





ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih

4
2010

Teoretska izhodišča za pripravo izobraževalnih
programov za življenje v multikulturni družbi

Aktualne dejavnosti na področju
medgeneracijskega sodelovanja v Sloveniji

Ko gledališče postane način izobraževanja

IMPRĚSUM

Izdaja/Published by:

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
Faculty of Arts, University of Ljubljana

Glavna urednica/Editor in Chief:

red. prof. dr. Ana Krajnc

Lektorica/Proof-reader:

Julija Klančičar

Uredniški odbor/Editorial Board:

red. prof. dr. Ana Krajnc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; dr. Daniela Brečko, Planet GV; Miša Derganc, Zavod za zaposlovanje RS; Jasna Dominko-Baloh, Doba, zavod za izobraževanje; doc. dr. Dušana Findeisen, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; red. prof. dr. Milena Ivanuš Grmek, Pedagoška fakulteta Maribor; mag. Maja Furlan, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; mag. Katarina Majerhold; mag. Ester Možina, Andragoški center Slovenije; red. prof. dr. Sonja Kump, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; izr. prof. dr. Darja Zorc Maver, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani; asist. dr. Radova Marko, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; dr. Maja Mezgec, Slovenski raziskovalni inštitut Trst; Maša Repež, Gospodarska zbornica Slovenije.

Mednarodni uredniški odbor/International Editorial Board:

dr. Paolo Federighi – Univerza v Firencah, Italija;
dr. Pavel Hartel – Karlova univerza v Pragi;
dr. Peter Jarvis – Univerza v Surreyju, Velika Britanija;
dr. Anita Kaplan – Univerza na Reki, Hrvaška;
dr. Jost Reischmann – Univerza v Bambergu, Nemčija.

Asistentka uredništva/Editorial Assistant:

Tanja Šulak
tel.: 01/241 11 48, faks: 01/425 93 37
elektronska pošta: tanja.sulak@ff.uni-lj.si

Donatorstva in pokroviteljstva/Sponsorships:

Tanja Šulak, tel.: 01/241 11 48, faks: 01/425 93 37,
elektronska pošta: tanja.sulak@ff.uni-lj.si

Naslov uredništva/Address of the Editorial Office:

Filozofska fakulteta, Revija Andragoška spoznanja,
Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana; telefon 01/241 11 48,
poslovni račun/Account: 01100-6030707216,
sklic na številko 145414/7626.

Revija Andragoška spoznanja izhaja štirikrat na leto. Letna naročnina za individualne naročnike je 50 €, za ustanove in podjetja 70 €, za študente 30 €. DDV 8,5 % je vključen v ceno. Posamezni izvodi revije se lahko kupijo na sedežu uredništva v knjigarni Filozofske fakultete ter knjigarni MK-Konzorcij v Ljubljani.

Tisk/The printing house: Tiskarna Schwarz, Ljubljana

Ilustracije/Illustrations: univ. dipl. ing. arh. Alenka Čuk

Sponzorja/Sponsors: Elektro-Slovenija in Doba fakulteta Maribor

Revijo subvencionirajo/Review subsidized by: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije, Javna agencija za knjigo Republike Slovenije, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Znanstvena založba Filozofske fakultete

Naklada/Number of copies: 500 izvodov



ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih

Vsebina

<i>Marija Kavkler</i>	UVODNIK RAZVIJANJE POTENCIALOV ŠTUDENTOV Z DISLEKSIJO	5
<i>Saša Pavček</i>	DISLEKSIJA	8
Znanost razkriva		
<i>Klara Kožar</i>	TEORETSKA IZHODIŠČA ZA PRIPRAVO IZOBRAŽEVALNIH PROGRAMOV ZA ŽIVLJENJE V MULTIKULTURNI DRUŽBI	14
<i>Maria Badinska, Dagmar Kokavcova</i>	CLIL – A WAY TOWARDS AUTONOMY IN EDUCATION	27
<i>Senka Hočevar Ciuha</i>	ARHITEKTI POSTMODERNE INFORMACIJSKE DRUŽBE IN PRILOŽNOSTI NJENIH UPORABNIKOV	35
<i>Tanja Hozjan</i>	AKTUALNE DEJAVNOSTI NA PODROČJU MEDGENERACIJSKEGA SODELOVANJA V SLOVENIJI	45
Za boljšo prakso		
<i>Andreja Hribernik</i>	MANIPULACIJE NA OSEBNI RAVNI V MEDOSEBNIH ODNOSIH	54
<i>Jožica Štendler</i>	SPLOŠNA KNJIŽNICA – PRILOŽNOST ZA VSEŽIVLJENJSKO UČENJE	60
<i>Ada Bačar</i>	KO GLEDALIŠČE POSTANE NAČIN IZOBRAŽEVANJA	67

KNJIŽNE NOVOSTI	72
OBRAČAMO KOLEDAR	73
LETNO KAZALO 2010	80
AVTORJEM NA POT	82

RAZVIJANJE POTENCIALOV ŠTUDENTOV Z DISLEKSIJO

Globalna finančna kriza je močno prizadela tudi Slovenijo, zato bi moralo vodstvo države spodbuditi širše okolje k iskanju virov, ki nam bodo pomagali najti pot iz težav. Med premalo izkoriščenimi strokovnimi viri z veliko kreativnimi idejami, ki vidijo probleme in tudi rešitve zanje širše, so tudi inovatorji, ki imajo disleksijo. Številni študenti z disleksijo, ki so nadarjeni na nekem področju, danes ne morejo uspešno kompenzirati svojih primanjkljajev in končati študija.

Ocenjujejo, da je med odraslimi prebivalci okrog pet odstotkov takih z disleksijo. Najpogostejše jih opisujejo kot zelo heterogeno skupino oseb, ki imajo nevrološko pogojene motnje usvajanja in avtomatizacije veščin branja, pisanja ter računanja ob povprečnih do nadpovprečnih intelektualnih sposobnostih.

Osebe z disleksijo so res raznolika skupina, saj se disleksija pri vsakem kaže nekoliko drugače. Njihovi tako imenovani skriti darovi in primanjkljaji vplivajo na uspehe na področju izobraževanja, zaposlovanja in socialne vključenosti. Za uspešnost vsakega posameznika je pomembno, da se sam usmeri v močna področja namesto v primanjkljaje, ob tem pa ga mora podpirati tudi okolje, v katerem živi. Obstajajo številni miti o ljudeh z disleksijo, ki navajajo, da imajo slednji manjše intelektualne sposobnosti ali da so vsi izjemno nadarjeni, da so leni, da so bolniki, da z odrasčanjem težave izginejo in podobno. V praksi so ti miti še vedno aktualni. Nekateri učitelji na vseh stopnjah izobraževanja posameznike z disleksijo še vedno zaznavajo kot manj sposobne, kot take, ki se premalo trudijo in dobivajo

UVODNIK



najnižje ocene, zaradi česar imajo mnogo manj možnosti za nadaljnje izobraževanje.

V sekundarni mednarodni primerjalni analizi s področja pismenosti odraslih (IALS) (Magajna, Kavkler in Ortar-Križaj, *Dyslexia*, 2003, 9: 229–251) je bilo ugotovljeno, da so slovenske odrasle osebe, ki so v času izobraževanja imele slabše izobraževalne dosežke, opravile za dve do tri leta manj izobraževanja kot odrasle osebe s podobnimi težavami v drugih državah. Izobraževalna uspešnost naših udeležencev v raziskavi je bila najbolj odvisna od podpore staršev. Še posebno obremenjujoča je ugotovitev, da so v času izobraževanja povsem izgubili motivacijo za učenje in se v obdobju odraslosti niso vključevali v različne oblike vseživljenjskega izobraževanja, kar je sicer zaznati pri odraslih osebah z disleksijo iz drugih držav. Spomine na negativne izobraževalne izkušnje lepo ilustrira zgodba gospoda Davida:

»Odpravil sem se v trgovino s šolskimi potrebščinami in kupil sinu pero. Ko sem pero prijel, da bi ga spravil, me je oblila vročica in dlani so bile v hipu vlažne. Čeprav je že dolgo od takrat, ko so me mučili s to napravo, in so današnja peresa tudi na pogled drugačna, je pero še vedno pero in tega se ne da izbrisati iz moje glave. Neskončno dolgi so bili popoldnevi, ko sem prepisoval razne tekste, največkrat so bili to šolski nareki, ki so imeli več rdečih popravkov, kot je bilo mojega modrega teksta. Seveda je bilo vse skupaj zabeljeno še s pacek nemarni ali lenoba ali še kaj hujšega.« (Skriti primanjkljaji – skriti zakladi, 2007: 12.)

Disleksija pa ne ovira posameznika le v procesu izobraževanja, ampak tudi pri drugih življenjsko pomembnih dejavnostih, denimo pri pripravi na voziški izpit, kar je razvidno iz naslednjega opisa uspešne študentke z disleksijo:

»Pravi izziv zame predstavlja voziški izpit. Nemogoče se mi zdi, da bi hkrati vozila, zraven pa opazila še vse prednostne trikotnike, omejitve, pešce in kolesarje. Enostavno je vsega preveč, skoncentriram se lahko le na eno stvar. Na začetku sem imela ogromne težave, vse je šlo narobe, razmišljala sem celo, da bi vse skupaj pustila in ostala pri kolesu. Težava je tudi v tem, da tablo vidim, ne registriram pa, kaj na njej piše. Da sploh ne omenjam, da vsakič, ko inštruktor reče, da naj zavijem desno, jaz zavijem levo in obratno.« (Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja, 2008: 7.)

Optimalen razvoj potencialov posameznikov z disleksijo zato lahko dosežemo le z uvajanjem sistematičnih sprememb na vseh stopnjah izobraževanja. Na 23. konferenci ministrov za izobraževanje Sveta Evrope (2010) je bilo poudarjeno, da bo v prihodnosti velik izziv za pedagoško stroko upoštevanje raznolikih potreb raznolike učeče se populacije. Že leta 2007 pa je parlament EU sprejel izjavo o prenehanju diskriminacije in izključevanja oseb z različnimi specifičnimi učnimi težavami.

V Sloveniji je od sprejetja Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) iz leta v leto identificiranih več učencev in dijakov z izrazitimi specifičnimi učnimi težavami oz. primanjkljaji na posameznih področjih učenja; v vsej populaciji oseb s posebnimi potrebami je takih okrog 35 odstotkov (ZRSŠ, 2010). Žal pa številni učenci in dijaki s specifičnimi učnimi težavami niso deležni ustreznih oblik prilagajanja procesa poučevanja, ocenjevanja in specialnih strategij pomoči, kar je še posebno kritično v srednjih šolah, zato kljub trudu niso uspešni.

Prav tako je v visokošolskih ustanovah vedno več študentov, ki imajo zaradi disleksije status študenta s posebnimi potrebami. Ocenjeno je, da je v populaciji študentov okrog tri odstotke takih z izrazitejšo disleksijo. Med 35 odstotki študentov, ki se vpišejo v visokošolsko ustanovo in študija ne dokončajo (NPVŠ, 2010), je velik delež takih z disleksijo in drugimi specifičnimi učnimi težavami. Za uspešen študij bi jim bilo treba bolj prilagoditi študijsko okolje in odstraniti ovire, ki jim preprečujejo, da bi ob vsem svojem intelektualnem potencialu študij uspešno dokončali.

Zmanjševanje osipa študentov z disleksijo in drugimi specifičnimi učnimi težavami lahko dosežemo le s sistematično izpeljanim sistemskim pristopom. Kot zgled bi lahko služil model skrbi za študente z disleksijo, ki je bil izdelan v okviru mednarodnega projekta Tempus iSHEDS za študente z disleksijo. Projektna skupina Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani (Kavkler, Magajna, Košak Babuder, Zemljak, Janželj in Andrejčič) se je leta 2009 vključila v mednarodni projekt Tempus iSheds (2009–2010) »Prepoznavanje in podpora študentom z disleksijo v visokošolskem izobraževanju« (Identification and Support in Higher Education For Dyslexic Students). Projekt je bil načrtovan z namenom spodbujanja prepoznavanja, podpore in pomoči, izobraževanja, uvajanja sodobne tehnologije ter načrtovanja ukrepov na področju univerzitetnega študija oseb z disleksijo. Raziskava, ki jo vodi prof. dr. Angela Fawcett z Univerze v Swanseaju, vključuje države EU in zahodnega Balkana (Veliko Britanijo, Madžarsko, Romunijo, Slovenijo, Hrvaško, Bosno in Srbijo).

V projektu Tempus iSHEDS smo preučevali različna področja, ki se navezujejo na odkrivanje študentov z disleksijo ter spodbujanje podpore in pomoči zanje. Projektne skupine držav udeleženk smo pripravile gradiva in informacije, ki zajemajo različne vidike za različne dele sistema od pomoči študentu do

namigov politiki, kar vse se povezuje z možnostmi za učinkovitejši študij študentov z disleksijo. Predlagane rešitve ne terjajo veliko dodatnih finančnih virov.

Analiza politik na področju skrbi za študente z disleksijo v vseh državah udeleženkah projekta Tempus iSHEDS bo služila kot izhodišče za spreminjanje politike v posamezni državi. Upamo, da bo tudi v slovenski visokošolski zakonodaji predvidena pravica do prilagoditve za vse študente s posebnimi potrebami in tako tudi za študente z disleksijo. V dokumentu NPVŠ (2010) je predvidena socialna in psihološka pomoč za študente, ki so rizični za osip, kar pa za študente z disleksijo ni dovolj, saj potrebujejo uzakonjeno pravico do prilagoditve študijskega procesa vključno s prilagojenimi oblikami preverjanja znanja.

Vprašalnik in več testov za odkrivanje disleksije (iSHEDS Profiler), ki so bili prav tako izdelani v okviru projekta, omogočajo študentom, da sami identificirajo znamenja disleksije. Za celostno in poglobljeno diagnostično oceno, ki služi za pridobitev statusa študenta s posebnimi potrebami, pa je potrebna timska obravnava.

Zbrane so tudi številne informacije in dostopi do različnih brezplačnih programov podporne informacijsko-komunikacijske tehnologije, ki je v veliko pomoč študentom z disleksijo, saj lahko nekateri s tehničnimi pripomočki kompenzirajo primanjkljaje in so uspešnejši pri študiju.

Zvočno opremljena e-gradiva, v katerih so predstavljene različne strategije samopomoči pri reševanju študijskih stisk – od strategij premagovanja anksioznosti, študijskih veščin, strategij učinkovitejšega opravljanja izpitov do samozagovornišva itd. –, omogočajo študentom samostojnejši študij. BRAVO, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami, je e-gradiva za študente izda-

lo v knjigi z naslovom Disleksija – vodnik za samostojno učenje študentov in dijakov (2010).

Študenti se v visokošolski ustanovi najprej srečajo z administrativnimi delavci v referatu za študentske zadeve. Ker imajo ti študenti pogosto težave pri priklicu informacij, izpolnjevanju obrazcev itd., jim razumevajoč strokovni delavec v referatu lahko močno omili številne stiske. Zato smo za administrativne delavce pripravili kratko informacijo o značilnostih in posebnih potrebah, ki jim bo v pomoč pri stiku s študenti z disleksijo.

Vedno bolj se v visokošolskih ustanovah razvija tudi tutorski sistem pomoči in podpore študentom. Tutorji lahko učinkovito pomagajo študentom z disleksijo, če poznajo značilnosti teh študentov in pristope, ki jim pomagajo učinkoviteje študirati, zato smo pripravili tudi e-gradivo za tutorje, da bodo lažje pomagali študentom in svetovali ustrezne pristope tudi visokošolskim učiteljem. Vse strategije poučevanja, ki so nujne za uspešen študij študentov z disleksijo, izboljšajo uspešnost študija tudi vsem drugim študentom. Vsa predstavljena gradiva so v jezikih sodelujočih držav objavljena na spletni strani www.isheds.eu.

Podoben sistemski model pomoči, ki smo ga pripravili za študente z disleksijo, bi morali pripraviti in uresničevati za vse študente, ki so rizični za osip.

Dr. Marija Kavkler

DISLEKSIJA

Disleksija je napaka in vrlina. Zahteva dodaten napor in potrpežljivost, ki bi morala biti na strani učiteljev in učencev, staršev in otrok; v kasnejšem obdobju pa sta dobrodošla blagodejno razumevanje med sodelujočimi odraslimi in velika mera medsebojnega zaupanja.

Morda je tu še največja težava: težko res zapremo drug drugemu, težko verjamemo, da zmoremo več, kot se zdi prvi hip, težko pustimo čas za čas, da se rodi, kar je namenjeno.

