimnazijske »snovi«, predvideval pa je tudi obravnavanje t.im. sporočanja, v katero se danes prevešajo šolska prizadevanja in ki vključuje razvijanje jezikovnih spretnosti. V marsikaterem pogledu izvrstno delo, ki je nedvomno veliko pomagalo prenekateremu študentu in učitelju slovenščine, se iz današnje perspektive kaže kot pogojno uporabno že v tedanji srednji šoli, preprosto zato, ker se preveč ukvarja s temami, ki ne razvijajo jezikovnih spretnosti. V osemdesetih letih so bili potrjeni novi učbeniki več avtorjev (Pogorelec, Dular, Korošec...), za katere bi lahko rekli isto in s katerimi je bil celo storjen korak nazaj: šolsko delo so obremenili s prenovljeno terminologijo, primerjava poglavij kaže pomanjkanje enotne zasnove od vsebine do jezika in didaktičnih pristopov, pojem »sporočanje« se še vedno nanaša manj na dejavnost samo in bolj na njen opis... Novim Toporišičevim učbenikom v devetdesetih letih, od katerih je Strokovni svet, ne navadno, potrdil samo prvega, se ne bomo preveč posvečali; v precejšnji meri so razvijali slabosti prejšnjih. Lahko torej sklenemo, da so v preteklosti pisali učbenike strokovnjaki - jezikoslovci, posledica je bila naraščajoča »znanstvenost« šolskega dela, kar je pomenilo bližanje deskriptivni slovnici. Pobuda za razvijanje jezikovnih spretnosti učencev je obstajala, ni pa se razmahnila.

(Na tem mestu manj poučenemu bralcu dolgujem pojasnilo: komu se bo morda zdelo čudno sklepanje samo na osnovi učbenikov, brez upoštevanja učnega načrta. Po eni strani je tako, da je skladnost z učnim načrtom pogoj za potrditev šolske knjige, in po drugi se učni načrt v šoli ni nujno bral; sam dokumenta ob nastopu nove službe običajno niti nisem dobil v roke (in če sem ga, me je neprijazni jezikoslovno-didaktični žargon kmalu odvrnil od branja). V šolah je pač delo po predpisanem učbeniku vedno veljalo tudi kot izpolnjevanje učnega načrta; morda v tem ni nič slabega.)

Jezikovni pouk se je v preteklosti nedvomno odvijal v raznovrstnih in nenavadnih okvirih, pa vendar je še bolj zanimivo, da ga je brez večjih težav v praksi uzakonilo in poenotilo zunanje preverjanje sredi devetdesetih let. Ker smo se vanj vrgli praktično brez priprav, je pri slovenščini prineslo tudi maturo brez predpisanih učbenikov; vsebino in obseg jezikovnega pouka oziroma njuno spodnjo mejo, do tedaj nekako poljubno, je naenkrat postavil maturitetni katalog. V teh okoliščinah je bil razumljiv strah tistih učiteljev, ki so se z jezikom ukvarjali malo ali nič. Enako upravičeno, samo iz drugih razlogov, smo se mature ustrašili tudi drugi, ko smo bili seznanjeni z zasnovo preverjanja: učenci naj bi znanje dokazovali ob analizi časopisnega bese-

dila. Šlo je za nekakšno projekcijo teoretičnega opisa jezika - sežete, pa tudi obogatene znanstvene slovnice - nazaj v besedilo. To je kočljiv opravek, ki se nikoli stodstotno ne izide (spomnimo se: v šoli smo vedno »reševali« samo vnaprej izbrane primere). Zaradi takšnega pristopa problemi zunanjega preverjanja pri slovenščini še vedno nastajajo in se rešujejo na površini: ni pomembno, ali preverjamo neko osmišljeno znanje ali večščino, temveč to, kako bomo zastavili nedvoumno vprašanje z enim pravilnim odgovorom, ki ga bo možno točkovati. Ko v časopisnem besedilu previdno izbiramo primere, ki jih bo možno uporabiti v testu, se samo izogibamo zoporni misli: kakšno korist prinaša učencu stavčna (besedna, fonološka...) analiza, s katero ne more razčleniti danega stavka? Pa še to vprašanje je odvečno in škodljivo; v bistvu se z njim ujamemo v miselno zanko, namesto da bi se vprašali takole: Kakšno korist učencu prinaša analiza, s katero stavek lahko razčleni? Menim, da je odgovor v obeh primerih - skoraj nobene. Spraševati bi se morali o drugih rečeh. Z uvedbo zunanjega preverjanja je načrtovanje jezikovnega pouka doseglo neko skrajnost, od koder seveda nujno mora zanihati v nasprotno smer. Zadnja prenova, ki je bila vpeljana po maturi in ki še poteka, kaže več premišljenosti in zavzetosti od prejšnjih prizadevanj: povezuje osnovno in srednjo šolo, pouk usmerja v rabo jezika, na različne načine že od začetka vključuje učitelje, učencem ponuja privlačnejše učbenike, ki omogočajo tudi samostojno učenje. Gre seveda za eksperiment, katerega rezultatov še ne bo mogoče kmalu oceniti, če jih bomo sploh lahko, in podobno velja za pretekle prenove. Diskusija o tem, koliko je šola razpisenila ljudi, posebej še glede na posebno pojmovanje pismenosti v raziskavi iz leta 1998, torej sploh ni možna. Lahko se kvečjemu sprašujemo, zakaj prej ni prišlo do resnejših poskusov v nasprotni smeri.

Drug problem, ki zadeva prenavo, je splošnejši. Vidim ga v tem, da ne moremo vedeti, ali bo prihodnost v načrtovanju jezikovnega pouka še dopuščala tako močna nihanja. Prispodoba zelenega stanja je prej prožno upogibanje drevesa z zdravimi koreninami. Zdi se, da v tem pogledu zadnje novosti puščajo največ prostora za diskusijo, zlasti kar zadeva vlogo jezikoslovne teorije. Kam merim?

Morda še ni najdena prava mera opisnosti, ki je potrebna dijaku, da tudi praktično obvladuje nek tip besedila; nenazadnje se besedila ves čas spreminjajo, rojevajo se novi tipi, redka so besedila, ki ne dopuščajo vsaj malo ustvarjalnosti; po drugi strani je veliko besedil učencem že znanih, če ne drugače intuitivno (tako se strokovni opis lahko izgubi v samoumevnostih, kar bo učitelju seveda delalo težave). Pomisleki se rojevajo tudi ob prirejanju ali delanju besedil posebej za učbenik, saj se s tem dela škoda praksi na račun teorije (res pa takšnih posegov ni bilo veli-

ko). V razporeditvi snovi oziroma besedil se novi učbeniki držijo jezikoslovnih klasikov, kar z vidika pouka, ki zahteva preglednost, ni toliko pomembno.

Teorija se v veliki meri skuša organsko vklapljati v pouk že od zasnove naprej, vendar pri tem tudi sama utрпи nekaj škode, zlasti tisti njen del, ki je bližje filozofiji, ki sebe nikoli ni videl kot neposrednega upravljalca jezikovne prakse v vsakdanjem življenju in v šoli, ki mu je bila prva pobuda ljubezen do vednosti; preprosto zato, ker ta del nauka ostane šoli tuj.

Čeprav so naštetih pomisleki verjetno med najmanj pomembnimi z vidika pismenosti in se utegnejo komu zdeti celo zanemarljivi, se mi zdi, da se bodo nekoč v prihodnosti šolske diskusije morale bolj poglobljeno lotiti razmerja med teorijo in prakso. Tu je bil storjen izvirni greh. Največ sijajnih zmag nad zdravo pametjo je bilo v preteklosti izbojevanih na bojnem polju »teoretskega diskurza«, pokoro pa še vedno delamo v praksi. Mislim seveda predvsem na prevlado prepričanja, da bo učenec, ki ga nečesa učimo (opisovati jezik), znal nekaj drugega (jezik uporabljati). Naj se za konec vrnem k prisposodbi šolskega dela s prožnim drevesom: njegove korenine bodo prej ali slej morale pognati bolj iz praktičnih življenjskih in šolskih izkušenj ter iz zdravega razuma, manj iz teorije. Šele tedaj bo teorija postala žlahten gnoj. In do tedaj bomo morali tudi najbolj očitne resnice podpirati s citati iz »literature«. Našemu sklepu bo menda najbolj ustrezala misel Stevena Pinkerja: *There's nothing common about common sense.*

Vključevanje knjižnic v informacijsko opismenjevanje

Dr. Silva Novljan

Informacijska pismenost dobiva ključno vlogo v življenju posameznika in skupine. Je ena izmed bistvenih možnosti za dostop do bogastva znanja in njegove uporabe in je zato sestavni del informacijske politike mnogih držav, ki podpirajo koristno rabo tega znanja. Učinkovito je povezana z demokratično podobo življenja, z rastjo socialne, politične, gospodarske in kulturne podobe države, zato mnoge države sprejemajo nacionalne programe za oblikovanje, upravljanje in uporabo informacij. Načrtno pospešujejo dostopnost in uporabo računalniške in komunikacijske tehnologije in preprečujejo njene negativne učinke. Pozornost namenjajo temeljni zalogi informacijskih virov, samim virom, razumevanju njihove vsebine, varovalnim procesom, dostopu do tehnologije in obvladovanju informacijske pismenosti, v razvojne projekte pa vključujejo tudi vse knjižnice: šolske, splošnoizobraževalne, visokošolske, specialne in nacionalno knjižnico.

V devetdesetih letih se je z demokratičnim načinom življenja in z intenzivnim uvajanjem računalnikov začela tudi naša družba opredeljevati z informacijo kot neskončnim proizvodom in našo eksistenčno potrebo po nji, z njeno dostopnostjo za vse za uspešno reševanje problemov, za sprejemanje odločitev s kritičnim mišljenjem, za raziskovanje in učenje in tudi sprostitev: Na te potrebe so se začeli odzivati tudi knjižničarji³⁸, ki so po zgledu razvitih knjižničnih sistemov in ob upoštevanju dognanj domačih strokovnjakov s področja psihologije, pedagogike in informatike uveljavljali vlogo knjižnice na področju informacijske pismenosti. Skupna težnja teh prizadevanj je bila: dopolnitev obstoječe knjižničarske prakse izobraževanja uporabnikov knjižnic z elementi, ki bi spretnosti uporabe knjižnic in knjižnega gradiva razvili v **sposobnosti za pridobivanje, vrednotenje in uporabo informacij iz različnih virov**. Informacijska pismenost je s **sposobnostmi za poslušanje, opazovanje, govor, risanje** razširjen koncept tradicionalne pismenosti (opredeljen kot sposobnost **branja, pisanja in računanja**). Pismenost se v tem kontekstu veže na **uporabo katerega koli siste-**

38 Z bolj ali manj podrobno opredeljenimi nalogami na področju opismenjevanja uporabnikov knjižnic, knjižničnega gradiva in drugih informacijskih virov so pojem informacijska pismenost uvajali v slovensko knjižničarstvo B. Filo (npr. Knjižnice in pedagoški sistemi. (1991) Knjižnica, št. 2-3.) M. Popović (npr. Evalvacija sistemov za iskanje informacij. (1991). Knjižnica, št. 2-3), S. Novljan (npr. Sodobne dejavnosti šolske knjižnice s posebnim ozirom na njene bibliopedagoške naloge pri izvajanju izobraževalnega programa učenja branja v osnovni šoli. (1996) Ljubljana, Filozofska fakulteta. Doktorko delo.

ma znakov in vključuje razumevanje in ustvarjalno ter kritično rabo informacij³⁹, posredovanih tudi z računalniško in komunikacijsko tehnologijo.

Razširitev pojma pismenosti z dodatnimi sposobnostmi ustreza knjižnicam, ki imajo informacije shranjene in dostopne na različnih nosilcih in predstavljene z različnimi simboli in tehnologijo. V procesu opismenjevanja je sodelovanje knjižnic neobhodno. V razvoj branja, te temeljne prvine informacijske pismenosti, so se vključevale vseskozi, tudi pri nas, intenzivno pa še zlasti po letu 1990. Ko so raziskovali dejavnike šolske knjižnice, ki so povezani z boljšimi bralnimi uspehi, so pridobljene ugotovitve pokazale, da so boljši bralni uspehi tesno povezani s knjižničarjevim delom: z izborom in uporabo knjižničnega gradiva, s kognitivnima elementoma informacijskega procesa (Novljan, 1996). Knjižničar se kot strokovnjak za organiziranje, urejanje in predstavitev informacij pri delu srečuje z njihovo bogato vsebinsko in pojavno obliko in možnostmi, ki jih nudijo in vse bolj postaja jasno, da je poleg knjižnice, vira dostopnosti knjižničnega gradiva in informacij, pomemben tudi knjižničar z aktivno vlogo pri predstavljanju in uveljavljanju lastnega znanja in sposobnosti med uporabniki knjižnice.

Knjižničarji že dalj časa ugotavljajo, da možnosti knjižnic naši prebivalci, a tudi uporabniki knjižnic, ne izkoriščajo dovolj in učinkovito, da imajo težave pri pridobivanju informacij, še zlasti pri vrednotenju informacijskih virov in samih informacij. Zato rezultati raziskave o pismenosti odraslih v Sloveniji (Korošak, 2000), knjižničarje niso presenetili. Poročila o številu včlanjenih prebivalcev v knjižnice, o obremenjenosti knjižničarjev pri izposoji, o izposoji knjižničnega gradiva v knjižnicah opozarjajo, da je znanje uporabnikov prešibko tako za uporabo klasičnih kot tudi novih informacijskih virov, da bi lahko izkoristili svobodo izbire, ki jim jo mora knjižnica zagotavljati, in si hitro izbrali sebi in svojim problemom, željam in interesom ustrezno knjižnično gradivo, informacijo. Zaplete se lahko že na začetku, ko morajo definirati svoj problem in iz bibliografskih elementov ovrednotiti gradivo za njegovo rešitev. Za knjižničarje je posameznik primerno (knjižnično) pismen, kadar zmore tudi sam uspešno uporabljati knjižnico, njeno gradivo in informacijske vire za rešitev problema, pri čemer se uspešnost meri tudi s prihrankom energije, časa, denarja in psihičnega napora. Zato knjižničarji svoje informativne predstavitve knjižnice postopoma nadomeščajo s sistematičnim učenjem uporabe knjižnice, njenega gradiva in infor-