Ob disleksiji se nam hitro prikradejo v misli imena slavnih genijev in videti je, da vsak zase hoče reči, tudi jaz sem na svoj način Einstein, Hemingway, Picasso ... Nimam nič proti taki krepitvi samopodobe, če jim je le v pomoč! Toda edini kazalec je delo. Zato bi se pri bratstvu z geniji pridružila zgolj modrosti Einsteina, ki je prisegal na 90 odstotkov dela in 10 odstotkov navdih.

Ne bi pa zamenjala biografskega podatka, da mu je kot sodelavka stala ob strani prva žena Mileva Marić, ki je bila izjemen matematični genij in mu je reševala najbolj zapletene naloge. Še en dokaz, da je v slogi moč. In sicer genialna moč! Na to bi vsekakor prisegla. Sožitje, sloga, medsebojno oplajanje velja za vse, za dislektike pa še bolj, saj v njih tiči večji čustveni potencial in jih zunanja spodbuda navdihuje.

Toda, roko na srce, tudi če pustimo ob strani vse dislektike tega sveta, branje očitno postaja za mnoge velik napor. Treba je namreč malo več

misлити, kot od nas zahtevata sledenje ekranu in površno preletavanje tabloidov. Nič čudnega ni, da zato zlahka verjamemo tistemu zvitoumnemu tiču, ki ima t. i. primerno samopodobo brez kančka dvoma vase in se sam razglasi za kreativnega dislektika. Z veliko vehemenco navrže k svoji malenkosti še Napoleona in Mozarta in njim enake vrhove slave in uspeha. Ljudje, vajeni neuporabljanja svojih možganov ter večji le ubogljivega čislanja tuje samozavesti, nasedejo in tako imamo še enega bleferja v dolgi vrsti njemu enakih. Za njegovim reklamnim ščitom dislektika pa ne tiči nič drugega kot lenoba, narcisizem, inertnost, blef, zaslužkarstvo in naša naivna, kratka pamet. Sicer pa, zakaj sploh vik in krik okoli branja, ko pa baje bere le še zelo malo ljudi! Časopisi, revije, knjige, da ne zgubljam besed o televizijskem programu, v želji, da bi se približali ljudem, vedno bolj nižajo raven vsebine. Zdi se mi, kot da bi se s tem početjem medsebojno namerno podcenjevali, vnaprej zanikali človeško pamet, moč duha in kulturo naroda.

Sama bi v poimenovanju sebe kot dislektika raje ostala previdna; kaj pa vem, kaj in kdo sem v resnici. V času mojega šolanja so me klicali drugače, navadno niti ne tako zelo slabšalno, rekli so »zasanjana, odsotna, v svojem svetu, zaprta«. Kasneje so mi svetovali, naj ponavljam četrty razred osnovne šole, naj se namesto na gimnazijo vpišem na trgovsko šolo, saj nisem sposobna večjega intelektualnega napora in bom težka dosegla srednješolsko izobrazbo. Tako so me videli in zato jim ne

Disleksija je napaka in vrlina.

zamerim, da so me z dobronamernimi nasveti usmerjali drugam, kakor me je vodilo srce.

Kot že rečeno, se o disleksiji v času moje osnovne šole ni govorilo. Učence so razdelili na pridne in lene. Pametne in zabite. Sama sem spadala med lene in zbite, med katere se, verjetno nekoliko pretirano samokritična, prištevam še danes. Ste opazili napako? Namesto zabite sem napisala zbite. Če niste, naj vas potolažim, branje odraslih je baje sila površno, saj velika večina beročih v mislih zatava drugam ... Kam ste vi? Torej, napisalo se mi je: spadala sem med lene in zbite. Moja napaka očitno razkriva resnico. *Disleksija je po mojem drugačna resnica od veljavne.*

Kakorkoli, bila sem popoloma utrujena in zbita od šolskega urnika, ki se mi je zdel kot nedokončana linearna kača, zaporedje nasilnega reda, ki sem ga težko prenašala in mi je zbujal tesnobne občutke nemoči.

Tudi formulacija »učence so delili na pametne in zabite« je točna. A tisti zabiti so bili v resnici potlačeni, prezrti, napačno vrednoteni.

Naj raje pojasnim s spominom:

V prvi razred sem šla leto prej kot vrstniki, kar takrat ni bilo nič neobičajnega. Z menoj so bile težave že v vrtcu, zato je bilo za starše najbolje, da so me dali kar v šolo. Mislim, da je bilo to pametno, saj me v vrtec ni vleklo, bila sem namreč precej plaha in sramežljiva, s težavo sem se vključevala v tamkajšnje zame preveč poštirkano okolje. Morali smo se držati točnega urnika, ki je bil razporejen na nekakšne številke in razpredelnice; vse se je vršilo ne glede na naravni ritem otroške igre, zgolj po matematični shemi od-do. Igrali naj bi se z igračo 1 od-do, od-do naj bi tekali, od-do jedli. Odpor se je pri meni pokazal na nezavedni ravni, saj sem se z žitno kavo polila po novih belih žabah in potem mokra in premražena čakala v temnem, mrzlem kotu za kaznovanje neposlušnih, nepazljivih in porednih na prihod staršev. V strahu pred starši so me potem na hitro preoblekli v stare rjavkaste žabe, ki so me pikale po nogah ... Morda sem zaradi tega neprijetnega spomina, ki spominja

na tisoče podobnih, ki so se v vsakem od nas zasidrali v otroštvu, začela premišljevali, mar je toga, resna ureditev v šolskem sistemu res tako zelo nujna. Je razsekanje časa na natančne enote, ki si linearno sledijo, res edino možno? Najbrž ne gre drugače, saj daje kaotičnemu odtekanju človeškega minevanja vsaj začasen pomen. Verjetno vzbuja ljudem lažen občutek urejenosti in smisla, pedagogu daje občutek moči in s tem možnost nadzora. Počuti se varnega, vzvišenegega, močnega, na malo drugačno naravo otroka pa lahko deluje zelo nasilno in ga nehote postavi v vlogo nemočne žrtve, ki so mu na silo pristigli lastno voljo, ga oropali želje in s tem ranili njegov ponos.

Urniki v vrtcu opisujem zgolj zato, da bi lažje razložila svoje občutke pri branju, odpor do linearnega reda, natančnega izpolnjevanja ukazov in s tem pokazala na lastno muko s tem na silo presekanim časom, ki so mi ga odmerjale vzgojiteljice in ki se ni skladal z mojo precej bolj razpršeno in domišljijско naravno osebnostjo. Zdelo se mi je, da nas silijo v neorgansko urejenost, ki se mi še danes upira. Urejenost in skladnost, ki izvirata iz notranjosti stvaritve, pa nasprotno izjemno cenim, saj mi vzbujata občutke lepote in popolnosti. A mislim, da do te skladnosti vodijo različne poti. Vprašanje je, kakšno pot bo ubrala intuicija dislektika, kako se bo na neurejen način odzval njegov notranji svet, ki je skregan z analitičnim pristopom k stvarim.

V osnovni šoli se moje počutje ni kaj dosti izboljšalo, v gimnaziji se je pri predmetih, kot sta kemija in fizika, stopnjevalo do nenehne tesnobe in nepopisnega strahu, ki ga še vedno podoživljam v morastih sanjah. Vesel spomin prvega razreda me veže zgolj na ljubega sošolca; prepričana sem, da bi se branja naučila lažje, če bi sedela poleg njega. Še vedno mislim, da je ljubezen največja motivacija v življenju.

Po naravi sem levičarka, torej pišem z levo. (V času svoje navidezne odraslosti sem v precejšni meri tudi po prepričanju, a to zdaj ni tema. Je pa v naravi dislektikov, da nam možgani

skačejo sem in tja in da moramo vložiti večji napor, da uskladimo tokove misli. Lahko pa je skakanje s teme na temo zgolj pomanjkanje ostre misli in želje. Na vas je, da presodite, kdo je torej res dislektičen in kdo zgolj nezainteresiran in površen. Odločitev ni lahka, predvsem zaradi tega, ker smo v glavnem slabi opazovalci in še slabši poslušalci.)

Naj se vrnem: mojih težav s pisanjem z desnico, v katero so mi nenehno rinili peresnik, ki je povsod vse pokapljal, ni bilo videti konca. Vse to je spravljal v obup tovarišico, mene pa v krč in muke. Pero sem trmasto držala v levici in vse črke pisala v napačni smeri, ona pa je vztrajala, da je le desna roka prava. V moji glavi je nastal narobe obrnjen svet in pred očmi so mi plesale vse variante zrcalnih podob črk, števil, stavkov. Estetsko so se mi vse te slike zdele lepe in zgovorne, a baje, tako so me podučili, niso imele nobenega pravega smisla. To dejstvo sem morala sprejeti in se mučiti dalje s tistim okornim peresnikom, ki je skominajoče škripal in spuščal svoje črno lulanje, kjerkoli se mu je zahotelo. Ko bi pa moral kaj zapisati, mu je nenadoma zmanjkalo črnila, v tintniku je bila samo zasušena lužica in tako sem ponovno zaostala za vrstniki in dobila črno piko. Toda glede branja sem pokazala vsaj malo borbenosti, ki pa ni izvirala iz želje, da bi pretentala učitelje, marveč iz radovednosti in užitka pri poslušanju besedil. Prvo berilo sem znala na pamet. Ni mi bilo težko, saj je

bilo v njem vse polno oprijemljivih točk: neke slika, drugje zavihek, zlasti pa glas mojega brata, ki mi je doma bral sestavke, in tako sem natančno vedela, kaj kje piše. Občudovala sem Prvo berilo, se čudila, kakšen svet je lahko v eni sami knjigi, pa tudi bratov glas mi je bil ob branju dosti bolj všeč kot sicer, saj je bil umirjen in zbran. No, tako sem svoje popolno neznanje branja spretno prikrla v šoli in doma ter bila celo pohvaljena za gladko in doživeto branje, ki je bilo živ posnetek bratovih modulacij, zastojev, poudarkov.

V tretjem ali proti koncu drugega razreda pa sem se, vsak lisjak se ujame, tudi jaz izdala. V popoldanskem varstvu smo med počitkom morali javno glasno brati razredu. Tovarišica me je poklicala in nekaj časa mi je šlo zelo dobro, saj sem si pravljico sproti zmišljevala, pač glede na ilustracijo. Čez čas pa je tovarišica stopila za moj hrbet in potisnila kazalec na neko besedo in rekla: »Saška, kaj tu piše?«

Nisem imela pojma. Prevara je bila sramotno razkrita in zasmehovanja sošolcev ni bilo konca. Sledile so dopolnilne ure ob sedmih zjutraj, muke, jok, obup. Črke, natiskane na tankih lističih, ki so bili med seboj pomešani, zlepljeni, obrnjeni na glavo, je bilo treba postaviti v pravo smer, logično zapredje, linearen red. Občutek, da me silijo v kartonast kvadrat, v kletko, občutek nemoči in tesnobe se je vrnil. Sama namreč razmišljam drugače: iz kaosa gre k možganom vse polno podob in

Toda vsemu navkljub mislim, da so tiste jutranje ure imele svoj veliki pomen in smisel, in vedno bolj sem prepričana, da vse skupaj ni bilo tako slabo, kot se je zdelo takrat. In sicer iz enega samega razloga: spoznala sem, da je treba v vsako stvar vložiti svojo lastno energijo, samega sebe. Bolj ko se daš, bolj ko se potopiš v stvar, lepše ti je in vedno bolj se bližaš sebi in drugim. Na ta način se prebujata v človeku radovednost, ta vnema strast, ki je po mojem mnenju edini dober nadomestek dolgočasni disciplini. Strast krepi storilnost, te žene dalje in ti daje veliko možnosti za samouresničitev, krepitev delovnih navad in je hkrati pravi ogenj kreativnosti. Hvalevredno je, če se ljudje med seboj spodbujamo k takemu ravnanju, bodisi med učenci in učitelji bodi kar povprek. Važno se mi zdi, da pristopa človek k človeku, ga sprejema kot enkratnega ter da sta oba deležna medsebojnega spoštovanja. Zato pa sta potrebna zaupanje in iskrenost. Tu je temelj medčloveških odnosov, ki bi ga morali obvladati enako gladko kot abecedo.

občutkov in teh stezic je veliko in vse se kot kalejdoskop bleščijo. Mislim, da v obilici podob, zvokov, glasov počasi prehajam v meni lastno urejenost in mir. S časom se spoznala, da kar je zame razumljivo, ni nujno razumljivo tudi okolici, zato se že vse življenje trudim, da bi bila čim bolj razumljiva tudi soljudem in s tem najbrž tudi sprejeta. Večkrat se vprašam, ali je treba vlagati toliko truda v te stvari, saj se velika večina ljudi ne ozira na druge in z vso vehemenco in brez zadržkov potrjuje le svojo lastno vrednost ne glede na okolico.



ZNANOST RAZKRIVA



TEORETSKA IZHODIŠČA ZA PRIPRAVO IZOBRAŽEVALNIH PROGRAMOV ZA ŽIVLJENJE V MULTIKULTURNI DRUŽBI

POVZETEK

Živimo v večkulturnih družbah, kar pogosto vzbuja negotovost, strahove, predsodke. Kot pot k zmanjšanju te negotovosti in k povečanju sožitja ter kooperacije med kulturami predlagamo interkulturno učenje. Medkulturno učenje lahko razumemo bodisi kot individualen proces pridobivanja znanja, spremembo odnosa ter načina obnašanja v interakciji z drugimi kulturami bodisi kot proces ustvarjanja mirnega in povezanega skupnega življenja ljudi, ki izhajajo iz različnih okolij. Namen razprave je predstaviti medkulturno učenje in temeljna teoretska izhodišča, ki bi služila za pripravo izobraževalnih programov za življenje v multikulturni družbi.

Ključne besede: multikulturalizem, kultura, globalna kultura, teorije multikulturalizma, interkulturno učenje

THEORETICAL PREMISES FOR PREPARATION OF EDUCATIONAL PROGRAMMES FOR LIFE IN A MULTICULTURAL SOCIETY – ABSTRACT

Living in multicultural societies often creates uncertainty, fears, prejudice. In order to reduce this uncertainty and to increase co-existence and cooperation between cultures, we suggest intercultural learning. Intercultural learning should not be understood only as a single way. It can be seen either as an individual process of acquiring knowledge, changing attitudes and behaviour in interaction with other cultures, or as a process of creating harmonious life for people with different cultural backgrounds. The purpose of the discussion is to present cross-cultural learning and its fundamental theoretical positions, which could serve as a basis for preparation of educational programmes for life in a multicultural society.

Keywords: multiculturalism, culture, global culture, theory of multiculturalism, intercultural learning

INTERKULTURNO UČENJE IN MEDETNIČNI ODNOSI

Svet se povezuje, meje izginjajo. Vedno bolj smo ekonomsko, informacijsko in socialno odvisni drug od drugega. Ustvarjamo skupni ekonomski trg, prost pretok delovne sile, globalno modo, življenjski slog. Vedno hitrejši je pretok informacij in vedno bolj nas zadevajo dogodki, ki so se zgodili daleč stran ... Migracije, študij v tujini, dostopnejša potovanja, internet ... so privedli do pogostejših kulturnih stikov ali trkov kultur. Ti pa imajo lahko v grobem dve posledici: prek vzajemnega spoštovanja in spoznavanja lahko kulture druga drugo bogatijo, lahko pa se pripadniki tako ene kot tudi drugih počutijo ogrožene. V tem primeru se ljudje ne spuščajo v spoznavanje druge kulture, temveč delujejo na podlagi stereotipov in strahov.

Rešitev nam ponuja interkulturno učenje, ki nam pomaga, da prek spoznavanja samega sebe in svoje kulture ozavestimo lastne predsodke in strahove, ter nas pripravi na kooperacijo z drugimi kulturami in tudi na možne konflikte. Nauči nas odprtosti za nenehno spoznavanje novega, drugačnega. Namen razprave je predstaviti interkulturno učenje in temeljna teoretska izhodišča, ki bi služila za pripravo izobraževalnih programov za življenje v multikulturni družbi. Že uvodoma naj razjasnimo pomen monokulturne, multikulturne in interkulturne družbe. Za monokulturno družbo velja, da v skupnosti sicer obstaja več kultur, vendar med njimi prevladuje ena sama, dominantna. Glede multikulturalizma in interkulturalizma pa v literaturi najdemo različne opredelitve. Starejši pojem je multikulturalnost, ki ga srečujemo predvsem v Združenih

državah Amerike, Kanadi, Veliki Britaniji in Avstraliji, kjer so se zaradi nezadovoljstva črnega prebivalstva začeli ukvarjati z medetničnimi in medrasnimi odnosi. V Evropi je prevladalo stališče, da je primernejši pojem interkulturalnost. V pričujočem besedilu menimo, da ne gre za sopomenki, temveč za dva različna koncepta.

V multikulturalni družbi različne družbene skupine enakopravno soobstajajo, vendar medsebojno ne sodelujejo. Temelj interkulturalnih družb pa je aktivno sodelovanje med različnimi kulturnimi skupinami, kjer se torej manjšinske kulture skupaj z večinsko vključujejo v skupen družbeni proces. O tem, da si vsi identitetni položaji zaslužijo, da jih sprejmemo in imamo do njih spoštljiv odnos, govori tudi koncept pripoznanja. Koncept pripoznanja je eden izmed pristopov teorije postmoderne k temu, kako uveljaviti pozitiven odnos do drugačnosti in različnosti kot osrednjo vrednoto časa, v katerem živimo. Vendar pripoznanje ni zgolj spoznanje drugega kot drugačnega, njegovo sprejemanje, strpnost do njegovih stališč, temveč pomeni tudi zastaviti lastno bivanje (Kroflič, 2010).

MULTIKULTURALIZEM

Pojem multikulturalizem se pojavi leta 1963 v Kanadi. Njegov pomen se je navezoval na družbo, ki je etnično ali kulturno heterogena ter spodbuja versko, kulturno in jezikovno različnost.

Izraz multikulturalizem nosi različne pomene, in sicer označuje sočasen obstoj večjega števila kultur v nekem prostoru. Lahko je povezan s teorijo (kot kategorija, ki označuje specifične odnose med različnimi etničnimi skupnostmi, ki živijo v isti državi), lahko pa združuje oba vidika in se pojavi kot politični program in gibanje za spremembo obstoječih odnosov ali pa po drugi strani kot načelo uradne politike do priseljencev in uradnih manjšin. Kot tak se je pojavil v 70. letih 20. stoletja, ko je znotraj političnih programov in gibanj postajal vse bolj razširjen v Kanadi, Avstraliji in na Švedskem (Lukšič-Hacin, 1999).

MULTIKULTURNOST KOT DRUŽBENA REALNOST

Multikulturalnost ni lastnost sodobnega časa, saj jo najdemo daleč nazaj v zgodovini človeštva. Tako denimo vsa obdobja zgodovine poznajo preseljevanje ljudstev. Zgodovinski imperiji so pod seboj vedno združevali različna ljudstva in kulture, vendar so najzgovornejši primeri tisti, ki jih poznamo kot velike imperije. Tako je antično rimsko cesarstvo v svojem okviru imelo nešteto različnih lokalnih kultur, od slovanskih ljudstev do germanskih plemen, od beduinskih nomadskih ljudstev v Afriki do judovskih provinc itd. Zgodba nemškega cesarstva je podobna. Francija je svojo kulturno heterogenost izgubila šele s Karlom Velikim, ki je želel doseči politično enotnost države s tem, da je preganjal posamična plemena in ljudstva, ki so pred zavzetjem živela na teh območjih (Južnič, 1993).

Preseljevanje je zgolj ena od pojavnih oblik, ki v modernem svetu najbolj prispeva k podiranju kulturne enotnosti prebivalstva in ustvarja družbe, ki so kulturno raznolike.

Kultura

Za razumevanje posledic stika različnih kultur in pojava kulturne globalizacije, o kateri bomo spregovorili v nadaljevanju, je treba najprej razumeti kulturo kot koncept.

Izraz kultura izhaja iz latinske besede *cultivare*, kar pomeni obdelovati, oblikovati zemljo. Tisto, kar je izoblikovano, je nekaj zrelega,

Dandanes je multikulturalnost povezana predvsem s pojavom modernih migracij, ki povzročajo množične premike ljudstev oz. kultur znotraj nacionalnih meja in prek njih. Tako se srečujemo z ekonomskimi, političnimi, trajnimi, občasnimi, organiziranimi, neorganiziranimi, ilegalnimi, konservativnimi, inovacijskimi migracijami ter z begom možganov (Lukšič-Hacin, 1995).

Skupna prepričanja, vrednote, navade opredeljujemo kot kulturo.

kultiviranega v nasprotju s surovim, grobim, neobdelanim ...

V dveh stoletjih so se številni antropologi, sociologi in filozofi trudili, da bi opredeli-

li pojem kultura v različnih odnosih (v odnosu do narave, družbe ...). Posledici sta razpršenost in široka razvejenost teh opredelitev.

Večina definicij opredeljuje kulturo kot skupna prepričanja, vrednote, navade, ki jih

ima neka skupina ljudi in se po njih razlikuje od druge. Izraža se v skupnem jeziku, mišljenju, načinu vedenja, prenaša se skozi simbole, heroje, obrede, vrednote. Kultura je koherentna in zaključena celota.

Srečujemo se z različnimi vidiki kulture (Erčulj, 2009):

- *zgodovinski*: kultura kot družbena dediščina oziroma tradicija, ki se prenaša na prihodnje rodove;
- *behavioristični*: kultura kot naučeno vedenje, ki je skupno njenim članom, oziroma kot način življenja;
- *normativni*: kultura kot ideali, vrednote oziroma pravila bivanja;
- *funkcionalni*: kultura kot način reševanja problemov ali kot prilagajanje okolju in skupnemu bivanju;
- *mentalni*: kultura kot zbir idej oziroma naučenega vedenja v vlogi družbenega nadzora;
- *strukturalni*: kultura kot vzorec navad;
- *simbolni*: kultura kot niz skupnih pomenov, ki jih oblikujejo člani neke skupnosti.

Kljub različnim izhodiščem lahko razberemo vsaj eno skupno razsežnost kulture: gre za fenomen, ki ga razvijajo člani neke skupnosti in ima zato lastnosti povezovalnosti.

Geert Hofstede (1997) pravi, da je kultura kolektivno mentalno programiranje (*software of the mind*), ki loči člane ene skupine ljudi od druge.

Če nadaljujemo primerjavo kulture z računalništvom, je potemtakem kultura operativno

okolje (*operating environment*), ki omogoča *softwaru*, da deluje učinkoviteje.

Kultura je kot DOS ali Windows, omogoča nam obdelavo podatkov, informacij v neki situaciji. Menimo, da je metafora *okno* primerna za opredelitev kulture: kultura je mentalni niz oken, skozi katera gledamo, dojemamo življenje. Pogled variira od individuumu do individuumu znotraj družbe, vendar pa posameznike znotraj družbe družijo pomembne karakteristike (Shaules, 2007).

Če je kultura mentalno programiranje, potem je tudi *mentalni zemljevid* realnosti. Ta nas usmerja od zgodnjega otroštva dalje in nam sporoča, kaj je zaželeno, kaj je dobro, česa se izogibati in kako delovati. Kultura nam postavlja ideale, h katerim naj teži posameznik, in vzpostavlja kode obnašanja, jih upraviči ter legitimizira.

Če je torej kultura naučena, je tudi učljiva. To pomeni, da ni nujno, da posameznik pripada eni sami kulturi vse življenje. Če posameznik želi razumeti drugo kulturo, se je mora naučiti; vendar ne gre zgolj za učenje o njej, temveč se mora vključiti vanjo ter delovati po njenih zaželenih vzorcih.

Skorajda vse definicije kulture se ukvarjajo z vprašanjem, v čem si je neka skupina ljudi podobna in kaj jo loči od drugih. Prav to določanje nas pripelje do hierarhičnega in diferencialnega modela kulture. Hierarhični koncept razvršča kulture v hierarhično piramido in vzpostavlja odnos večvrednosti oz. manjvrednosti.

Klasičen primer hierarhičnega pojmovanja kulture je Morganova definicija kulture, ki obstoječe kulture razvršča na tri razvojne stop-

Bistvena značilnost kulture je učenje. Kultura ni nekaj, s čimer se rodimo, temveč je naučena. Učenje poteka ob interakcijah, opazovanjih in posnemanjih. Veliko naučenega o lastni kulturi je shranjenega v mentalnih kategorijah, kjer se ozavešči le, kadar se sreča z drugačnostjo. Proces učenja se začne takoj ob rojstvu in traja vse življenje.

nje: divjaštvo, barbarstvo in civilizacijo. S tem kulture deli na bolj in manj razvite, pri čemer za najbolj razvito razglasi evropocentrično. Kot reakcija na takšno dojetje se v antropologiji kmalu pojavi kulturni relativizem, znotraj katerega se razvije diferencialni model kulture: med kulturami obstajajo razlike, difference, ne moremo pa jih deliti na boljše oziroma slabše. Vse kulture so enakovredne.

Glavna predpostavka kulturnega relativizma je relativnost obstoječih kultur in njihovih sistemov vrednot ter pravica do enakopravnosti vseh obstoječih kultur. V praksah, ko ena kultura prevladuje nad drugo, se najpogosteje pojavljata zaničevanje in nepriznavanje podrejenih kultur (Lukšič-Hacin, 1999).

Pri srečanju dveh ali več kultur so nekatere karakteristike kulture jasno razvidne, druge ne. Slednje je mogoče spoznati le z vpogledom in postopnim spoznavanjem, učenjem druge kulture. To dejstvo razlaga model kulture, ki se imenuje ledena gora.

Model ledene gore

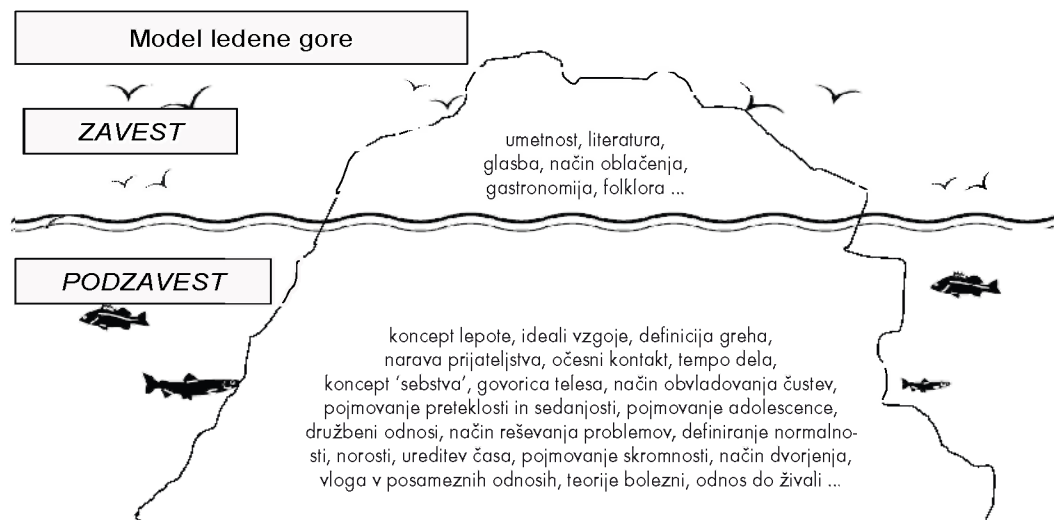
Ta model ponazarja elemente kulture in razlaga, da so nekateri elementi kulture očitni in jasno vidni, drugi ostajajo nevidni.

Viden je le vrh ledene gore, večji del, ki je podlaga, pa je prekrit z morjem. To ponazarja, kako težko je včasih razumeti pripadnika druge kulture, saj lahko opazimo le nekaj elementov, in sicer vidne dele njegove »ledene gore«.

Ko nekdo omeni pojem kulture, nas to asociira na umetnost, gledališče, literaturo, klasično glasbo, igro, kulinariko, folkloro, način oblačenja. Potreben pa je globlji vpogled, da se spomnimo tudi na koncept lepote, ideale pri vzgoji otrok, odnos do živali, opredelitev greha ali (ne)normalnosti, naravo prijateljstva, sprejemanje odločitev v skupnosti, koncept mobilnosti in še bi lahko naštevali.

Z modelom ledene gore Freud ponazori duševnost. Tisti del ledene gore, ki je nad površjem, je zavesten, vključuje pa le manjši del duševnega dogajanja. Ta del je sprejemljiv za nas in za našo okolico. V človekovi duševnosti pa prevladujejo vsebine, ki niso dostopne zavesti in se pri ledeni gori kažejo kot potopljeni del. Nezavedno sestavljajo globoko zasidrane nagonске težnje, spolne in agresivne želje ter impulzi, hudi konflikti, ideje, misli in čustva. Med zavestnim in nezavednim je še tanjši sloj

Vse kulture so enakovredne.



Vir: Amorim, L. (2001): Intercultural learning. Washington: Community Foundation Transatlantic Fellowship, str. 2.

Kultura ni vrojena, je naučena ob interakcijah, opazovanjih in posne-manjih.

predzvestnega, katerega vsebine lahko postanejo zavestne (Kožar, 2007).

Naj strnemo značilnosti kulture, ki so pomembne pri konceptualizaciji interkulturalnega učenja: kultura ni vrojena, je naučena ob inter-

rakcijah, opazovanjih in posne-manjih. Je prenosljiva z osebe na osebo, s skupine na skupino in z generacije na generacijo. Velik del prenosa se opravi nezavedno in nevidno.

Kultura je dinamičen sistem, ki se spreminja skozi čas. Različni vidiki kulture so med se-

boj povezani. Če se posameznik vplete v eno značilnost, se vplete tudi v druge. Je etnocentrična, kar pomeni, da se pri posamezniku lastna kultura postavi kot prioriteta shema interpretacij in vrednot.

Globalna kultura

Ko govorimo o globalni kulturi, si pogosto predstavljamo prizorišče medkulturalnega vrenja, srečevanja, prisvajanja tradicij in kulturnih svetov, dejanskih in imaginarno oddaljenih svetov. A če samo preletimo zgodovino evropskega kulturnega prostora, ugotovimo, da civilizacijske izmenjave in prepletenost kultur niso prelomne in revolucionarne. Že antična grška aristokracija se je navduševala nad orientalskim slogom, srednjeveška Evropa je živela v dinamičnem okolju srečevanja arabske, judovske in krščanske kulture ... Torej so si ljudje v različnih zgodovinskih obdobjih izrisovali predstave o okolju, ki je bilo širše od lokalnega. Res pa je, da je globalno prizorišče »sveta-kot-celote« postalo predstavljivo šele nedavno (Vidmar Horvat, 2006).

Pri razpravah o globalizacijah, multikulturalizmu, aktualni homogenosti/heterogenosti sveta bi morali najprej poudariti, da poleg koncepta kulture obstajata tudi koncepta družbe in civilizacije, ki se že s svojo definicijo približujeta globalnejšim procesom. Kultura je proces, ki nikoli ni bil homogen, temveč je bolj ali manj heterogen (Lukšič-Hacin, 2004).

Kako težko je doseči kulturno homogenost, nam v času globalizacije priča dejstvo, da so nacionalne države izgubile pomemben del svoje moči in pristojnosti nad kulturo. Tisto, kar naj bi današnji kulturi oziroma kulturam podeljevalo globalne razsežnosti, naj bi bile sodobne tehnologije in nova komunikacijska sredstva. Slednje nam omogoča, da smo v razmeroma kratkem času na različnih koncih sveta.

In prav te tehnologije otežujejo prizadevanja nacionalnih držav, da bi svoje prebivalstvo kulturno homogenizirale. Tako se je bistveno spremenil kontekst, v katerem se reproducirajo nacionalne kulture in identitete. Te so zdaj dosti bolj odprte do najbolj raznovrstnih zunanjih vplivov (Rizman, 2003).

Poleg tehnologij, ki so nam na voljo, nam oglaševalske akcije, ki se že dolgo ne nanašajo zgolj na produkte, vsakodnevno *prodajajo* Ameriko, njeno kulturo, imidž, življenjske sloge ... Naj omenimo le korporacije, kot so *Coca-Cola*, *Marlboro*, *KFC*, *Nike*, *Levi's*, *Pepsi*, *Wrigley* ali *McDonald's* ...

T. i. *McWorld* postaja zabavno-prodajna industrija, ki povezuje nakupovalna središča, kinematografijo, tematske parke, športna prizorišča, verige hitre prehrane, glasbeno produkcijo in televizijo v ogromno podjetje. Torej smo priče komercializaciji in privatizaciji civilne družbe.

Pojdite v protestantsko cerkev v švicarski vasi, v mošejo v Damasku, v katedralo v Reimsu, v budistični tempelj v Bangkoku. V vsakem od njih boste obiskali prostor čaščenja s skupno avro spoštovanja, in vendar boste v vsakem od njih začutili drugačno kulturo. Potem pa se usedite v multipleksen filmski center ali, zelo podobno, obiščite športno prireditve, ali trgovski center, ali sodoben hotel, ali restavracijo s hitro prehrano v kateremkoli mestu na svetu – in skušajte ugotoviti, kje ste. Niste nikjer in ste povsod. Bivate v abstrakciji. Izgubljeni ste v kiberprostoru. Ste v McWorldu. (Šabec, 2004.)