39 Med številnimi avtorji, ki so opredeljevali informacijsko pismenost, sta nazorno prikazala elemente osnovnih aktivnosti in njihovo odvisnost J. Henri, in L. Hay s skico informacijskega procesa (Beyond the bibliographic paradigm: User education in the information age. (1994) 6th IFLA general conference.- Havana, 21.-27-avgust. Booklet 7, str. 70.), v kateri tudi knjižničar zlahka prepozna svoje naloge in utemeljitev svojega sodelovanja pri informacijskem opismenjevanju.

macijskih virov. V ta namen so oblikovali tudi program informacijske pismenosti⁴⁰. Vsaka knjižnica naj bi opravljala naslednje naloge:

1. oskrbovanje uporabnikov s knjižničnim gradivom in informacijami ter z ugodnostmi za učenje (tehnologija, prostor),
2. motiviranje posameznikov in skupin za uporabo knjižnice, njenega gradiva in informacijskih virov,
3. svetovanje in asistiranje pri iskanju, izboru, vrednotenju, rabi in predstavitvi informacij (v skladu s potrebami, sposobnostmi in učnim stilom posameznika),
4. učenje uporabe knjižnice in njenih informacijskih virov .

Z različnimi oblikami izobraževanja naj bi v knjižničnem sistemu posameznik sistematično in funkcionalno (v povezavi z obravnavanim problemom) spoznaval:

- lokacije informacij (možnosti tekočega informiranja o publikacijah, lokacije kot viri informacij in njihove vloge - možnosti za tekoče seznanjanje z novostmi v skladu z interesi - knjižnice - specializirane informacijske službe)
- informacijske vire za splošno, specialno in tekoče informiranje (referenčna literatura- periodika - katalogi, sistemi za iskanje informacij v on-line bazah podatkov)
- tiskane in netiskane vire (vsebinska klasifikacija - sestava/bibliografska struktura uporabnost/orodja, sistemi)
- uporabnost informacijske tehnologije.

V knjižničnem sistemu so za opravljanje teh nalog zadolžene vse vrste knjižnic. Vsaka mora poleg zbiranja knjižničnega gradiva in informacij, njihovega strokovnega obdelovanja, hranjenja, predstavljanja in dajanja v uporabo v skladu s potrebami svojih uporabnikov **oblikovati in načrtovati tudi svoj program informacijske pismenosti in ga izvajati, vanj pa vključevati čimveč posameznikov za sistematično učenje z aktivnostmi, ki razvijajo kognitivne strategije za pridobitev, selekcijo, analizo, sintezo, ovrednotenje, t.j. kritično in ustvarjalno rabo informacij na vseh področjih življenja.** Njihovo delo je zahtevno, ker se morajo prilagajati različnim stopnjam pismenosti, dopolnjevati manjkajoče znanje, marsikje posredujejo celo osnove, poskrbeti, da se razvojne spremembe v informacijskem svetu tekoče uveljavljajo v praksi.

Nepogrešljiva v sistemu je splošnoizobraževalna knjižnica, ker je dostopna vsem v vsakem starostnem obdobju in načeloma naj bi vsakomur omogočila dostop do po-

⁴⁰ Za potrebe svetovalnega dela je Narodna in univerzitetna knjižnica (S. Novljan) oblikovala program informacijske pismenosti, ki ga je z dopolnitvami (pri čemer je sodelovala predvsem M. Steinbuch) sprejela Medpredmetna kurikularna komisija za šolske knjižnice pod imenom Knjižnična informacijska znanja. Učni načrt za gimnazije. (1997). Nacionalni kurikularni svet.

trebne informacije, ne glede na to, kje se ta nahaja.. Zadnji podatki o delu teh knjižnic (Splošnoizobraževalne, 2000) opozarjajo, da se kljub izrazitemu prizadevanju knjižničarskega kadra za večjo uporabo teh knjižnic članstvo počasi povečuje. Na počasno rast članstva vplivajo neustrezno razviti delovni pogoji knjižnic, s katerimi knjižnice ne morejo zadovoljiti sodobnih kulturnih, izobraževalnih, socialnih in drugih potreb prebivalcev, še zlasti odraslih aktivnih prebivalcev in upokoencev ne. Z nekaterimi aktivnostmi (npr. oblikovanje posebnih zbirk knjižničnega gradiva in storitev za ciljne skupine, bralni krožki, učna središča, sodelovanje z Univerzo za tretjo življenjsko obdobje, z Bralnim društvom Slovenije, Zvezo slepih in slabovidnih in podobno) pa se že uspešno širi krog uporabnikov knjižnic in njenih sodelavcev, ki s svojimi potrebami postajajo tudi pomemben argument pri uveljavljanju zahtev po širitvi mreže knjižnic in izboljšanju njihovih delovnih pogojev.

Poskusi izobraževanja odraslih za uporabo računalnikov v nekaterih knjižnicah (Jesenice, Cerknica) so pokazali, da starejše prebivalce zanima samostojna uporaba knjižnice in nove tehnologije, če jim ponudimo možnosti. Knjižničarke so poročale, da se je povečala njihova neodvisnost, samozaupanje, da učenje sprejemajo kot izziv, razvijajo reflektivno mišljenje, povečujejo koncentracijo, povečajo transfer učenja. Podobne pozitivne učinke navajajo učitelji, ki so model informacijskega procesa uvedli v pouk (Gawith po Todd, Lamb, McNicholas, 2000). Knjižnice poročajo tudi, da informacijska pismenost združuje odrasle in mlade uporabnike informacij, pa čeprav pogosto tudi zato, ker mladi nastopajo v vlogi inštruktorjev uporabe nove tehnologije.

Težave pri širjenju informacijske pismenosti bi tudi pri nas uspešneje premagovali z načrtno skrbjo države, z nacionalnim programom, s katerim bi uveljavljala vrednote tega znanja in usmerjala procese za njegovo usvajanje in rabo in za svoboden pretok informacij. Knjižnicam, še zlasti splošnoizobraževalnim, ki so nosilke splošne in svobodne (fizične in intelektualne) dostopnosti knjižničnega gradiva in informacij, pa bi morali v programu nameniti osrednjo pozornost, prav tako pa tudi vsem elementom povezovanja med sicer svobodnimi informacijskimi sistemi. Predvsem pa ne bi smela nobena aktivnost za razvijanje pismenosti potekati brez sodelovanja knjižnice; z njo so rezultati boljši in lažje dosegljivi. Ko postane knjižnica stalna spremljevalka posameznikovega in družbenega življenja, ko lahko sledi potrebam in jih spodbuja, pa postane poleg pismenosti boljše tudi to.