Na drugi strani pa je globalizacija omogočila alternativnim kulturam, da so ponovno zaživele. Tako je televizija imela vidno vlogo pri krepitvi etnične samozvesti med prvotnimi prebivalci Avstralije (aborigini), pa tudi med Katalonci v Španiji, s satelitskimi prenosi televizijskih oddaj se pomaga ohranjati jezik Inuitov na arktičnem območju Kanade, videi so pripomogli k ohranjanju beduinske kulture v Egiptu itd. (Rizman, 2003).

Ti primeri nas napeljujejo k ugotovitvi, da moramo biti previdni pri ocenjevanju posledic globalizacije v sferi kulture in se osvoboditi takšnih ali drugačnih apriornih sodb. Kažejo pa tudi na ambivalentno dinamiko globalizacijskih procesov: na eni strani se srečujemo z vse večjim približevanjem (homogenizacijo), po drugi strani se odpira vse več možnosti za alternativne oblike in akcije (individualizacija). Za nobeno kulturo pa ni mogoče reči, da obstaja oz. je obstajala v »čistem« oz. »prvobitnem« stanju. Vse kulture se s časom spreminjajo in se spremenijo.

TEORIJE MULTIKULTURALIZMA

Že uvodoma smo omenili, kaj vse lahko označuje pojem *multikulturalizem*. Označuje lahko sočasen obstoj večjega števila kultur na nekem prostoru, lahko je povezan s teorijo, lahko pa združuje oba vidika in se pojavi kot politični program. Multikulturalizem se kot odgovor na monokulturalizem pojavlja kot ideološki konstrukt, ki propagira specifičen svetovnonazorski vrednotni sistem.

Spregovorili bomo o štirih različnih ideologijah multikulturalizma, katerim pa je skupen diskurz o človekovih pravicah, medkulturni solidarnosti, heterogenosti in različnosti:

- konzervativni,
- liberalni,
- levo liberalni in
- o kritičnem multikulturalizmu.

Vsaka od omenjenih teorij lahko postavlja idejni okvir, ki vpliva na izobraževalni program za življenje v multikulturni družbi.

Konzervativni multikulturalizem

Ta teorija vztraja pri konceptu univerzalne kulture, ki predpostavlja projekt asimilacije vseh podrejenih skupin v dominantno kulturo. Tako se zelo malo razlikuje od idej monokulturalizma, ki kulture hierarhično razvršča, saj tudi konzervativni multikulturalizem kulture še vedno hierarhizira in diskriminira zaradi domnevne kognitivne neenakosti, ki naj bi bila posledica kulturno zaostalega okolja, pomanjkanja močnih družinskih vrednot ali drugih dejavnikov, ki implicirajo dominantne družbene vrednote (McLaren, 1994).

Tako vrednote zahodnoevropskih in ameriških kultur postavlja kot univerzalne ter prek njih presoja drugačne. Rabo termina »različnost« (*diversity*) uporablja zgolj za prikrivanje težnje po zagovoru asimilacije v vladajočo kulturo. Upravičuje imperializem držav Evrope in Severne Amerike v drugih delih sveta in drugih kulturah, neevropske kulture pa obravnava kot monoliten, homogen blok. Zagovorniki te teorije se na deklarativni ravni oddaljujejo od kolonializma, rasisistične ideologije, nadvlade belcev in priznavajo pravico do rasne enakosti, hkrati pa govorijo o neuspešnih manjšinah z oropanim kulturnim ozadjem in pomanjkanjem močnih družinskih vrednot. Prav tako razložijo, zakaj so nekatere kulture uspešnejše od drugih, in kot dejstvo uveljavljajo stališče o manjvrednosti nebelih kultur. Ta teorija prav tako zagovarja monolingvizem oz. rabo enega uradnega jezika, npr. angleščine, in izpodbija legitimnost »tujih« jezikov ter regionalnih in etničnih dialektov.

Zanje je multikulturalizem napad na najvišje družbene dosežke evropske civilizacije ter na tiste kulturne in družbene vsebine, ki so evropsko civilizacijo branile pred barbarstvom. Tako multikulturalizem nekateri zagovorniki te teorije vidijo kot razdiralno, nered vzbujajočo in nevarno silo v družbi, drugi pa kot slogan za promocijo esencialne identitetne politike (Lukšič-Hacin, 2009).

Vse kulture se s časom spreminjajo in se spremenijo.

Liberalni multikulturalizem

Liberalni multikulturalizem, ki termin multikulturalizem uporablja za označevanje pluralizma, priznava naravno enakost med kulturami in rasami, ki naj bi bila bistvena. Na drugi strani pa poudarja tudi razliko, ki je individualna in ne skupinska.

Tako smo si ljudje naravno enaki ne glede na kulturno, etnično in rasno pripadnost. Temelj te perspektive je predpostavka o intelektualni enakosti, kognitivni ekvivalenci ali racionalnosti vseh ljudi. Razlike pa nastajajo zaradi neenakih družbenih možnosti: socialnih in izobraževalnih. Zagovorniki liberalnega multikulturalizma verjamejo, da je mogoče spremeniti oz. reformirati obstoječe kulture, socialne in ekonomske prepreke za doseganje relativne enakosti vseh kultur. Po McLarnovem (1994) mnenju ta teorija razvija etnocentrične in represivne univerzalistične ideologije, saj ne zanikajo dominantnosti in partikularnosti lastne kulture.

Levo liberalni multikulturalizem

Podobno kot liberalni multikulturalizem tudi ta teorija priznava enakopravnost vseh kultur in ras, vendar se zaveda, da pretirano poudarjanje te enakosti vodi v zadušitev kulturnih razlik. Zato bolj kot pojem enakosti podpira pojem kulturne raznolikosti in različnosti na ravni vedenjskih vzorcev, vrednot, kognitivnih stilov in družbenih praks. Vendar pa kulturno razliko idealizira in romantizira do skrajne točke, kjer postane osamela v nekakšni primitivni avtentičnosti (prav tam).

Kulturno razliko pojmuje kot esenco, kot formo pomena, ki je osvobodjena zgodovinskih in družbenih okvirov. Razlika je ločena od kulture, od delitve moči in ni pojmovana kot zgodovinski konstrukt (Lukšič-Hacin, 2009).

Tako je pristnost biti ženska, Afroameričan ali Latinoameričan izkušnja sama po sebi. Poudarja se pomen različnosti, vendar se slednja proučuje zgolj kot retorična forma (McLaren, 1994).

Kritični multikulturalizem

Kritični, uporniški ali radikalni multikulturalizem je nastal kot kritika konzervativnih, liberalnih in levo liberalnih konceptov multikulturalizma. Veliko avtorjev ga zagovarja kot najbolj demokratičen model, ki kot tak najbolj ustreza vrednotam moderne demokratične družbe. Prvi argument izhaja iz prizadevanja po priznavanju kulturne različnosti, ki mora potekati v dveh smereh: diskurzivni in institucionalni. Drugi argument izhaja iz antropološkega in konstruktivističnega pojmovanja kulture, ki zagovarja svoboden razvoj posameznih kultur, ob tem pa ga umešča v diskurz človekovih pravic (McLaren, 1994). Različnost se mora uveljaviti v kulturnih politikah, hkrati pa mora biti tudi obveza za socialno pravičnost. Razlika je vedno rezultat zgodovine, kulture, trenutne delitve moči in ideologije. Obstoječe razlike so torej zgodovinski, politični in kulturni konstrukti. Za to, da se dosežejo novi odnosi, je potrebna radikalna sprememba teh odnosov, in sicer da se vzpostavi neevropocentričen diskurz. Treba je zagotoviti enak dostop do socialnih virov in preoblikovati dominantne odnose oblasti, ki ta dostop omejujejo po rasnem, spolnem in razrednem ključu (Lukšič-Hacin, 2009).

Kritični multikulturalizem temelji na post-strukturalističnem razumevanju jezika in na njegovi vlogi pri nastajanju pomena.

Jezik je konstitutiven element izkušnje. Svet mislimo skozi jezik. (Lukšič-Hacin, 1999: 105.)

Jezik torej organizira posameznikove izkušnje sveta in samega sebe, saj je vsaka izkušnja tudi izkušnja pomena. Jezik posreduje pomene tako, da slednje organizira v binarni sistem razlik, te pa se povezujejo tudi z vrednotami in izkušnjami. Tako lahko primerjamo preproste izkušnje iz življenja: dan – noč, dober – slab, človek – žival, moški – ženska itd. Na enak način lahko jezik oblikuje tudi pomenske dvojice, ki se navezujejo na različne kulture, družbe: belec – črnc, zahodnjak – vzhodnjak, Evropejec – Afričan itd. Kritični multikulturalizem trdi, da pomen ni fiksni odnos, temveč rezultat odnosa zgodovinskih,

kulturnih in razrednih bojev. Torej ima pojem razlike transformativno moč in lahko spremeni dominantne ideologije, ki obvladujejo jezik, s tem da razgradi hierarhične in hegemonске kulturne odnose tako, da pokaže na njihovo diskurzivno nestabilnost. Pri tem politizira in ustvarja moč podrejenih kultur, predvsem pa želi delegitimirati moč dominantne kulture, ki hegemonски odnos tudi ustvarja (McLaren, 1994).

INTERKULTURNA UČLJIVOST IN ETNOCENTRIZEM

Bistvena značilnost kulture je torej učenje. Če je kultura naučena, pa je tudi učljiva. Interkulturno učenje lahko razumemo bodisi kot individualen proces pridobivanja znanja, spremembo odnosa ter načina obnašanja v interakciji z drugimi kulturami bodisi kot proces ustvarjanja mirnega in povezanega skupnega življenja ljudi, ki izhajajo iz različnih okolij (Gillert, 2001).

Fennes in Hapgood (1997) interkulturno učenje opredeljujeta kot proces učenja večje odprtosti do drugih družb, spoštovanja kulturne raznolikosti, preseganja kulturnih predsodkov in etnocentrizma. Po njunem mnenju je medkulturno učenje nujno v situacijah, kjer živijo skupaj ljudje različnih kultur.

Organizacija EFIL¹, ki se z interkulturnim učenjem ukvarja vse od leta 1971, ta proces opredeljuje kot obliko učenja, ki posamezniku pomaga gledati na medsebojne razlike kot na močne točke in kot vir za doseganje večjega zavedanja, ne pa kot na ovire oziroma odklone od uveljavljenih norm.

Interkulturno učenje je zahteven proces, ki se dotika globoko zakoreninjenih idej o tem, kaj je dobro oz. slabo, o tem, kako sta strukturirana posameznikov svet in njegovo življenje. Ta proces namreč zamaje posameznikovo zaznavanje sveta in resnic ter jih postavi pod vprašaj. Posameznikova identiteta je na preizkušnji, ko je soočena z reakcijami in načini delovanja ter razmišljanja pripadnikov drugih kultur, kar pogosto povzroča notranji konflikt. Razvoj interkulture občutljivosti, ki se ji bomo posvetili v nadaljevanju, je postopen proces od faze zaničanja do integracije.

Medkulturno učenje lahko uporabimo kot orodje pri razumevanju zapletenosti današnjega sveta, s tem da spoznavamo samega sebe in druge. Še več, lahko je eden od ključev pri odpiranju vrat v novo družbo. Učenje o drugačnosti, drugačnih načinih življenja vodi do večje strpnosti, boljšega medkulturenega sodelovanja in posledično k manjši ksenofobiji. Ideja medkulturenega učenja je pokazati, da smo drugačni.

Interkulturno učenje je razvojni proces, ki se nikoli ne konča in nima dokončnega cilja. Kar pomeni, da posameznik ni osredotočen na ideale in rigidne kategorije, temveč na sam proces učenja, novega odkrivanja in odzivanja na kulturne razlike (Shaules, 2007).

Pristop k interkulturenemu učenju

Interkulturno učenje zadeva zelo globoke procese in spremembe vedenja. V večini primerov se dotika nevidnih, nezavednih delov kulture.

Bistvena značilnost kulture je učenje.

Glavni cilj interkulturenega učenja je spodbujanje enakovrednih odnosov med družbami. Torej pri tem ne gre zgolj za srečevanje kultur, kot je značilno za multikulturene družbe, temveč mora v tem procesu priti do rasti in razvoja na podlagi razumevanja in sprejemanja razlik. Prek soočanja z drugo kulturo in zaznavanja njene različnosti se zavemo svoje kulture, ozavestimo, kar je shranjeno v mentalnih kategorijah, jo bolje razumemo, relativiziramo, pri tem pa raziščemo nove možnosti koekstistence in kooperacije z drugimi kulturami. Sprejemanje drugačnosti in razlik vodi do sodelovanja med ljudmi, pomaga premagovati meje nepoznanega in neznanega, odpira naše osebne in skupinske prostore ter krepi naše identitete.

Posameznikov izziv je iskanje ravnotežja med pridobljenimi ustaljenimi vzorci in spoštovanjem različnosti kot družbene realnosti.

Prvotni cilj medkulturnega učenja je vzbuditi zavedanje, da pripadamo neki kulturi in da

Vsak ima lastno realnost, ki ga je izoblikovala.

to vpliva na naše vedenje, čustvovanje, razmišljanje. Hkrati pa je potrebno zavedanje o obstoju kultur z drugačnimi karakteristikami. Cilj je tudi poslušanje, komunikacija med različnimi ljudmi in kulturni-

mi okolji, hkrati pa tudi razvijanje odnosa med njimi. Interkulturno učenje naj omogoča izkusveno učenje o sebi, drugih in svetu. V proces so vključene čutne, moralne in čustvene ter ne le na intelektualne funkcije posameznika. Da bi skozi proces dosegli vse omenjene cilje, naj medkulturno učenje temelji na naslednjem (Amorim, 2001):

Zaupanje in spoštovanje sta prvi korak v procesu interkulturnega učenja. Samozavest je pomemben vidik pri vzpostavljanju ustrezne klime za začetek medsebojnega učenja. Slednja posamezniku omogoča, da lahko izraža različne poglede, občutja in percepcije, s ciljem sprejemanja in razumevanja. Prav tako je pomembno ustvariti primerno okolje, ki omogoča poslušanje medsebojnih mnenj in občutij. S tem se povečuje tako zaupanje vase kot tudi medsebojno zaupanje. V tem kontekstu je pomembno omogočiti izražanje vseh, spoštovati njihove izkušnje, talente in prispevke ter razviti odprto razpravo o potrebah in pričakovanjih.

Spoznavanje lastne identitete

Izhodiščna točka interkulturnega učenja je spoznavanje lastne kulture, svojega kulturnega ozadja in izkušenj. Posameznik, ki izhaja iz svojih izkušenj, se v procesu interkulturnega učenja srečuje tako z izzivi kot z ovirami. Vsak ima namreč lastno realnost, ki ga je izoblikovala. Ta bo vplivala tudi na njegovo življenje v prihodnosti, vendar bo obogatena z novim znanjem in izkušnjami. Temelj za raz-

umevanje drugih pa je razumevanje samega sebe in lastne identitete.

Različni pogledi na realnost

Nič ni absolutnega. Obstajajo različni načini dojemanja realnosti. Teza, da vsakdo konstruira svoj svet, da je vsaka realnost ločena konstrukcija, je ključna za interkulturno učenje. V procesu interkulturnega učenja se posameznik začne zavedati, da vsak konstruira svojo realnost, svoj lastni svet. To se pokaže celo pri dojetanju temeljnih dimenzij, kot sta čas in prostor. Obstajajo namreč drastične razlike v njihovem dojetanju med kulturami. Kljub temu pa živimo v istem svetu, kar vpliva na naša življenja in odnose med nami. Tako naj bi bil učni proces voden skladno z naslednjimi načeli:

- spoštovanjem osebnostne svobode in pravice do odločanja,
- enakovrednim sprejemanjem pogledov drugih,
- usklajevanjem različnih pogledov na svet,
- zavedanjem lastne odgovornosti v procesu učenja.

Razlike v dojetanju bodo vedno obstajale, vendar jih lahko uporabimo na konstruktiven način. Izziv za posameznika je delovanje znotraj teh različnih pogledov.

Dialog z »drugim«

Interkulturno učenje postavi »drugega« v središče poti do razumevanja, ki se začne z dialogom. Posamezniku omogoča percepcijo samega sebe in »drugega« kot drugačnega, vendar hkrati komplementarnega. Različnost se dopolnjuje. Tako postane »drugi« nepogrešljiv za (ponovno) odkritje sebe. Učenje nam omogoča identifikacijo s perspektivo »drugega« (postavljanje v kožo drugega), ne da bi se pretvarjali, da dejansko doživljamo, kar doživlja »drugi«.

Nenehno spreminjanje in postavljanje vprašanj

Izkušnja interkulturnega učenja je izkušnja nenehne spremembe in je predvsem procesno

usmerjena. Če se pogovarjamo o kulturi, se nenehno srečujemo z nasprotjem – s stagnacijo in spremembo, ves čas pa se pojavlja potreba po varnosti in uravnoteženosti. Skozi interkulturno učenje nenehno postavljamo nova vprašanja. Posameznik mora sprejeti dejstvo, da ne bo vedno dobil odgovora, a mora vztrajati in biti dojemljiv za nenehno iskanje in sprejeti spremembe. Zato sta pomembni njegova radovednost in ustvarjalnost. Zavedati pa se moramo, da konstruiranje novega pomeni rušenje starega: starih prepričanj, idej, tradicij in stereotipov. Konec koncev je vsako učenje proces raziskovanja in novih odkritij.

Spoprijemanje s konflikti

Če upoštevamo, kako posamezne kulture različno dojemajo čas, prostor, družbene in medosebne odnose, je očitno, da je konflikt jedro interkulturenega učenja. Lahko poiščemo konstruktivne elemente in možnosti konflikta. Razviti moramo sposobnost upravljanja konfliktov ob upoštevanju kompleksnosti konfliktov na področju kulture. Interkulturno učenje predpostavlja raziskovanje, kar pomeni nove negotovosti, te pa po naravi prinašajo možnost konfliktov. Okolje, ki ustvarja pogoje za samozavest in medsebojno zaupanje, mora posamezniku omogočati tudi svobodno izražanje lastne negotovosti, dvomov, nerazumevanja, frustracij, prizadetosti. Konflikti v odnosih lahko privedejo do raznolikih izkušenj, ki so koristne in nas bogatijo.

Podobno Mougnotte v svojem delu *Odgajati za demokracijo* (1995) predstavi, katere lastnosti in vrednote moramo razvijati v vzgoji za demokracijo: solidarnost, odgovornost, proaktivnost, sodelovanje, prispevanje skupnosti, spoštovanje drugega, etičnost. Vzgoja za demokracijo naj bi v grobem zajemala štiri področja: vzgajanje za vrednote, težave, negotovosti in izzive demokracije. Medkulturno izobraževanje je podoben koncept, saj se prav tako oblikuje ob vrednotah, negotovostih časa, težavah in izzivih skupnega življenja. Oba koncepta povezujejo nekateri skupni cilji: urejeni odnosi med ljudmi, varnost,

blagostanje družbe, oba poudarjata vrednote in dialog. Tako izobraževanje za dejavno državljanstvo kot tudi medkulturno izobraževanje naj bi razvijalo socialne spretnosti, osebnostne lastnosti, saj ne gre zgolj za pridobivanje informacij, temveč za oblikovanje načinov presojanja, komuniciranja in vrednotenja. Glede na to, da gre za podobna koncepta in da je bilo pri nas v preteklosti že razvito razmišljanje o modelih izobraževanja za dejavno državljanstvo, bi bilo smiselno, da nekatere elemente teh modelov uporabimo pri pripravi izobraževalnih programov za življenje v multikulturni družbi.

Konflikt je jedro interkulturenega učenja.

Model razvoja interkulturene občutljivosti po Bennettu

Model razvoja interkulturene občutljivosti, ki ga bomo predstavili v nadaljevanju, pojmuje interkulturno občutljivost kot stopnje osebnega razvoja posameznika. Bennettov model (Paige, 2003) je kontinuum vedno večjega sprejemanja kulturnih razlik, od etnocentrizma do etnorelativizma.

Temelj njegovega modela sta pojav oz. dejstvo, ki ga poimenuje »diferenciacija«, in proces posameznikovega razvoja v smeri prepoznavanja in sprejemanja razlik.

Diferenciacija pomeni, da ljudje vidijo isto stvar na različne načine in da se kulture razlikujejo druga od druge po načinu videnja sveta. Po omenjenih avtorjih kultura ponuja način interpretacije realnosti. Vsaka kultura ima torej svojo interpretacijo, svoj pogled na svet. Razvoj interkulturene občutljivosti pa pomeni učenje teh temeljnih razlik v pogledih na svet in njihovo sprejemanje.

Bennett proces razvoja interkulturene občutljivosti razdeli na šest faz: prve tri so izrazito etnocentrične, druge tri pa izrazito etnorelativistične.

Etnocentrične faze

Etnocentrizem model interkulturene občutljivosti razume kot stopnjo, ko posameznik pred-

postavlja, da je njegov pogled na svet edini pravilen in dejanska slika realnosti.

1. Zanikanje

Zanikanje je temelj etnocentričnega pogleda na svet in pomeni, da posameznik zanika obstoj drugačnih pogledov na svet, drugačnih od lastnega. Izvira lahko iz izolacije: kadar posameznik nima ali skoraj nima možnosti priti v stik z različnimi pogledi na svet in jih tako ne more spoznati. Lahko pa izvira tudi iz namerne ločitve, ko posameznik oz. skupina namenoma ustvari prepreke, meje med sabo in ljudmi, ki so »drugačni«, da se mu ni treba soočati z razlikami. Ločitev oziroma separacija je lahko višja stopnja od izolacije, saj vsebuje vsaj trenutek prepoznavanja različenosti pred ustvarjanjem meje.

2. Obramba

Kulturne razlike so lahko zaznane kot grožnja, saj ponujajo alternativen pogled na realnost, na posameznikovo identiteto. V fazi obrambe so torej razlike opažene, a se ljudje bojujejo proti njim. Najpogostejša strategija je denigracija oz. očrnitev: ocenjevanje drugega pogleda na svet kot negativnega.

Nasprotni pol denigracije je *superiornost*, večvrednost, kjer je poudarek na pozitivnih lastnostih lastne kulture in nič ali malo zanimanja za druge kulture, ki so implicitno označene kot manjvredne.

Tretjo strategijo obrambe Bennett imenuje »obrat«, ko posameznik drugo kulturo ocenjuje kot večvredno in tisto, iz katere izhaja, za manjvredno. Pri tem pa le ena vrsta etnocentrizma zamenja drugo.

3. Minimalizacija

Minimalizacija razlik je zadnja stopnja etnocentrizma: razlike so prepoznane, morda se ne bojujemo proti njim, vendar se trudimo zmanjšati njihov pomen. Močno so poudarjene podobnosti in s tem razlike postanejo nepomembne.

Avtorja poudarjata, da je v mnogih institucijah minimalizacija zadnja stopnja interkulturalnega

razvoja in da je njihov cilj svet skupnih točk in vrednot. Te skupne točke temeljijo na fizičnem univerzalizmu, na bioloških podobnostih med ljudmi. Vsi moramo jesti, prebavljati in vsi na koncu umremo. Model interkulture občutljivosti pa pravi, da je pomen kulture minimaliziran, če jo dojemamo le kot nadaljevanje biologije.

Etnorelativistične faze

Temelj etnorelativizma je predpostavka, da lahko kulture razumemo le v razmerju druga do druge in da lahko posameznikovo vedenje razumemo le v kontekstu dane kulture. V etnorelativističnih fazah razlika ni več dojeta kot grožnja, temveč kot izziv. Trudimo se v smeri razvoja novih kategorij razumevanja in ne za ohranjanje starih.

1. Sprejemanje

Etnorelativizem se začne s sprejemanjem medkulturnih razlik. Najprej sprejmemo dejstvo, da se tako verbalno kot neverbalno vedenje od kulture do kulture razlikuje in da vse njegove oblike zaslužijo spoštovanje. To sprejemanje se nato razširi na temeljne poglede na svet in vrednote. Za to fazo je treba poznati lastne vrednote in imeti zavest, da so vrednote kulturno ustvarjene in da se uporabljajo kot orodje v procesu organiziranja sveta.

2. Adaptacija

Adaptacija je treba razumeti v nasprotju z asimilacijo, ki je prevzemanje novih »tujih« vrednot, pogledov na svet ali načinov vedenja in s tem odpovedovanje lastni identiteti. Adaptacija pa je proces dodajanja. Novo vedenje, ki je primerno drugačnemu pogledu na svet, je dodano v posameznikovo paletu načinov obnašanja. Najpogostejše gre za učenje novega načina komuniciranja z ljudmi, ki imajo drugačen pogled na svet od lastnega. Tu je treba kulturo videti kot proces, nekaj, kar se razvija in ni statično.

Za adaptacijo je osrednjega pomena *empatija* – sposobnost dojemanja situacije na način, ki je drugačen od lastnega kulturno naučenega

videnja. Je poskus razumevanja drugega človeka prek gledanja z njegovega zornega kota. Naslednja je stopnja *pluralizma*. Stopnja empatije se tako zviša, da ima posameznik na izbiro številne referenčne okvire in poglede različnih kultur na situacijo. Za razvoj različnih referenčnih okvirov je navadno potrebno, da posameznik dlje časa živi v drugem kulturnem okolju. Tako ponotranji razlike in jih dojema kot nekaj povsem normalnega.

3. Integracija

Zadnja faza tega modela je integracija. Medtem ko v fazi adaptacije posameznik obvladuje različne referenčne okvire, poskuša na stopnji integracije te referenčne okvire povezati v enega samega, ki je več kot le ponovitev referenčnega okvira ene od kultur ali preprosto mirno sprejemanje soobstoječih različnih pogledov na svet. Integracija zahteva nenehno redefiniranje posameznikove identitete skladno z novimi izkušnjami. Lahko vodi v fazo, ko ne pripadamo nobeni kulturi več in smo za vedno integrirani »outsider«, tujec.

Prva faza integracije je *presoja konteksta*, ki pomeni sposobnost oceniti različne situacije in poglede na svet. V vseh predhodnih fazah se izogibamo ocenjevanju z namenom preseči etnocentrično pozicijo, v fazi presoje konteksta pa je posameznik sposoben preklapljati med kulturnimi konteksti glede na okoliščine. Zaveda se, da so vse možne izbire same po sebi dobre, a le ena je dobra v specifičnih okoliščinah, ki pa jih je posameznik sposoben oceniti. Bennett daje primer interkulture izbire: ali je dobro neposredno opozoriti na lastno ali tujo napako? V večini ameriških okoljih je to dobro, medtem ko je v večini japonskih kulturnih okolij to slabo. Vendar je v nekaterih primerih lahko dobro uporabiti ameriški slog na Japonskem in obratno. Sposobnost uporabiti oba sloga je del adaptacije, etična presoja konteksta in izbira sloga pa je del integracije. Zadnja stopnja, *konstruktivna marginalnost*, je opisana kot dosežena točka, a ne kot konec uče-

nja. Nakazuje na stanje popolne samorefleksije in »nepripadanja nobeni kulturi«. Ko dosežemo stopnjo »tujca v vseh kulturah«, lahko delujemo v okviru različnih pogledov na svet (prav tam).

Bennettov model poudari pomen drugačnosti pri interkulturnem učenju in opozori na nekatere (neučinkovite) strategije spoprijemanja z njo.

Interkulturno učenje vidi kot kontinuiran proces napredovanja (z možnostjo nazadovanja) in meni, da je možno oceniti, katero stopnjo interkulture občutljivosti je posameznik že dosegel.

SKLEP

Dandanes bi težko našli družbo, ki je ne bi prežemala kulturna heterogenost, vendar pa ta pojav sega daleč nazaj v zgodovino. Kot smo povedali že na začetku, je multikulturalizem hkrati kulturnodružbena stvarnost, sočasno pa tudi teorija ali celo politična praksa, ki označuje specifične odnose med različnimi etničnimi oziroma kulturnimi skupnostmi znotraj države. Vsaka izmed štirih opisanih teorij postavlja idejni okvir, ki s svojo ideologijo vpliva na obliko in vsebino izobraževalnega programa.

V večkulturnih družbah soobstajajo različne kulture in pogosto vzbujajo negotovost, strahove, predsodke. Kot pot k zmanjšanju te negotovosti in povečanju sožitja ter kooperacije med kulturami predlagamo interkulturno učenje. To lahko postane eno od orodij za boljše razumevanje kompleksnosti današnjega sveta – prek boljšega razumevanja samega sebe in drugih. V medkulturnem soočanju mora posameznik *ozavestiti*, da so vrednote, odnos do politike, religije, način komuniciranja, način izražanja čustev itd. kulturno ustvarjeni. Vsaka kultura ima svoj pogled na svet. Z učenjem in avtorefleksijo spoznavamo in ozavestimo svojega, nato bomo lažje razumeli tudi način videnja nekoga, ki prihaja iz drugega družbenega okolja. Avtorefleksivno učenje naj bi premagalo sprejemanje že izdelana

*Kultura je proces,
ki se razvija,
in ni statična.*

nih mentalnih vzorcev in interpretacij, ki ljudem ne prinašajo kakovostnega življenja.

Interkulturno učenje zajema različne oblike učenja, predvsem o sebi, drugih in svetu. Je razvojni proces, ki se nikoli ne konča. V ta proces niso vključene le intelektualne funkcije posameznika, temveč tudi moralne, čustvene in čutne. Posamezniku omogoča kritično refleksijo prikritih izkušenj, norm, vrednot in kulturnih predpostavk. Takšno učenje pripomore k celostni osebnostni rasti in razvoju. Z njim razvijamo vrednote, kot so spoštovanje, empatija, odgovornost (tako individualna kot kolektivna) in spravnost.

Za zdaj še ne obstaja jasna definicija prakse interkulturnega učenja. Vsekakor pa naj bi tako učenje temeljilo na zaupanju in spoštovanju, spoznavanju lastne identitete ter na nenehnem spraševanju, spreminjanju in učenju. Posameznik skozi ta proces spozna, da obstaja mnogo načinov dojemanja in videnja realnosti, ter je zmožen »drugega« postaviti v središče razumevanja.

Ugotovili smo, da imata izobraževanje za dejavno državljanost in medkulturno izobraževanje podobne cilje: urejeni odnosi, varnost, blagostanje v družbi. Oba poudarjata dialog in vrednote. Menimo, da bi bilo smiselno modele izobraževanj za medkulturnost razvijati z vključitvijo elementov iz modelov izobraževanj za dejavno državljanost, ki so se v našem prostoru že razvili.

LITERATURA

- Amorim, L. (2001). *Intercultural learning*. Washington: Community Foundation Transatlantic Fellowship.
- Erčulj, J. (2009). »Oblikovanje vrednot trajnostnega razvoja«. V: Sedmak, S. (ur.): *Danes za jutri: Razmišljanja o vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj*. Koper: Fakulteta za management.
- Fennes, H., Hapgood, K. (1997). *Intercultural learning in the classroom: crossing borders*. London: Cassell.
- Gillert, A., Martinelli, S. (2000). *Intercultural learning T-kit*. Strasbourg: Council of Europe and European Commission.
- Hofstede, G. (1997). *Cultures and organizations:*

- software of the mind*. New York: McGraw- Hill.
- Južnič, S. (1993). *Identiteta*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Kožar, K. (2007). *Interkulturno učenje v mešanih zakonskih zvezah*. Diplomsko delo.
- Kroflič, R. (2010). »Pripoznanje drugega kot drugačnega – element pravične obravnave marginaliziranih oseb in otrokovih pravic«. V: Ličen, N. (ur.): *Pedagoško-andragoški dnevi 2010: Kulture v dialogu*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Lukšič-Hacin, M. (1999). *Multikulturalizem in migracije*. Ljubljana: Založba ZRC.
- Lukšič-Hacin, M. (1995). *Ko tujina postane dom*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Lukšič-Hacin, M. (2009). »Multikulturalizem«. V: Vrečar, Natalija (ur.): *Medkulturne kompetence v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Lukšič-Hacin, M. (2004). »Konceptualne dileme v razpravah o multikulturalizmu in globalizaciji«. *Dve domovini*, 19: 107–120.
- McLaren, P. (1994). »Multiculturalism and the Post-modern Critique: Toward a Pedagogy of Resistance and Transformation«. V: Giroux, Peter, McLaren Peter (ur.): *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*. New York: Routledge.
- Mougniotte, A. (1995). *Odgajati za demokracijo*. Zagreb: Educa.
- Paige, R. M. (et al.) (2003). »Assessing intercultural sensitivity: an empirical analysis of the Hammer and Bennett Intercultural Development Inventory«. *International Journal of Intercultural Relations*, 27: 467–486.
- Rizman, R. (2003). *Globalizacija in kultura: konflikt ali sinergija?* Ljubljana: Center za slovenščino Filozofske fakultete.
- Shaules, J. (2007). *Deep culture: The Hidden Challenges of Global Living*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Šabec, K. (2004). *Nacionalne identitete v času globalizacijskih in transnacionalnih procesov*. Znanstveno delo podiplomskih študentov v Sloveniji. Ljubljana: Društvo mladih raziskovalcev Slovenije.
- Vidmar Horvat, K. (2006). *Globalna kultura*. Ljubljana: Študentska založba.