Viri in literatura

- Gawith, G. (2000). Information literacy. *Good teacher*, št. 2, str. 4-5.
- Knjižnična informacijska znanja. Učni načrt. Gimnazija. (1997). Nacionalni kurikularni svet.
- Korošak, M. (2000). Slovenija na dnu lestvice pismenosti. *Novičke*, št. 6, str. 3-6.
- Novljan, S. (1996). Sodobne dejavnosti šolske knjižnice s posebnim ozirom na njene bibliopedagoške naloge pri izvajanju izobraževalnega programa učenja branja v osnovni šoli. Ljubljana, Filozofska fakulteta. (Tipkopolis. Doktorsko delo)
- Splošnoizobraževalne knjižnice. Poročilo za leto 1997. (2000). Ljubljana, Narodna in univerzitetna knjižnica.

Literacy and Basic Skills: Three National Competence Frameworks

Sue Gardener

The agenda for literacy at the level of national programmes shifts according to the context in which literacy skills are expected to be exercised. Among the major concerns which have driven policy and programmes in different times and places in the second half of the 20th century are:

- Literacy as an instrument for running modern societies: both literacy for citizenship and literacy to be managed and self-managing in bureaucratic systems
- Literacy for »survival« in a world filled with text
- Literacy as an aspect of the transformation of people moving into modernity
- Literacy as an instrument for generational transmission of knowledge and educability
- Literacy as a work related skill: basic training and competition in the shift from physical and mechanical skills to knowledge based economies and processes.

The last of these is where this colloquium starts. It is a major concern of advanced post-industrial countries that their education and training systems, and alongside them, the definitions of and rewards for work, need a major overhaul to move from the industrial to the knowledge economy. I will not explore the extent to which knowledge based economies still depend on basic physical processes – personal care, food production, extraction, the transformation of raw materials – even though these may be externalised (or labour imported) in the global division of labour. Instead I shall look at major initiatives in the UK, the USA and Australia to define literacy **standards**, as a way of beginning to think about what »literacy and basic skills« now mean and how they are situated.

The three processes I want to compare are:

1. The Moser report in the UK and the basic skills curriculum derived from it (1999/2000)
2. The Australian National Framework of Adult English Language, Literacy and Numeracy Competence (1994)
3. The Equipped for the Future Framework developed in the USA by the National Institute for Literacy (1998).

UK: The Moser Report

The Moser Report⁴¹ is report of an investigation into levels of basic skills (literacy and numeracy) among the adult population. It follows a major government initiative on the teaching of literacy in schools – the **National Literacy Strategy**⁴². It was conducted in association with the Basic Skills Agency, an arms-length government supported agency which has had this remit for 25 years.

The report adopts what I will call the »shock failure« model: the investigation in into what people cannot do, and the cut –off points are presented as shockingly low. 20% of the adult population cannot find a plumber using the index to the business telephony directory. One in four adults cannot work the change from £2 when they make three purchases. None of these adults is located in their social, family or work life, but we are invited to project a massive problem in supporting children’s learning, social inclusion and the ability to cope with work and be trained for more complex work. There is considerable discussion of the shortcomings of present arrangements for teaching adults with low literacy and numeracy, and existing qualifications earned on such courses are dismissed as having no currency with employers.

The consequent action has been the development of new standards: at »entry level« (subdivided into three further levels) and at levels 1 and 2⁴³ These correlate with educational and qualifications levels, levels 2 being equivalent to the school leaving qualifications taken at the age of 16. The primary reference is to educational progression, though the levels are expressed in competencies loosely contextualised in adult social life.

Although the standards are headed as »Standards for adult literacy (including spoken communication)«, the Basic Skills Agency has also published in draft »The Adult Skills ESOL Curriculum«⁴⁴ – ESOL being English for Speakers of Other Languages – with differently framed set of standards. I will not compare and contrast them: I only wish to note that a comprehensive communications model has been rejected. Connections with workplace practices and skill demands in the post-industrial age are made only at a broad level of generality, and the workplace as a site of learning is peripheral rather than central. The emphasis is on:

- Free-standing literacy skills
- Not fully integrated with spoken language or with communication skills possessed or developed by bilingual people

41 Improving Literacy and Numeracy: a Fresh Start, UK: DfEE 1999, www.qca.org.uk

42 The National Literacy Strategy. UK: DfEE 1998

43 Standards for adult literacy and numeracy. UK: QCA 2000. www.qca.org.uk/basicskills/intronatstandards.htm

44 UK: Basic Skills Agency, 2000

- Seen as an issue of citizenship, intergenerational support and, to some extent, equity and rights
- Without an analysis of new labour markets and the changing workplace, or of the relationships between basic skills and work skills.

The Australian National Framework

This was developed in the early 1990s with an impetus derived from three overlapping forces:

- Australia was identified as a country substantially dependent on immigrant labour to grow, develop and upskill itself, and now immigration was multicultural and multilingual;
- In common with most of the older industrial economies with universal education systems, a substantial adult population with insufficient literacy skills had been identified;
- The process of economic and industrial change was being addressed actively by government, employers and labour unions; components of skills change and of workplace communications, including the centrality of team working, were both identified.

The framework was developed on the basis of a sociolinguistic analysis of communications in different situations rather than on an audit of testable competencies in the population. It was also conducted to include high level communication skills and practices, rather than having a cut-off at a level related to the end of initial compulsory education. The resulting document is called a National Framework of Adult English Language, Literacy and Numeracy Competence⁴⁵. It was subsequently linked to what was called a National Reporting System; »reporting« includes reviewing and giving specific location to the skills and practices in the competence framework, as well as using them as a benchmark for adults at work, or while they are learning and developing skills. The introductory leaflet, launching a period of widespread consultation, said:

»Here is an activity which you need to do at work or in your community«, the National Framework says. »Now show me how well you can perform or explain this in English speaking or writing, and how much assistance you will need to do it competently:«⁴⁶ The Reporting System has five levels of competence, the highest of

.....
45 Australia: www.nrs.detya.gov.au (n.d.)

46 Speaking the Same Language: Thinking nationally, acting locally. Department of Education, Employment and Training, Australia: 1994.

which is designed to reflect »development of specialised performance«: there is no isolation of basic skills here. The Indicators of Competence take into account questions of:

- The complexity of task and text, or of oral communication and numeracy
- The learning strategies previously developed by the adult learner, in whatever context
- The familiarity of the context of texts and tasks, which evidently affect what is encountered as easy or difficult
- And finally, the types of support available.

Intersecting with this is a »horizontal dimension« covering six aspects of communication; procedural, technical, personal, co-operative, systems and public⁴⁷. It is derived from a linguistically informed attempt to map adult language and numeracy use in a way that can generate curriculum in a wide range of sites and for a wide range of purposes.

We might call this a »task analysis« model. Workplace communication, although not the exclusive concern, is close to its heart, as is the workplace as a site of learning. From this point of view, »Collaborative competence« is located as a potentially high level skill, essential to both working and social practice. Education-referenced models tend to see the individual exercise of competence without assistance as the highest achievement.