1 European Federation for Intercultural Learning

CLIL – A WAY TOWARDS AUTONOMY IN EDUCATION

Maria Badinska,
Ph.D., Dagmar
Kokavcova, Ph.D.

Matej Bel University,
Banska Bystrica
Slovak Republic

ABSTRACT

CLIL (Content and Language Integrated Learning) means teaching subjects through English, which provides a better preparation for professional life than teaching English as a subject empty of content. It motivates, makes lessons active and interesting. Learners in CLIL programmes are thus learning basic language skills, academic skills and new subject concepts at the same time. CLIL focuses on the subject content, it gives students a feeling of real achievements, closely connected with their career development, since in the future they will be expected to show "competences" and autonomy and an approach prioritising highly developed thinking skills and communication.

Keywords: integrated learning, motivation for studies, competences, communication.

CLIL – POT K AVTONOMIJI V IZOBRAŽEVANJU – POVZETEK

CLIL (vsebinsko jezikovno integrirano učenje) pomeni učenje o izbranih vsebinskih temah prek učenja angleščine, kar omogoča boljšo pripravo na poznejše poklicno življenje, kot če bi poučevali samo jezik ne glede na vsebine. Učence motivira ter naredi učenje aktivno in zanimivo. Učenci se pri modelu CLIL naučijo temeljnih jezikovnih spretnosti in akademskih veščin, obenem pa spoznajo še dodatne učne vsebine. CLIL je osredotočen na učne vsebine in daje učencem občutek resničnih dosežkov, ki se tesno povezujejo z razvojem njihove kariere, kajti prihodnost bo zahtevala od njih kompetenco, samostojnost in pristop, v katerem bodo poudarjene razvite miselne funkcije in komunikativnost.

Ključne besede: integrirano učenje, učna motivacija, kompetence, komunikacija.

WHAT IS CLIL?

The educational and social changes that have taken place since the development of the Internet and the parallel growth in globalisation have influenced the methods in educational process. Establishing and maintaining a learning environment that is conducive to effective learning has become a priority for science teachers, who often wonder how to improve lectures and increase students' interactivity by producing better materials and contents and making use of Information and Communication Technology (Carvalho, 2006). The ICT and CALL (Computer assisted-language learning), which may be defined as "using computer assisted learning programmes, which present some task to the learner or to a group of learners, which is consequently analysed and corrected while continuing in solving the task

in accordance with the results of analyses and correction" (Zilova, 2001: 25), has become an inseparable part of the teaching and learning process at all levels of education, proficiency based instruction included. The CALL programmes with different level of motivation are for example: gap-filling, partial deletion; partial reconstruction programmes, multiple-choice, sequencing, re-ordering, matching, total-deletion; text-reconstruction programmes, word-processing, database, communications, concordancer, adventure; case studies, simulation etc. Consequently, Content and Language Integrated Learning (CLIL) has attracted a great interest in recent years, especially in Europe. These trends go hand in hand with the perception of English as the international language of choice for career development.

CLIL stands for Content and Language Integrated Learning. It refers to teaching subjects such as science, history, geography etc. to students through a foreign language. This can be done by the English teacher using cross-curricular content or the subject teacher using English as the language of instruction. Both methods result in the simultaneous learning of content and English. There is no single model but rather a range of different approaches depending on school and age of students and the situation in which the schools exist. The term CLIL was coined by David Marsh, University of Jyväskylä, Finland (2002): “CLIL refers to situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focused aims, namely the learning of content and the simultaneous learning of a foreign language”.

CLIL *motivates*, it gives reasons for learning and improving the foreign language level, it focuses on and assesses the subject content, it gives students a feeling of real achievement because they are coping with the complex material in a foreign language. Learners in CLIL programmes are thus *learning basic language skills, academic language skills* and new subject concepts all at the same time. Owing to its effectiveness and ability to motivate learners, CLIL is identified as a priority area in the Action plan for Language Learning and Linguistic Diversity (Section 1 1.2). The European Symposium on “The Changing European Classroom – the Potential of Plurilingual Education“, held in March 2005 in cooperation with the Luxemburg Presidency, recalled the need to ensure that pupils and students receive CLIL provision at different levels at school education. It was also emphasized that teachers should receive special training in CLIL. The EU has also supported many CLIL projects including the development of a European network for Content and Language Integrated Classrooms, EuroCLIL (http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236_en.htm).

The following principles, which can serve as a reference point for lesson planning, can be said to be the driving force of the CLIL model (Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M.J., p. 31): *cognition, community, content and communication*.

Cognition takes into the consideration the fact that content, language and learning skills

outcomes are articulated in co-operation with students, their existing knowledge, skills, attitudes, interests and experience. Students analyse their outcomes, they synthesize, evaluate and apply knowledge and skills acquired in several subjects.

Students feel that being members of a learning *community* is enriching, they have the self-confidence and skills to work within a group and the local community, balancing personal interests with those of others and teachers – partners. *Content* is substantive, content from various subjects is integrated and cultural content is integrated into all subjects, students apply new content and develop related skills through experiential activities. Students actively use the right to participate in activities and *communication*, in the classroom and in the community, communication skills are developed in all subjects and at the same time strategies for listening, speaking, reading and writing are supported.

HOW TO CREATE CLIL TEACHING MATERIALS FROM AUTHENTIC TEXTS

Students are expected to do much more reading at university than at school or college. Though reading is often considered a passive skill, research in the field of psycholinguistics has demonstrated that it is actually a highly complex process of interaction between the reader and the text. Reading can, thus, be seen as *processing of information*.

In order to improve cognitive skills R.W. Wagner and R. J. Sternberg (1984: 179-223) emphasize the following approach which helps the students to process the information while reading the text:

M – *mood* to study

U – the goal of reading for *understanding*

R – to *recall* content without looking for the answers in the text

D – to *digest* the material by amplifying it

E – to use self-checking strategies to *expand* knowledge

R – to *review* mistakes as related exercises and activities are completed

The reader brings to the text his own store of general information deriving from his native culture, education, personal experience, and, normally, some specific knowledge of the topic of the written text. At the same time the reader also possesses a linguistic competence, including a knowledge of words (lexis), of how these words are deployed according to the linguistic system in order to form sentences (syntax), and of the linguistic conventions which characterize different types of text. (Haarman, L. rhetorical patterns, Leech, P., Murray J., introduction).

Furthermore, the reader approaches a text with a genuine motivation to read and a reading purpose. The reader's capacity to apprehend the meaning of the text depends on his ability to decode the lexical and syntactic signals of the text, his knowledge of how these features combine to realize linguistic and rhetorical conventions, and his ability to make full and efficient use of reading skills and strategies.

Facilitating comprehension and fostering critical thinking is discussed predominantly. Facilitating comprehension means for example removing part of the text, inserting synonyms in brackets, having students analyse the context to guess the meaning of a word, highlighting key terms, words, ideas and facts, using different colours of the highlighter for different issues, aspects or categories, using graphic organizers etc. Fostering critical thinking me-

ans for example organising information under headings, using diagrams, analysing different perspectives, comparing statistics.

In this educational process the teacher and the students are partners. The teacher discusses the learning outcomes with the students who determine and articulate key issues and concerns from different perspectives, present their arguments clearly, choose the appropriate language for writing and propose realistic solutions. The

teacher explains the evaluation criteria, he has students brainstorm what they know about the issue, helps them categorize brainstorming outcomes, guides them in separating facts from

opinion, models agreement and disagreement statements (including reasoning), supports students in analysing the reasoning behind their agreement and disagreement statements, facilitates group work and guides writing activities.

The students read the article in groups, organize the information in the article using one or several of the graphic organizers presented above, analyse the problem from various perspectives, present their group's findings (facts, opinions, perspectives, possible solution) in writing, respond to other groups' presentations with agreement and disagreement statements (using evidence), analyse the learning process and outcomes, and draw conclusions (Mehisto, P, Marsh, D, Frigols, M.J., p. 227–229).

There are many articles and even several books discussing the theoretical foundations of CLIL, but there is a relative lack of books offering practical classroom ideas or ways to implement and enhance the CLIL approach. The following example aims to support CLIL teachers and suggest some solutions that make it possible to integrate content and language teaching. It provides significant added value for both language and content learning. In line with this philosophy the teachers are encouraged to choose some ideas and adapt them to suit their own specific circumstances.

*The teacher
and students
are partners.*

Example

Topic: LEADERSHIP

- Aims:
- A. Understanding textbook language
 - B. Recognizing and learning key expressions
 - C. Becoming familiar with classical and modern leadership styles

1. Before you read

Discuss these questions with your partner:

Who is the leader?

Is leadership necessary? Can organisations be run without leaders?

Describe a situation where you consider there was an absence of leadership

Introduction to leadership

Increasing attention has been focused on the idea of leadership in recent years. This is because management theories have focused on ways of improving performance throughout an organisation by creating the right culture. Researchers in this field have linked this to the people in an organisation who have a key role to play in the creation of this culture: the leaders.

Examining leadership as a concept will take you, almost immediately, to a series of questions. Are leaders born or made? Are there certain traits that make a good leader? Can different styles of leadership be adopted? Can leadership skills be learnt?

As with many management ideas, the concept of leadership is also wrapped up with both politics and cultural history.

Public debate often centres on questioning 'how strong' the leader of a particular political party, company or trade union is. There is a list of unspoken assumptions about how this should be measured. The type of assumptions that are made is that a leader should make all decisions for him or her, dissent and sometimes even debate from subordinates should not be tolerated and a leader should not change direction or be swayed by outside influences. It is very seldom questioned whether this model of leadership is effective in fulfilling stated objectives.

Another result of the historical background to ideas on leadership is that stereotypes have emerged as to who is suitable for leadership. In the past, a common stereotype was that leaders were male, white, well educated and from the middle or upper classes.

Different theories on leadership

There have been four major research trends in leadership theory, which are shown in the table below:

Up to the late 1940s	Trait approach
Late 1940s to late 1960s	Style approach
Late 1960s to early 1980s	Contingency approach
Since early 1980s	Transformational leadership

Of course the dates are not exact but they do give a rough idea of the key stages in thinking. It is also important to remember that each trend was not completely ousted by its successor. You will now look at each of these trends in more detail.

Trait approach

The trait approach is based on the idea that leaders are born and not made, where a great emphasis is placed on finding and promoting natural leaders. Research of this period, therefore, concentrated on identifying characteristics or qualities of good leaders. A wide range of personal traits were considered, including physical characteristics, intelligence and abilities, task-related characteristics directly, such as achievement, drive, as well as social characteristics, such as cooperativeness, sociability and tact.

2. Comprehension

Think of someone you consider to be a good leader. Write down 10 of his or her best qualities. Once you have completed the list, ask two people (colleagues, friends or family members) to do the same exercise, thinking of individuals they consider to be good leaders. Compare your lists.

Feedback

When completing this exercise, most people find that each list records different qualities. The activity is a rough and ready way of showing the types of findings resulting from research involving the trait approach. By 1950 there had been over 100 studies, which showed little consistency.

Only 5% of the traits identified were common throughout. Often one piece of research singled out one particular trait, however, this went unmentioned in another study. Most studies did identify three important traits:

- Intelligence, which should be above average but not that of a genius.
- Problem-solving ability, both in the practical and abstract sense, was seen as crucial.
- Taking the initiative.
- Self-assurance.

In light of the above-said, there are clearly problems with drawing firm conclusions from this strand of research. However, the research did seem to reveal that different leadership traits may be more successful in different situations.

Style approach

The style approach put the emphasis on behaviour rather than on innate qualities. Researchers looked for the type of behaviour which led to greater effectiveness in subordinates. The implication was clearly that leadership could be learnt. There have been various theorists in this field and each had a different method. However, generally speaking, most tried to describe different styles of management. We are going to concentrate on three styles of management in this study unit: the autocratic, the laissez-faire and the participative. The research in this area actually describes style in a more complex and detailed way, but the examples will give you a feel for the style approach.

Autocratic characteristics

Autocratic leaders will:

- rely on their power and position to get things done
- like people to acknowledge their status, for example, they will not allow subordinates to call them by their first name
- make a decision and rarely change their mind as they regard flexibility as a weakness
- do not consider others in decision-making and do not encourage participation – they decide what action to take and issue instructions, without consultation
- respect loyalty, will not tolerate dissent and discourage creative thinking as it is seen as a challenge to their authority
- keep information to them as a form of control
- rarely delegate responsibility, except to their 'favourites' who are usually similar to themselves and conform to the same standards
- prefer to deal with people individually, so they tend not to hold meetings
- a considerable amount of their communication will be by writing

Laissez-faire characteristics

Laissez-faire leaders will:

- issue general rules and guidelines to the team but do not get personally involved
- provide no discipline for the team
- allow team members to choose who they work with, and priorities are usually decided collectively
- let the team define the problems and seek their own solutions
- avoid making decisions or being held accountable for the results
- permit poor performance to go unpunished; good performance to go unrewarded.

Participative characteristics

Participative leaders will:

- understand the necessity of good communications and meet frequently with their team to create a strong team spirit
- communicate face-to-face most of the time
- involve the team in the decision-making process, but will not give up responsibility or control because they make the final decision themselves
- have good interpersonal and communication skills and share information readily.

Contingency approach

Contingency theorists believed that there was no ideal management system; the appropriateness of the system depended on the environment in which an organisation found itself. It is, therefore, not surprising that they also believed that an effective leader was someone who successfully identified the factors which influenced a situation and adapted their leadership behaviour accordingly.

These types of factors include:

- The relationship between the leader and the group, in particular the degree of confidence of the group in the leader's abilities
- The nature of the tasks undertaken by subordinates: the degree of difficulty involved in the tasks, their importance and how often they are performed
- The degree of authority vested in the leader and how much control the leader has over the group. For example, whether it is in the leader's control to reward or sanction an individual's performance in the group
- The similarity or diversity of the group, whether individuals in the group have similar backgrounds and abilities.

For example, a manager may give a lot of guidance and instructions to someone who is inexperienced and unsure of themselves, while they may decide to give a relatively free hand to someone who has shown themselves to produce good results in this way and prefer this style of working. A leader may steer clear of anything like an autocratic approach in a situation where their real authority is limited and instead concentrate on persuading and influencing. One of the most important impacts of the contingency approach to leadership was the development of the concept of action-centred leadership by Professor John Adair. This concept is based on the assumption that the leader has three categories of equally important duties: achieving the task, building a team, and developing individuals.

On the whole, the contingency approach seemed to be a more fruitful line of research than either the trait or style approaches. Experts have wondered, however, about the viability of training managers to deal effectively with every new situation. As with the style approach, there are still some problems proving that the studies are concentrating on the cause rather than the effect. Do effective workers allow managers to adopt the contingency approach rather than the other way round? Finally, some commentators have pointed out that the contingency approach relegates the concept of leadership to one of rather mechanical management.

Transformational leadership

The book that launched the idea of transformational leadership was *In Search of Excellence* by Thomas J Peters and Robert H Waterman which was published in 1982. In it the authors argue that leadership is distinct from management. A 'transforming leader' is someone who improves motivation and gets subordinates involved in their cause. A 'transactional leader' simply gets subordinates to do their will by accomplishing some sort of exchange. The most obvious case of this is when a leader rewards a member of staff with a pay rise. This may reward the worker for a piece of work well done but it does not bind the leader and follower together in a mutual and common pursuit. Peters and Waterman are therefore suggesting that leadership is on a different plane from everyday management of others.

Transformational leaders are seen by subordinates as having great qualities and inspiring loyalty. The determinants of charisma include subordinates' backgrounds and attitudes towards authority, relationships between the leader and the group, the particular situation and the extent to which the leader shares a common interest with group members. Other relevant factors include the trust of the group in the leader's competence; the leader's influencing skills and subordinates' prior commitment to the organisation.

In a way, some of the problems with earlier research have resurfaced with this approach. There is some argument about whether the transformational leader is born or made. Some experts insist that transformational leadership can be taught whilst other insist that it is based on personal traits. Finally, some commentators perceive connections between the transformational leader and the charismatic one. The concept of charisma is very difficult to define and leads to all sorts of subjective judgements being made.

3. Comprehension

Using the following table, identify whether each statement is referring to the trait approach, style approach, contingency approach or transformational leadership.