USA: The »Equipped for the Future« Framework

There are »shock failure« statistics and anxieties behind this initiative, but the work conducted by the National Institute for Literacy took the form of an analysis of adult roles and their effective performance, based on research in different US communities. From this was derived »a core of 16 skills that constitute a foundation for success in coping with the 'complexities of contemporary life' and preparing for the future.«⁴⁸

Of the 16 skills they identify, five are Communication Skills:

- Read with Understanding
- Convey Ideas in Writing
- Speak so Others can Understand
- Listen Actively
- Observe Critically.

47 www.nrs.detya.au/theory

48 Equipped for the Future: Adult Literacy for the 21st Century, USA: NIFL 1999 p. 2. www.nifl.gov.usa

The old literacy is not dead, but it has been surrounded. Numeracy is one skill of three »Decision-Making Skills«, under the heading of »Use Math to Solve Problems and Communicate«. The overall framework has four headings, and although »skills« has been a prominent term in the introductory description of the framework, it only features in one of the four:

- MEET THESE 4 PRUPOSES
- ACCOMPLISH THESE COMMON ACTIVITIES
- DEMONSTRATE THESE GENERATIVE SKILLS
- UNDERSTAND AND BE ABLE TO USE THESE KNOWLEDGE DOMAINS.

The headings of the Content Framework are on p. 117 of the document: I shall bring it with me. It is hard to overstate the radical difference of this approach from most of the discourse about literacy for the last 50 or more years. The emphasis for the whole period which includes the Experimental World Literacy programme, world-wide funding for mass primary education and a huge number of national campaigns and crusades, has been on what we have defined (in varying idioms) as »basic skills« without identifying that we are using a metaphor. There are clearly functions and domains to which literacy performance, of specified kinds and complexity, is »basic« in the sense of being a precondition. There are many others for which it is not: and here we are assisted by the inclusion of »purposes« - the purposes of adults, not those of governments of institutions – and »knowledge«, to which literacy is only one avenue, however broad and inviting an avenue. No-one would wish to withdraw learning opportunities from those who want to, or must, improve their literacy and communication skills: but the advantage of a more global analysis, and one which sets itself within Lifelong Learning rather than Basic Skills, is that it all allows us to perceive excellence alongside lack, and contribution alongside from contributing.

»Shock failure« models as a basis for programme development are inadequate in that they identify the literacy learner as a kind of folkloric simpleton, unable to find a plumber when they need one, constantly being cheated in the shops and useless at children's bedtime. The »basic skills« model puts a ceiling on the development of communicative skill, rather than showing a continuum with the highest achievements. The Australian Framework successfully avoids this danger, partly through its linguistic sophistication and partly because its emphasis on workplace communication responds broadly to the nature of the post-industrial workplace: if teamwork across work roles and hierarchies is a key to success, there is no point in writing a limited script for upskilling and underclass. The »literacy alone« model disconnects

the language of monolinguals and bilinguals, and disconnects communications from social life. Both of the other frameworks avoid this.

In my opinion there is something to learn both from Australia and for the USA. I have no evidence of how either framework has been realised in practice, and whether their more generous analyses and contextualizations have survived the pressures on public services which will be involved in turning analysis into programmes. But for anyone at the point of deciding what to do, these frameworks seem to offer genuine substance and generosity towards the broad span of human communicative and social achievement, and to locate literacy as effectively instrumental without any overtones of failure or rejection.

Basic skills provision

Rosalind Bradley

The College

Park Lane College is a general further education college in Leeds. Leeds is in the north of England and has a population of 800 000. The college attracted approximately 25 000 students in the academic year 1999/2000. There are 920 staff.

The college has a main site in the centre of the city and a large site on the outskirts, in addition to 20 smaller sites throughout Leeds.

Co-ordination of Basic Skills

Basic Skills is here defined as the delivery of programmes in literacy, numeracy, study skills, English as an additional language and family learning.

The Basic Skills programme is part of the provision managed by the Department of Adult and Community Education. It is the largest programme in the department and during the last academic year attracted over 3 000 enrolments. 98% of the programme is government funded and learners work towards nationally recognised basic skills qualifications. The programme of English as an Additional Language has increased dramatically during the last year as Leeds has welcomed asylum seekers and refugees from over 40 countries. The Family Learning Programme has doubled in size during the last 2 years partly because of government initiatives to involve parents in their children's learning. We work with the City Council to target schools where parents would most benefit from the courses. We are currently working in 20 schools.

The provision is managed by Ros Bradley, the Basic Skills Co-ordinator. There are 5 Basic Skills Organisers and 4 English as an Additional Language Organisers who assist the Co-ordinator in managing the provision across the city. 2 are based in the main college and the others are based in community sites.

Basic Skills Provision in the College

A college objective during the last several years has been to provide quality venues for the courses we run. We have refurbished and updated buildings and now have 20 good quality sites in the city. We have equipped sites with good information technology facilities and all learners are encouraged to make use of these. Basic

Skills courses are offered at all the centres to provide the underpinning skills and knowledge for other programmes of learning.

Learning takes place in flexible workshops where students can fit their programme of learning around work and family commitments, and in discrete classes where students may work as a group. Learners can follow 10 -12 week programmes, longer courses of up to 30 weeks and short 3 hour taster sessions. They can join the longer courses at any time during the college year.

Basic Skills Provision in the Community

In addition to Basic Skills provision on college sites, it is our policy to form partnerships with other organisations in the city in order to reach learners who would not normally attend college.

This includes working with:

- Men in 4 bail hostels, waiting to go to law courts
- Homeless people in day centres
- Family Learners in a large church organisation
- Refugees and asylum seekers at hostels and church organisations
- People in local council community centres
- Travellers using council sites for caravan
- Volunteer workers in the community
- Parents and grandparents in schools
- Workers in their place of employment

Additional Support

All full time students are assessed for Basic Skills and are offered additional support to help achieve their primary qualification (e.g. a course in Travel and Tourism or Business and Finance) and to pass Key Skills Tests in Communication, Numeracy and Information Technology. Some of the learning takes place alongside the vocational class tutor. Additional support also takes place in a large Learning Resource Centre.

Curriculum and Achievement

We very much welcome the new standards and new curriculum. This is the first ever curriculum for Basic Skills and indicates how intent the government are in improving Basic Skills nationally. All tutors are will undertake a national training programme led by the Basic Skills Agency, our national advisory body. We also welcome new accreditation which will be meaningful for both learners and employers.

Basic Skills tutors will have the opportunity to take new professional qualifications, including a University Diploma in teaching Basic Skills.

Learner Progression

Data for the last academic year indicates that after completing a Basic Skills course 78% of learners began a new programme of study and 6% entered work or gained promotion at work.

College Inspections

In January 1994 and in March 1998 the college was inspected by the Further Education Funding Council, the national inspectorate. In both inspections the Adult and Community Education Department gained the highest possible grade for the work with adults.

Teaching Basic Skills in Non-traditional Venues: A Do It Yourself Guide

Tara McArthur, Jacqui Armour

Who are we?

Tara McArthur has worked as a community based literacy tutor and community development worker for longer than she cares to remember.

Jacqui Armour also has far too many years of experience in literacy work, and has an unhealthy interest in representations and perceptions of literacy.

'The teaching and learning approaches developed in the 1970s are not 'nice things that nice people do'; they remain central to the effort to ensure that literacy learning is available to everyone.' Roxy Harris, 1995

There are adults living in our community who have low levels of literacy skills and face social, economic and political barriers to learning. They feel unable or unwilling to access mainstream literacy provision for various reasons, including lack of confidence, illness and previous bad experiences of the education system. We feel that these people have fallen through the cracks left between the demise of local voluntary sector literacy centres and community based classes and the provision currently available through Further Education colleges. We offer an opportunity to gain and develop reading, writing and language skills in an informal, safe, comfortable, friendly and supportive environment. We also provide educational counselling and guidance, to ensure that students have appropriate learning experiences. We also believe that it is important for there to be an alternative to mainstream provision.

New Labour believes that adult literacy learning should take place in a wide variety of settings within the community. The message we get from the Moser Report (DFEE 1999) seems to be to *'Go out into the wilderness of the community and preach the gospel of literacy, be it in pub, club, library or wherever people are gathered together'*. Those of us who were pioneers of the right to read campaign in the UK in the 1970s nodded our heads, smiled and thought 'been there, done that.'. The trend in the UK over the past eight years has been to take literacy classes out of grass roots, voluntary sector, specialist centres and into Further Education colleges. This has been carried out directly, with more funding for FE basic skills provision, and indirectly with projects being forced to close due to incompatibility of

literacy learning patterns with the Further Education Funding Council funding methodology.

The latest London casualty, Cambridge House Adult Education Centre, home of the Right to Read Campaign and The National Federation of Voluntary Literacy Schemes in the 70s, and provider of adult basic skills classes for almost 30 years, was forced to close in August 2000. It follows on the heels of Deptford Bookshop and Literacy Centre and The Peckham Bookplace and Literacy Centre, as well as many small, informal community literacy groups .

We have worked in voluntary sector literacy projects in South East London since 1987 and have set up classes and support networks within local communities, in community centres, housing advice centres, business centres, libraries, employment resource centres etc. It is this work that we are building on with our current project. We feel that it is important that community based literacy provision is organised by and for local people if it is to succeed in reaching the most marginalised and socially excluded, who feel disenfranchised from local educational institutions.

When Deptford literacy Centre closed in 1996, Tara Mac Arthur, who had been working as the Community Literacy development worker, managed to secure funding to continue three of the community based classes, teaching at one community centre for over a year without pay. Two of these classes had to close because funding literacy was no longer a priority with the centre's management committee.

The remaining class flourished, and Rozlynn Fowler started to work as a volunteer ESOL tutor. When we could no longer take any more students, Rozlynn arranged with Father Owen Beaumont, Priest of the local church, to use the church Hall for Classes (rent free). Now we were able to expand. Jacqui Armour, who had managed Deptford Literacy Centre and had also worked at Cambridge House, came to help.

We started the All Saints Reading and Writing Group in September 1999, working as volunteers, getting resources together, arranging publicity and trying to get some funding. We started teaching two classes a week in extremely basic conditions. Lewisham College agreed to pay one tutor's wages, as part of their commitment to community based provision under the 'Reach out to Learning' project. We expanded a bit more, and now offer twelve hours of free Literacy and ESOL classes and a reminiscence class for the over 55s. We in the process of publishing a collection of our students writing about memories and communities.

The college have provided a few rudimentary resources, but we still need other items. We decided to do some community based fundraising: a jumble sale, a book stall and a stall at a community fair. We raised a total of £42. Obviously, we are not in it for the money.

Our Students We have talked about our motives as tutor's for wanting to do this work, now we will consider the students: who are they and why do they come?

Coming out of an abusive relationship, Angela came to us because she felt safe in the small group and church hall setting. With a high tutor to student ratio we have been able to give her the individual attention that she needs at this time. Our class has helped her to regain her confidence as she starts to rebuild her life.

Helen celebrated her 70th birthday in our class last week. She feels that she is too old to go to college, that she wouldn't fit in there, or get as much help. She is learning to read and write now that she has the time to do so.

Veronica is in her mid 60s. She works as a hospital cleaner from 5-9 am, comes to class, and then goes straight back to work. Her learning time is very precious to her. She likes the class because she can choose what she wants to work on, and not waste time.

Nadine wanted to come to a small class to brush up her English and spelling before going on to a bigger class. She says the best part is having so many teachers, so there is always someone to help.

The students' experiences, needs and expectations have helped to shape the project and our 'holistic' teaching approach. Our students come with emotional baggage which can be unrelated to literacy needs, but still has to be addressed to enable effective learning. Unless we try to make them welcome and comfortable, and yes, try to give them a feeling of 'emotional security', learning will be neither beneficial nor enjoyable. For many, coming to class may be the only social interaction they have with anyone outside their family. With this in mind we have thought of different ways in which we can involve students in their own learning. This can be as simple as feeling able to come in and set up the hall before class.

Perceptions

We feel that it is important to consider our feelings, about, motivations for and perceptions of literacy work in order to develop informed and reflective provision, be it on the margin or in the mainstream. This helps to integrate this type of learning whilst retaining an appropriate level of independence.

Our perceptions of community based adult literacy learning and teaching will vary according to our experiences, expectations and political agendas.

Students, tutors, community groups, voluntary sector organisations, FE colleges, funding bodies and government will all have different views about and uses for community based learning. Some of us will see it as a positive thing, others as negative.

We have been accused of being retroactive. This was meant as an insult, but we prefer to see it as a compliment. As with many perceptions of our work it can be seen as a positive or a negative.

NEGATIVE

cheap

unregulated

non-bureaucratic

retroactive

basic

non-accredited

low status

no pressure to learn

unregulated

isolated

POSITIVE

cheap

unregulated

non-bureaucratic

retroactive

basic

non-accredited

accessible

no pressure to learn

students have more democratic control

independent

At the recent RaPAL (Research and Practice in Adult Literacy) conference in Bristol, we received much (moral) support, but the over riding feeling seemed to be horror: It shouldn't be allowed. The College should give us more support, the college should do the teaching. Who monitors us? Why don't we make our students go to college? Why don't we make them do exams? How do we survive? How can we work in such conditions?

Before we do the practical work at the colloquium, we would like to remind you that it was our idea, no one is making us do it, and we are enjoying ourselves immensely. We recognise that there are negative aspects to this method of working. We have experienced, overcome and learned from them in the past. As tutors we can feel isolated at times, and there's no job security, but our overall feeling is that of empowerment and freedom. We get round many of the problems with ingenuity born out of necessity. We have had generous donations from friends who support the political thinking behind our work and the importance of remaining an independent alternative. We hope that our experience will be an inspiration to like minded tutors. Let teaching be inspired and learning be fun.

References

- Harris, R. 1995 Adult Literacy Teaching and Learning: Not just nice things that nice people do: Living Literacies papers from a conference on Multiple Literacies and Lifelong Learning. London Language and literacy Unit, UK.
- DfEE 1999: A Fresh Start, improving literacy and numeracy DfEE Publications, UK.