Statement	Trend of research (trait, style, contingency and transformational)
1 Leaders must convey a clear vision.	
2 Since you cannot train leaders, you must concentrate on being able to select them.	
3 Leaders are encouraged to suppress their natural tendencies, examine the situation at hand and select the best style to deal with that situation.	
4 Employees will work more effectively for those who employ given styles of leadership than those who employ other styles.	

Feedback

You should have given the following answers:

1 Transformational leadership, 2 Trait approach, 3 Contingency approach, 4 Style approach

CLOSING AND OUTCOMES

There are many ways of describing the characteristics attributed to CLIL. You may already be following a methodology listed below – in this case CLIL is suitable for you.

- Bilingual Integration of Languages and Disciplines (BILD)
- Content and Language Integration in Primary CLIP)
- Content-based Instruction (CBI)
- Content-based Language Instruction (CBLI)
- Content-based Language Teaching (CBLT)
- English Across the Curriculum (EAC)
- English as an Academic Language (EAL)
- English as a Medium of Instruction (EMI)
- Foreign Language Immersion Program (FLIP)
- Foreign Languages as a Medium of Education (FLAME)
- Language Across the Curriculum (LAC)
- Teaching Content Through English
- Teaching English Through Content

This article highlights the need for both practical and theoretical resources and is closely connected with the following important priorities of the current educational system:

- to promote innovation
- to promote educational and professional mobility
- to develop language policy (European and national),
- to develop intercultural competences
- to promote plurilingualism
- to cooperate in international projects
- to implement educational and training programs
- to implement and evaluate the concrete language teaching project at all levels of education.

There are a number of claims made for the advantages of CLIL. One is that it can develop foreign language ability more effectively than

CLIL raises teachers and learners expectations, raises competence, confidence, creativity and autonomy. CLIL takes students beyond reductive topics, encourages linguistic spontaneity, and develops thinking skills. The methodology and resources enable students to learn effectively using subject-specific target language terminology. In addition, the fact that the content is analysed from different cultural perspectives offers opportunities for intercultural learning and makes education international.

conventional foreign language teaching. What it can certainly do, is to prepare students for future study and the workplace where they are likely to need to operate in English. An advantage for language teachers is that the content is ready-made. This takes away the need to spend a lot of time thinking up topics that work. It is also likely that the students are more motivated when they are learning English through something that is part of their school learning and thinking, rather than just learning a language.

REFERENCES

- Carvalho, I.S. (2006). *Promoting Active Learning in Mechanical Engineering*. Chicago: IMECE.
- Dalton-Puffer, C., Smit, U. (2007). *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt am Main: Peter Lang
- Haarman, L., Leech, P., Murray, J. (1998). *Reading Skills for the Social Sciences*. Oxford: Oxford University Press.
- Kreshen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Oxford : Pergamon
- Levy, M. (1997). *Computer - Assisted Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Marsh, D. (2002): *Content and Language Integrated Learning: The European Dimensions – Actions, Trends and Foresight Potential*. <http://europa.eu.int/comm/education/languages/index.html>
- Marsh, D., Nikula, T. (1997). *Aspects of implementing plurilingual education*. Jyväskylä: Continuing Education Centre, University of Jyväskylä.

- Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.
- Wagner, R.W., Stenberg, R. J. (1984). Alternative Conception of Intelligence and Their Implications for Education. *Review of Educational Research*, 54: 179-223.
- Žilova, R. (2001). *Počítač a vyučovanie gramatiky cudzieho jazyka. Computer and teaching foreign language grammar*. Nitra: Filozofická fakulta.

ARHITEKTI POSTMODERNE INFORMACIJSKE DRUŽBE IN PRILOŽNOSTI NJENIH UPORABNIKOV

POVZETEK

V času informacijske revolucije so se dogodile in se dogajajo dramatične spremembe glede na to, kako je informacija pridobljena, opisana, opremljena in dostopna raznolikim uporabnikom. Tehnološke in sociološke sisteme zблиžujejo okoljske spremembe, demografska raznolikost uporabnikov, njihove potrebe in pričakovanja. Ustvarjene so raznovrstne priložnosti, ki jih ni mogoče zanemariti. Knjižničarji in informatiki v vlogi arhitektov informacij se srečujejo s kompleksnimi izzivi, kontingencami in medodvisnostmi postmodernega sveta. Prednosti predstavljenih mentalnih modelov strategij ležijo v njihovem potencialu, da omogočijo učinkovito kompleksnost in izziv. Uporabniki informacij se skozi njihovo pragmatičnost vključujejo v žive, miselno provokativne vaje za izdelavo osebnih shem in semantičnih globalnih mrež. Tako iščejo legitimne odgovore na probleme in priložnosti realnega življenja. Učenje z mentalnimi modeli za pozitivne učne izkušnje nemalokrat zahteva sposobnost in prožnost uporabnikov, da se odločijo za sebi lastno in odgovorno pot z velikim številom priložnosti. Razvojne perspektive modelov mentalnih strategij smo utemeljili na novih paradigmah vseživljenjskega izobraževanja.

Ključne besede: informacija, model mentalne strategije, semantična globalna mreža, shema, uporabnik, knjižničar, informatik, priložnost

ARCHITECTS OF POSTMODERN INFORMATION SOCIETY AND OPPORTUNITIES OF ITS USERS – ABSTRACT

In the time of the information revolution dramatic changes have occurred in how information is acquired, described, accessed, packaged and delivered to an increasingly diverse clientele. Environmental changes in user demographics, their needs and expectations, and technological capabilities have contributed to a turbulent environment that can only be navigated through ongoing individual and organizational learning. Technological and social systems are tied together and they have created opportunities that we cannot afford to ignore. Librarians and information professionals in the role of information architects face complex challenges, contingencies and interdependencies in the modern world.

The strengths of the presented mental models rest in their potential to provide sufficient complexity and challenge to engage participants in lively, thought-provoking exercises, with which they can search for legitimate answers to real-world problems. Mental models provide opportunities for students to practice and become familiar with tools and resources, engage them with a variety of problem - solving strategies, and create the next best thing to workplace experience. Teaching with mental models for a positive learning experience may require usually unfamiliar and difficult facilitation skills and flexibility to walk students through unfamiliar processes with a great number of possibilities and vagaries. An evolving perspective of mental models is based on new paradigms of the theory of life-long education.

Keywords: information, mental model strategies, semantic global web, shema, user, librarians, information professionals, opportunities

Center za informacijske storitve v Ljubljani v okviru Narodne in univerzitetne knjižnice (NUK) ponuja tečaje iskanja po elektronskih informacijskih virih, ki so za uporabnike brezplačni. Kot ilustrativen primer bomo opisali tečaj »Uvod v iskanje in iskalna orodja«, na katerem predstavijo, kje in kako dostopamo do virov, kakšni so pogoji dostopa, kako izberemo ustrezen vir za iskanje ter kako deluje

Mrežnik, ki je izhodišče za dostop do različnih virov. V nadaljevanju prikažejo skupne značilnosti informacijskih virov in temeljna orodja iskanja. Predstavijo pojem bibliografskega zapisa in vrste indeksov, uporabo tezavra, prikaz in izvoz zadetkov, iskalno zgodovino itn. Seznanijo z vrsto iskalnih strategij, ki jih uporabimo pri hierarhično urejenih seznamih virov na spletu, iskalnikih in metaiskalnikih, pred-

Vsak posameznik mora postati učinkoviti učeči se človek

nostmi in omejitvami iskalnikov, posebnostmi različnih seznamov virov in iskalnikov ter kje in kako izberemo ustrezen iskalnik ali seznam virov za poizvedbo. Navedli smo le enega izmed šestih razpisanih tečajev. Neizpodbitna

nuja postmoderne informacijske dobe nas je tako na prijazen način povabila v svet priložnosti, ki jih dajejo globalni informacijski viri.

S prehodom v novo tisočletje so se dogodile revolucionarne spremembe glede na to, kako je informacija pridobljena, opisana, opremljena in dostopna raznolikim zahtevam uporabnikov. Okoljske spremembe, demografska raznolikost uporabnikov, njihove potrebe in pričakovanja ter naraščajoče tehnološke zmogljivosti so dodale svoj košček k turbulentnosti sociološko-psihološke pogojenosti, ki je lahko uspešno ciljno usmerjena z vseživljenjskim izobraževanjem. Sodobna klientela informacijske postmoderne družbe se vsakodnevno srečuje s kontinuiranostjo in sinestezijo znanega z neznanim. Posledično se zahtevajo nove kompetence in stališča, saj mora vsak posameznik, ki sledi potrebam funkcionalne pismenosti in časa, postati *učinkoviti učeči se*. Z roko v roki se digitalno okolje razrašča skladno z novimi oblikami tehnološke, ekonomske, sociološke in psihološke kompleksnosti. Spreminjajoče se predstave o naravi znanja in času ustreznih kompetencah so sorazmerno pomembne glede na vseživljenjsko izobraževanje. Tri povezane dimenzije izobraževanja in učenja, »vedeti kako« (»know how«), »vedeti kaj« (»know what«) in »vedeti zakaj« (»know why«) oblikujejo posameznikove sposobnosti, kompetence in širino človeške dejavnosti nasploh. Delovnoorganizacijske spremembe na novo opredeljujejo način dela. Globalizacija in multikulturalizem ne uvajata vedno zgolj postopnih, temveč tudi revolucionarne spremembe v informacijski operacionalizaciji. Ob takšnih sunkovitih in nepopustljivih pritiskih informacijske dobe je

knjižnica lahko krhka entiteta. Zato je toliko bolj podvržena sistematičnemu usposabljanju in samoizobraževanju. Knjižničar v vlogi arhitekta informacijske mreže se zaveda pomena strukture in sheme, zato lahko optimizira uporabo informacij, razumevanje ter razloži medsebojno širšo pogojenost. Tako knjižničarji opredelijo, organizirajo in omogočijo dostop do globalnih, multilingvalnih informacijskih virov za različne uporabniške skupnosti.

Uporabniki se srečujejo s hitrimi menjavami socialnih vlog in njim pripadajočih kompetenc. Posledično se tako ob naglem razvoju znanosti, težko predvidljivi prihodnosti in nekdanj stigmatizirani varnosti pred uporabnika postavi edina gotovost – vseživljenjsko izobraževanje, ki sledi potrebam časa in upošteva kompleksnost odraslega kot individuum.

Aplikativne učne strategije so uporabne kot kompleksni modeli, ki svojo pragmatičnost lahko dokažejo v izobrazbeni transakciji znanja in pridobljenih kompetencah. Učinkovitost praksa in usposabljanje kot izobraževanje odraslih sta lahko uspešna posledica šestih temeljnih načel: prostovoljne udeležbe, medsebojnega spoštovanja, sodelovalnega duha, prakse, kritične refleksije in samovodenega izobraževanja. Samoizobraževanje je lahko tudi izobraževanje kot kooperativno projektno delo (ne izključuje vloge mentorja) z namenom, da učeči sam odkrije in evalvira pomen pridobljene izkušnje. Ob slednji lahko spozna dve neizpodbitni dejstvi informacijske dobe: potrebo po kontinuiranem izobraževanju in potrebo po osebnem razvoju. Vloga mentorja je ključna v razumevanju sinergije med posameznikovim življenjskim razvojnim obdobjem, kognitivnim razvojem, čustveno inteligenco, moralno ozaveščenostjo, estetskim pristopom in identitetami.

Na podlagi spodnje tabele bomo vpeljali model mentalne strategije, ki diskurzivno potrjuje nove paradigme teorije permanentnega izobraževanja v prehodnosti in dihotomiji med zahtevami industrijske ter informacijske družbe.

Nove paradigme teorije permanentnega izobraževanja

Industrijska družba	Informacijska družba
Sposobnosti	motivacija
skupinsko izobraževanje (razred, tečaj)	individualno izobraževanje (svetovanje, mentor)
formalno izobraževanje	neformalno izobraževanje
prenos znanja	vzgoja, osebni razvoj
cilj: poklic	cilj: kompetentnost, zaposljivost
selekcija v šolanju	prost dostop do znanja
nacionalni šolski sistemi	globalizacija izobraževanja

Vir: Krajnc, 2007

MOTIVACIJA

Paradigmo »sposobnosti« v informacijski družbi nadomesti nova, razvoju prilagojena paradigma: »motivacija«. V razmerju med sposobnostmi in motivacijo se poudarek prenese na motivacijo. Sodobna informacijska tehnologija odpira učenju globalne razsežnosti. Motivacija za izobraževanje je del čustveno doživljajske strukture osebnosti (Krajnc, 2007: 14, 15). Posameznikova raven čustvene zrelosti se kaže v sposobnosti udeležanja intrinzične motivacije, vztrajnosti navkljub frustrirajočim dejavnikom, regulaciji razpoloženj ter v sposobnostih ne glede na zunanje okoliščine: misliti, živeti se v druge in upati. Intrinzična motivacija je pri posamezniku pogojena z njegovim interesom za problem, stvar, središče interesnega predmeta samega. Intrinzično motiviran posameznik je bolj osredotočen na pot za dosego cilja kot na cilj sam. Reševanje problemov vidi kot izziv. Visoka stopnja delovne motiviranosti je posledica intrinzične motivacije, ki je tudi trajnejša od ekstrinzične. Pri slednji gre posamezniku za zunanje razloge, ki nima s stvarjo samo nič skupnega: za denar, slavo, družbeni status, politično moč (Makarovič, 2003: 124; Ciuha, 2010.)

Čustvena zrelost določa, kako se bo posameznik odzval na stresne situacije. Motivacija odraslih za samoizobraževanje in usposabljanje vključuje posameznikova stališča, potrebe, stimulacijo, učinke, kompetence in spodbude.

Naloga šole je, da razvojno preobrazi ekstrinzično motivacijo v intrinzično. Takšna preobrazba zahteva učljivost posebne vrste, ki ni zgolj kognitivne narave. Ne gre namreč za znanje, temveč za oblikovanje čustvene inteligence. Posameznik, ki mu je šola privzgojila ljubezen do spoznanja (»savoir faire«) in znanja, ki je »ljubezen« do odkrivanja neznanega, se bo izobraževal vse življenje (Ciuha, 2010).

Poznavanje posameznikovih motivacijskih dejavnikov mentorju omogoča pripravo učinkovitih modelov učnih strategij, ki so prilagojene uporabnikovi kompleksni osebni strukturi.

Kako lahko uporabnikovo motivacijo kot razvojno komponento vključimo v model mentalne strategije?

Strategija mentalnega modela VŽI temelji na predpostavki, da je um simboličen sistem, ki v svoji funkcionalnosti združuje vizualno zaznavanje, analitično razumevanje, induktivno-deduktivno sklepanje, prezentacijo znanja in raziskovanje. Glede na predpostavko in metodološki pristop je mentalni model primeren za funkcionalno opismenjevanje kot učenje iskanja informacij v primerih vizualne prezentacije znanja in vizualno simbolnega jezika semantičnih zemljevidov. Mentalni model daje

okvir razumevanja in hierarhičnost iskanja informacij v globalni semantični mreži.

V prehodnosti iz individualnega v celostno učenje temeljijo štiri ključne značilnosti mentalnega modela:

1. vključevanje v proces strategije tistega, kar učeči misli, da je resnično (ni nujno resnično);
2. iskanje podobnosti v strukturi »osebnih shem« in družbenih potreb;
3. proces objektivizacije oziroma ponujanje priložnosti učečemu se, da predvidi rezultate prihodnjih korakov;
4. enostavnost in dosegljivost informacij za doseg cilja v kompleksnosti globalne semantične mreže.