Vseživljenjsko učenje pismenosti - izkušnje iz mednarodnega projekta Comenius

Dr. Monika Tratnik
Mag. Tatjana Devjak

V tem prispevku na kratko predstavljamo mednarodni projekt Comenius 3.1 – Vseživljenjsko učenje pismenosti 3L⁴⁹ (Socrates), ki se bo zaključil naslednje leto z mednarodnim seminarjem. Čeprav je projekt namenjen predvsem preučevanju in razvoju pismenosti v osnovni šoli v različnih evropskih državah, pa izhaja iz izkušenj in spoznanj, da je razvoj pismenosti pravzaprav osrednja tema v mnogih državah in da se pismenost, v kontekstu družbenega razvoja, pojmuje kot temelj vseživljenjskega učenja.

Projekt torej gradi na širši opredelitvi pismenosti in presega ožje razumevanje: zgolj večšine branja in pisanja. Definicija upošteva okolje v katerem se branje in pisanje razvijata, zatem poslušanje in sporočanje (diskurz). V središču pa je učenec/človek, ki igra tako vlogo prejemnika kot ustvarjalca. Ob tem pa se spreminja tudi vloga staršev, učiteljev ter sovrstnikov oziroma kolegov.

V projekt, ki traja 3 leta, so vključene Švedska, Velika Britanija, Portugalska, Nizozemska in Slovenija. V projektu sodelujejo strokovnjaki s fakultet, predstavniki nacionalnih in lokalnih šolskih oblasti in po šest šol iz vsake države. Mreža šol, ki je nastala v tem projektu, pa je podlaga za nadaljevanje multilateralnega sodelovanja vseh sodelujočih, posebej pa 3L šol v projektih Comenius 1.

Projekt predstavlja interakcijo teorije in prakse. Namenjen je spodbujanju različnih dimenzij pismenosti, kajti novi časi in zahteve informacijske družbe zahtevajo tudi drugačen pogled na pismenost. Projekt se zato osredotoča na iskanje in analizo novih dimenzij pismenosti ter dobrih praks, ki jih imajo šole pri izobraževanju otrok od 5 do 12 leta. Današnja družba postavlja pred evropske šole nove zahteve, med drugim tudi, da povečajo svoje napore pri iskanju poti za ustvarjanje učečega okolja, v katerem bodo vsi otroci pridobili in razvijali temeljne spretnosti branja, pisanja, samoizobraževanja in sporazumevanja. Zato se v okviru projekta raziskujejo, primerjajo, vrednotijo in izmenjujejo uspešne prakse in izkušnje na področju pismenosti, ter nato prenašajo v sodelujoče države. Med cilje projekta sodijo tudi raziska-

49 Več o projektu 3L (Lifelong Learning Literacy) lahko najdete na spletnih straneh v jezikih vseh sodelujočih držav: <http://www.karlstad.se/bu/3l> in v Sodobni pedagogiki, letnik 51 (117), št. 2, april 2000, str. 52-65, v prispevku z naslovom *Primerjava pogledov učiteljev iz različnih držav na nekatere vidike pismenosti*.

ve o poučevanju pismenosti, razširjanje teorij o pismenosti, dokumentirana izmenjava dobre učne prakse in izkušenj, ter izpeljava mednarodnih seminarjev.

Delo v projektu tako poteka na dveh nivojih: raziskovalnem in praktičnem.

Raziskovanje se osredotoča na:

- iskanje/prikaz/opis elementov dobre prakse v poučevanju/učenju pismenosti z vprašalniki za učitelje,
- poglobljene intervjuje z učitelji,
- opazovanje poučevanja pismenosti v razredih in
- izmenjavo strokovne literature.

Učiteljska praksa pa pomeni:

- vključevanje izmenjav in soočenj učiteljev z rezultati raziskovanja (samorefleksija),
- vpeljavo akcijskega raziskovanja kot metode preverjanja lastne prakse,
- snemanje (video) in
- pripravo druge dokumentacije ter preizkušanje računalniških programov.

Rezultat raziskovalnega in praktičnega dela na projektu bo poleg izobraževanja učiteljev, trenerjev učiteljev, svetovalcev in ravnateljev iz Evrope, tudi izdaja monografije, ki bo zajemala poglavja, kot so: zgodovinski pregled pismenosti za vsako sodelujočo državo, cilji pismenosti v kurikulumu, opazovanje dela učiteljev, rezultati intervjujev in skupni pregled, primerjalna analiza in sinteza opravljenega dela na projektu. Kot rezultat dela projekta, ki smo ga opravili v Sloveniji, pa bo izdan še priročnik s strokovnimi prispevki o pismenosti in primeri poučevanja pismenosti v naših šolah.⁵⁰

Projekt se sicer osredotoča na razvoj pismenosti v osnovni šoli, vendar pa ima za cilj izpostaviti tudi vidike pismenosti, ki so nepogrešljiva podlaga za vseživljenjsko učenje. V tem smislu se delo v projektu neposredno povezuje s problemi pismenosti pri odraslih. Dosedanji rezultati že kažejo nekatere vidike, ki jih bo potrebno vključiti (tam kjer niso) tako v šole kot v razvoj znanja odraslih. Mednje štejemo tudi naslednje elemente dobre prakse:

- zavedanje
- samorefleksija
- novi stili učenja in poučevanja
- individualizacija
- motivacija
- raznovrstnost pripomočkov

⁵⁰ Monografija (v angleščini) in priročnik bosta predvidoma izšla do konca leta 2000.

- učeče se okolje
- učitelj – mentor.

Viri in literatura:

- Devjak T., Tratnik M. in Cencič M. (2000): *Primerjava pogledov učiteljev iz različnih držav na nekatere vidike pismenosti*. - *Sodobna pedagogika* 51 (117), št. 2, 52 – 65.
- Goddard B., Persson M. in Tratnik M. (ur.): *Literacy Within Lifelong Learning- elements of good practice in five European countries (v pripravi)*.

Igralna ura s knjigo za otroke in starše

Ida Mlakar

Splošnoizobraževalne knjižnice s svojimi mladinskimi oddelki že vrsto let izvajajo bibliopedagoške oblike dela z mladimi bralci, od katerih so nekatere primerne tako za otroke kot za njihove starše oziroma odrasle, ki ji spremljajo.

Ena od takih ustaljenih oblik, ki jo v Sloveniji po podatkih ankete iz leta 1997⁵¹ izvaja kar tretjina splošnoizobraževalnih knjižnic, je **igralna ura s knjigo**, bibliopedagoška oblika, ki bi jo v kratkih besedah lahko predstavili takole: »Bistvo te prireditve je, da v pravljičnem in igrivem vzdušju za razvijanje določene teme uporabimo leposlovne in poučne knjige in drugo knjižnično gradivo⁵².

Prireditve je namenjena otrokom od 4. leta dalje in njihovim staršem. Pogosti obiskovalci so poleg predšolskih tudi otroci nižjih razredov osnovnih šol, čeprav je teh manj. Del starejših otrok se z vstopom v šolo vključi v redne oblike, ki jih izvajajo šolske knjižnice, del staršev pa je prepričanih, da so take prireditve smiselne samo, dokler se otrok ne nauči samostojnega branja. Morda tudi knjižničarji sami premalo poudarjamo, da taka oblika ni namenjena samo motiviranju za branje, temveč tudi seznanjanju z različnimi možnostmi iskanja in zbiranja informacij. Ukvarjanje s poučno knjigo, pa tudi z različnim drugim gradivom kot informacijskimi viri, predstavlja za otroke, ki še niso pisмени, nekakšno »informacijsko predopismenjevanje⁵³«. Še več. Knjižničarji smo prepričani, da zmore taka oblika na posreden način, preko otroka, informirati, vzgajati, izobraževati in motivirati za branje tudi odraslega. Menimo, da takšna prireditve staršem demonstrira, kako se je mogoče ukvarjati z otrokom in različnimi oblikami knjižničnega gradiva tudi doma – kar je vidik družinske knjižne vzgoje⁵⁴.

Otrokom in njihovim staršem skušamo ob izbrani temi razgrniti vso raznolikost gradiva, ki ga knjižnica ponuja – skušamo jim torej predstaviti knjižnico kot »planetarij sporočil«⁵⁵. Določene, izbrane in zanimivejše vrste gradiva predstavljamo tako, da jih je moč tudi estetsko doživeti – s pripovedovanjem, glasnim branjem, poslušanja

51 Bibliopedagoške oblike dela z mladimi bralci do 15. leta starosti v naši knjižnici - ura pravljic, igralna ura s knjigo, pogovori o knjigah. Anketni vprašalnik. Sestavili Darja Lavrenčič in Ida Mlakar.

52 Jamnik, Tilka: Motivacija za branje v mladinskih knjižnicah, 1. strokovno posvetovanje Bralnega društva Slovenije 12-13. sept. 1996. "Pouk branja z vidika prenove"

53 Jamnik, Tilka: Bibliopedagoške oblike v splošnih knjižnicah Sloveniji, razprava na strokovnem posvetovanju v ZBDS v Portorožu, 27-29. 10. 1997)

54 BRANJE v družinskem krogu. Ljubljana: KOŽ, Pionirska knjižnica, 1994.

55 ZADRAVEC, Vojko: Planetarij sporočil. Šolska knjižnica 1991, št. 1

njem, gledanjem, ipd. Želimo, da bi se prisotnih srečanje s knjižnico dotaknilo tako, da bi postali njeni stalni obiskovalci.

Izbrana tema je lahko predmet leposlovne (ob tem so lahko predstavljene različne leposlovne zvrsti) ali poučne literature pa tudi različnih vrst neknjižnega gradiva. Zavedajoč se dejstva, da je knjižničar v prvi vrsti poznavalec različnih vrst knjižničnega gradiva, hkrati, čeprav na drugem mestu pa tudi učitelj, vzgojitelj, psiholog ali pedagog, otroke na igriv način, s pomočjo celostnega estetskega pristopa⁵⁶ (igrata je v tem obdobju osrednjega pomena tudi v procesu učenja) seznanja s tem, da je knjižnica informacijski center, kjer bodo lahko našli odgovore na številna svoja vprašanja. Ob tem ko knjižničar otroke motivira za poslušanje in branje zgodb, reševanje ugank, spoznavanje poučnih knjig, seznanja tudi njihove starše z različnimi vrstami knjižnega in neknjižnega gradiva, ki obdelujejo izbrano temo, in jim hkrati posreduje možnost, kako lahko izbrano temo obdelujejo in razvijajo s svojimi otroki tudi doma.

Opozoriti je treba, da imamo na teh prireditvah knjižničarji povečini opravka s pismenimi in dobro izobraženimi starši, ki pripeljejo svoje otroke v knjižnico zato, da bi bili še bolj informirani in da bi nove informacije in svoje znanje prenašali na svoje otroke.

Z vidika problematike, ki jo odpira 4. andragoški kolokvij, torej z vidika vprašanja pismenosti odraslih, na prvi pogled igralna ura s knjigo s tem problemom nima neposredne zveze. Splošnoizobraževalna knjižnica kot demokratična ustanova, ki poskuša ustreči potrebam vseh svojih uporabnikov, zaenkrat še nima potrebnih izkušenj in izdelanih modelov, s katerimi bi znala privabiti v knjižnico tiste starše, ki zaradi različnih razlogov slabo berejo in pišejo in zaradi tega ne morejo izpolnjevati zahtev predšolskega in šolskega programa, da bi brali svojim otrokom (na primer za predšolsko bralno značko) ali da bi pomagali otrokom pri branju v prvih razredih osnovne šole, četudi bi si to želeli.

Knjižničarji stojimo pred problemom, kako privabiti v knjižnico prav te starše in kako jim pomagati, da bi se srečali s knjigo, saj jo v resnici tudi najbolj potrebujejo.

Ob tem se postavlja vprašanje, kaj lahko stori knjižnica, da bi jim prišla naproti.

Bi morala poiskati in razviti nove oblike dela, ki bi omogočale obisk teh staršev v njihovem okolju, ali jih morda presenetiti tam, kjer se zbirajo zaradi drugih potreb ter jih na ustrezen način povabili v knjižnico in k njenim oblikam dela z mladimi in odraslimi bralci?

56 GOBEC, Dora: Celostna estetska vzgoja. Didaktični komplet CEV za 1. in 2. razred Bibliopedagoške oblike dela z mladimi bralci do 15. leta starosti v naši knjižnici - ura pravljic, igralna ura s knjigo, pogovori o knjigah. Anketni vprašalnik osnovne šole. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Državna založba Slovenije, 1985.

Kakor koli že razmišljamo o tem in kakor koli že so naša razmišljanja uresničljiva ali ne, za začetek se mi zdi smiselno sodelovati z vsemi institucijami, ki s svojimi programi že pritegujejo starše, ki imajo problem z znanjem branja in pisanja. Povezati bi morali svoja prizadevanja in razvijati svoja specifična znanja za skupni cilj. Knjižnica tudi tem staršem in njihovim otrokom lahko ponudi igralno uro s knjigo, morda nekoliko prilagojeno zaradi njihovih specifičnih potreb. Otroci teh staršev lahko pri tem odigrajo pomembno vlogo, saj s svojo nenasitnostjo po pravljicnih vsebinah, s svojo prisotnostjo in sodelovanjem še dodatno motivirajo starše za pridobivanje znanja.

Prvo tako srečanje otrok in staršev, ki obiskujejo **skupino za družinsko pismenost**, smo v Pionirski knjižnici imeli marca letos. Andragoški center je na prireditve pripelejal otroke 1. in 2. razreda v spremstvu staršev, ki bi sicer sami od sebe težko našli pot v knjižnico.

S predstavitvijo svojega programa, se je knjižnica vključila v program družinskega branja in opismenjevanja in predstavila svojo možnost, kako z igro približati staršem in otrokom različno knjižnično gradivo ter na ta način morda posredno tudi kaj prispevati k motivaciji ter k boljši pismenosti enih in drugih.