Strategija je utemeljena na reševanju problemov kot izgradnji »tangrama« med »osebno shemo« in družbeno realnostjo. Uspešnost korelacije je razvidna v sprejemanju relevantnih odločitev posameznika. Kako? Prvi korak temelji na diagnostiki mentorja strategije (odslej mentorja) osebne sheme učečega se, ki je tudi del splošnih kategorij razvojne tipologije osebnosti odraslega (starost, kognitivni, čustveni, moralni in estetski razvoj posameznika). Osebna shema (odslej shema) je mentalna struktura ali model, ki ga uporabimo za strukturiranje posamezni-

kovega znanja, spoznanja in motivacije. Shemo uporabniki zgradijo kot refleksijo o samem sebi, drugih ljudeh, idejah, konceptih, procesih in izkušnjah. Sheme so lahko med seboj povezane v hierarhičnem redu, v katerem uporabnik klasificira pretekle izkušnje ter prihodnja pričakovanja glede na interese, ciljne skupine, dogodke. Samopodporne sheme dajejo znane okvire razumevanja in razlage sveta. Vloga učečega se je na podlagi samoevalvacije shem aktivno selekcioniranje in uporaba mentalnega modela z namenom, da lahko uspešno upravlja kognitivno prekomernost (prekomernost informacij v globalni semantični mreži) in selektivno aplicira glede na življenjske vloge v situacijah izzivov, podpore in varnosti. Motivacija učečega se prihaja iz intrinzične želje po reševanju problemov in sprejemanju odločitev, ki so posledica pozitivne korelacije med shemami. Vrste shem so denimo: socialna shema, osebna shema, prototip idealizirane sheme, shema »projiciranega sebe«, shema igre vlog za pravilno vedenje v določenih situacijah, shema dogodkov (Grealy, Hall-Ellis, 2009). Metodološki pristop pa vključuje evalvacijo primerljivosti shem – glede na načine kodiranja – s sumativno evalvacijo, ki je formativna ocena s ciljem izboljšave in končna ocena uspešnosti. Sumativna evalvacija je po-

Načini kodiranja shem

Sheme	Odprto kodiranje	Selektivno kodiranje	Odnosno kodiranje
Prototip idealne sheme	neposredno, neodvisno poimenovanje; določanje nadrejenosti ali podrejenosti pojmov; iskanje nenavadnih asociacij		
Shema projiciranega sebe	kodirni protokol odprtega kodiranja		
Osebna shema		povezovanje spoznanj v sintezo, osnovna misel (kdo, kaj, kako), izdelovanje osnega paradigmatičnega modela, nova zgodba, samoevalvacija	
Shema igre vlog, shema dogodkov			določitev odnosov med pojmi glede na nadrejenost, centralnost, kronologijo

Motivacija	Uporabnik	Mentor – diagnostika uporabnikovih shem
»Vedeti zakaj«	samopodporna shema, shema projiciranega sebe	odnosno kodiranje
»Vedeti kaj«	prototip idealne sheme	odprto kodiranje
»Vedeti kako«	osebna shema	samoevalvacija uporabnika

Protokol metodološkega dela raziskovanja je strukturno povzet po akcijski raziskavi v okviru inovacijskih projektov Zavoda za šolstva RS Slovenije za obdobje 2007–2009 (vodenje projekta: Senka Hočevar Ciuha).

zitivna korelacija med osebnimi shemami kot primer dobre prakse za reševanje problemov in sprejemanje odločitev, ki je tudi interaktivni model med učečim se, izobraževalno strategijo mentalnega modela in potrebami družbe.

Mreža evalvacije se sestoji iz:

1. evalvacije vloženega napora učečega se in programa izvajalca;
2. evalvacije procesa, ki je evalvacija protokola za doseganje pozitivne korelacije med shemami ter reševanjem problemov in sprejemanjem odločitev;
3. evalvacija doseganja cilja (merila);
4. evalvacija nenamernih učinkov kot predvidenih/nepredvidenih posledic napak pri opredeljevanju kodirnih kategorij shem.

Izvedba mreže evalvacij je prvi pogoj za sumativno evalvacijo, ki je integrirana celota evalvacije načrta, poskusne ali demonstracijske izvedbe, implementacije in zrelega delovanja.

INDIVIDUALNO IZOBRAŽEVANJE

Konec prejšnjega stoletja je Alen Tough (1971) na Univerzi v Torontu (Ontario Institute for Studies in Education) s skupino raziskovalcev razvil raziskovalno metodologijo za proučevanje individualnega izobraževanja odraslih. Pri tem izhaja iz teze, da je v informacijski družbi edina možna temeljna enota opazovanja in proučevanja izobraževanja posamezna oseba in ne več skupina. V posamezni osebi se križajo tangente različnih učnih vplivov in raziskovanje izobraževanja se poglobi tudi v posebna

učna okolja in enkratne, osebne poti do znanja, primerne današnji stopnji razvoja v informacijski družbi (Tough, 1971; Krajnc, 2007).

Glede na zahteve postmoderne informacijske družbe je uporabnik izpostavljen preobilnosti informacij, ki mu brez strukturirano izdelane semantične mreže, strategij reševanja problemov in sprejemanja odločitev lahko vzbudi strah pred izzivom ponujene priložnosti. Modeli reševanja problemov in sprejemanja odločitev vključujejo raziskovanje, pomensko analizo, simplifikacijo, uporabnost aktualnih baz podatkov, grafov ter diagramov analogij in nasprotij. Vodenje uporabnikov skozi raznolikost mentalnih modelov omogoča praktično uporabo tehnik in strategij, ki usposablja učinkovite prakse. Vloge mentorja pri tem so naslednje:

- omogočiti ali nakazati dostop do informacij glede na posamezno temo skozi predstavitev in uporabo različnih medijev ali drugih učnih tehnik;
- služiti kot vir informacij za posamezen obseg učne vsebine (ne celote);
- omogočiti povratno informacijo glede na uspešnost izvedbe uporabnikovega posameznega učnega načrta;
- uporabljati avtentične vire in resnične probleme v varnem učnem okolju;
- oblikovati prototipe semantične mreže ali modele mentalnih strategij glede na raznolikost tematskih sklopov uporabnikov v razmerju do reševanja problemov ali sprejemanja odločitev;

Posameznik je danes izpostavljen preobilnosti informacij.

- izbirati selektivne učne problematike z namenom, da se ustvari primer varnega okolja, v katerem je uporabnik v konstruktivni interakciji (izbira situacijskega primera, učnih materialov, različnih učnih primerov);
- omogočiti samoevalvacijo v nevsakdanjih situacijah;
- pomagati uporabnikom pri razvijanju stališč in pristopov, ki spodbujajo neodvisnost in samoizobraževanje za uspešno reševanje problemov in sprejemanje odločitev;
- spodbujati kontinuirano pridobivanje učnih izkušenj;
- pomagati razvijati pozitivna stališča do samoizobraževanja;
- vključiti v učni proces kontinuirano diagnosticiranje potreb, evalvacijo in interakcijo s širšim socialnim okoljem ter
- podpirati in spodbujati uporabnike k reorganizaciji priprav za strokovno delo in kontinuirano razvijanje kompetenc.

Naloga uporabnikov pa je aktivna selekcija, uporaba in sprotno evalviranje mentalnih modelov z namenom, da bi obvladovali kognitivno prekomernost in modele prilagodili vlogam v realnem življenju.

Najprimernejše je fleksibilno izobraževanje.

Individualizacija uporabe modela mentalne strategije je utemeljena na dejstvu, da je človekov pogled na svet, njega samega, lastne sposobnosti in na naloge, ki jih mora izpolnjevati, ter vsebine, ki se jih mora

naučiti, večinoma pogojen s konceptualizacijo, ki jo uporabnik implicira pri posamični dejavnosti. Izhajajoč iz navedenega dejstva lahko povzamemo, da imajo mentalni modeli štiri ključne značilnosti: vključevanje tistega, kar posameznik misli, da je resnično, toda ni nujno resnično (npr. shema projiciranega sebe); podobnost v strukturi glede na stvar ali reprezentativni koncept (socialna shema, osebna shema – lahko v korelacijskem razmerju); sposobnost predvidevanja rezultatov dejanj v prihodnosti (shema dogodkov) ter enostavnost

in obsežnost informacij, ki dovoljujejo pravilna predvidevanja (shema igre vlog za pravilno vedenje v posameznih situacijah).

NEFORMALNO IZOBRAŽEVANJE

Ni vseživljenjskega izobraževanja, če ne priznamo prevlade neformalnega izobraževanja (Krajnc, 2007). Paradigma neformalnega izobraževanja je tesno povezana s preostalimi temeljnimi pojavi izobraževanja v informacijski družbi. Časovni razmik med pojavom potrebe po znanju in časom, ko se mora to znanje že uporabiti, se v družbi sprememb in tveganja vedno bolj krajša. Zato je najprimernejše fleksibilno izobraževanje, ki vključuje neposredne razmere konkretne življenjske in delovne situacije posamezne osebe. Vsaka pot do znanja je priznana, če je učinkovita. Ne sprašujemo se več, kako si je nekdo pridobil svoje znanje in osebne lastnosti, odločilno je, kaj oseba zna (Beck, 1996; Nezel, 2000; Krajnc, 2007). Knjižničarji in informatiki v postmoderini informacijski družbi se nenehno srečujejo z novimi tehnološkimi metodami in orodji. Dosegljivost želene informacije in hitrost dostopa do nje postajata vrednoti uspeha. V vlogi arhitektov informacij knjižničarji skupaj z informatiki oblikujejo globalno semantično mrežo skladno z modularnimi aplikacijami. Kompleksnost tehnološkega znanja, kognitivne sposobnosti, estetika in etika dostopnosti različnih informacij so zgolj nekatere lastnosti, ki jih morajo ponotranjiti za kompetentnost svojega profesionalnega dela. Pridobivanje omenjenih kompetenc se ne more umestiti zgolj v oblike formalnega izobraževanja ali usposabljanja, temveč je del interaktivnih procesov, ki so usmerjeni v širše psihološke in sociološke strukture, potrebe časa globalizacije in multikulturne družbe. Gibbons (Gibbons in drugi, 1980: 44) je s kolegi analiziral biografije 20 posameznikov, ki so brez priznane formalne izobrazbe dosegli strokovne kompetence in splošno priznan uspeh. Kategorizirali so jih v štiri skupine:

Težnja po znanju in kompetencah vključuje pozitivne ali želene spremembe v posameznikovem znanju, razumevanju, zavedanju, sklepanju, analiziranju in sintetiziranju, evalvaciji, sprejemanju stališč in sodb, perceptivnih sposobnostih, odgovornosti in zaupanju (Tough, 1971). Te spremembe so posledica pridobljenih izkušenj in refleksije o njih.

1. zabavljači;
2. raziskovalci, ustvarjalci, inovatorji;
3. pisatelji, publicisti, znanstveniki, filozofi in
4. organizatorji, gradbeniki.

Naj navedemo samo nekaj imen, katerih biografije so raziskovali: Charlie Chaplin, Walt Disney, Henry Ford, Pablo Picasso, Virginia Woolf.

Izhajajoč iz njihovih karakteristik, je Gibbons s kolegi ugotovil naslednje razlike v sposobnostih posameznikov, ki se neformalno izobražujejo:

1. veliko večja raznolikost v vrstah raziskovanja in sposobnostih, potrebnih za samoizobraževanje;
2. raziskave posameznikov z neformalnim izobraževanjem so prerasle kurikularne dejavnosti šol;
3. osredotočenost na predmet raziskovanja namesto razvijanja manj poglobljenega znanja o raznolikih temah;
4. aktivna, izkustvena usmerjenost v učne napore;
5. osebnostne lastnosti, ki so jim omogočile raziskovanje kljub napakam ali odporu javnosti.

OSEBNOSTNI RAZVOJ

Razvite miselne funkcije, ustvarjalnost in samoiniciativnost človeka so pomembne kompetence pri iskanju dela in zaposlovanju. Informacije in podatke lahko posameznik vsak trenutek dobi na internetu, ne more pa si z računalniškega ekrana sposoditi osebnostnih lastnosti (Krajnc, 2010: 11).

Knjižničarji oz. informatiki in uporabniki so zavezani informacijski etiki. Prvi vplivajo na selekcijo, organizacijo, ohranjanje in širjenje informacij oziroma slednje nadzorujejo. Drugi so kot državljani držav z demokratično ureditvijo »zapriseženi« intelektualni svobodi in svobodi dostopa do informacij.

Modeli mentalnih strategij so najbolj učinkoviti pri reševanju problemov in sprejemanju odločitev. Osebnostni razvoj posameznika, ko rešuje probleme in sprejema odločitve, je v svoji presoji produkt samoaktualiziranega posameznika, ki se na eni strani zaveda neomejenih lastnih potencialov, na drugi strani pa moralnih pravil ter priložnosti v zunanjem svetu. Strukturo mu dajeta osebna shema in objektivna refleksivnost. Zato je potrebna razvita socialna mreža, ki interaktivno ponuja samoevalvacijo med socialno shemo, osebno shemo, prototipom idealizirane sheme in shemo projiciranega sebe. Modeli mentalne strategije v funkciji osebnostnega razvoja terjajo ohlapnost shem, fleksibilnost, upoštevanje moralnih norm ter doživljanje uspeha pri uspešnem reševanju problemov in sprejemanju odločitev.

PROST DOSTOP DO ZNANJA IN GLOBALIZACIJA IZOBRAŽEVANJA

Življenje v informacijski družbi lahko opišemo ne zgolj z dejstvi, temveč tudi s številkami. Znanstveniki kalifornijske univerze so leta 2008 raziskovali število uporabnikov medijev in ugotovili, da so prek knjig, računalnikov, televizije in drugih medijskih virov obdelali 3,6 zetabajta podatkov. Številka, zapisana na papirju, bi z dvometriskim slojem papirja prekrila celotno ozemlje ZDA. Toda zmagovalec medijskega razvoja so dobre stare besede: besede iz vseh mogočih virov zasipajo povprečnega Američana dvakrat pogosteje kot pred 30 leti. Količina besed, ki se izgovorijo, slišijo ali preberejo, je približno 100 tisoč na dan. Za pri-

merjavo, roman Leva N. Tolstoja *Vojna in mir* ima v angleškem prevodu približno 460 tisoč besed (vir: Gea, 2010: 16).

A samo število besed nam ne pove dovolj o smotrnosti njihove uporabe. Potrošništvo informacij se ne razlikuje od novodobnega materialnega potrošništva ter zadovoljevanja umetnih potreb. Zato smo tudi v prispevku postavili v ospredje model mentalne strategije kot potencialni koncept samonačrtovanega učenja s posebnim poudarkom na procesu: načrtovanju (sheme) in odločanju.

Pot od informacije do znanja ali pridobitve želenih sposobnosti vključuje pet stopenj: zbiranje podatkov, konstrukcija, klasifikacija, interpretacija in rekreacija. Materialnih in nematerialnih virov za samovođeno izobraževanje je dovolj. Iz družbene preteklosti konfliktnih gotovosti prehajamo v sedanjost velikih dvomov, tudi dvomov o tem, ali so gotovosti sploh možne. Morda smo res priče koncu racionalnosti, ki našemu času ne ustreza več. Poudarek je na kompleksnosti, začasnosti in nestabilnosti, kar danes ustreza transdisciplinarnemu gibanju. Edino, kar nam daje varnost, je svet med slutenjem in udejanjanjem priložnosti.

Vsi globalizacijski procesi in mnogovrstni neželeni subprodukti globalizacije govorijo v prid šestim posebnim *epistemološkim novostim* našega časa (Wallerstein, 1999):

Ko posamezniki prevzamejo osebno odgovornost za učenje, sami interaktivno kombinirajo instruktorske metode z osebno strukturo in zastavljenim učnim ciljem. Tough (1971) v perspektivi učnega procesa kot učnega projekta poudari, da odrasli učeči se raje sami predvidijo znatno odgovornost za načrtovanje in vodenje učnih dejavnosti, če jim je dana priložnost.

1. nelinearnost ali multilinearnost versus unilinearnost in progresivizem v konceptualizaciji časa;
2. svet versus sistem v konceptualizaciji prostora;
3. kaos versus sistem v konceptualizaciji problemov;
4. transdisciplinarnost versus monodisciplinarnost v organizaciji dela znanosti in
5. probabilizem versus determinizem v razmerju do prihodnosti.

Globalizacija izobraževanja lahko ponudi ustrezen odziv na omenjene epistemološke novosti, a le ob pogoju, da je v razvojni perspektivi v ospredju človek in ne trg. Gospodarska rast je le eno od sredstev, s katerimi je mogoče ustvariti »možnosti udejanjanja«, tako da ljudje lahko razvijajo svoje sposobnosti, svojo temeljno pravico. Adam Smith poudarja, da je tržno gospodarstvo le sredstvo za doseganje globalne blaginje za vse. Indeks človeškega razvoja (Human Development Index, HDI) meri življenjski standard ljudi na podlagi izračuna treh kategorij: pričakovane življenjske dobe, ravni pismenosti in bruto domačega proizvoda, merjenega v kupni moči. Dolga desetletja so predstavniki Svetovne banke in Mednarodnega denarnega sklada zahtevali predvsem gospodarsko rast, s čimer naj bi premagali revščino. Izdatke za izobraževanje ali zdravstvo so obravnavali predvsem kot stroške, ki rast ovirajo. Zagovorniki indeksa HDI so trdili nasprotno: Razvoj je v tem, da se ljudem poveča možnost izbire. Najpomembnejše med njimi so možnost dolgega in zdravega življenja, možnost izobraževanja in možnost primerne življenjskega standarda. *Razvoj pomeni ustvarjanje življenjskih priložnosti*. Pomeni, da se viri, ki so na voljo, spremenijo v svoboščine, ki človeku omogočajo, da dejansko uresniči svoje predstave o izpolnjenem življenju.

DODATEK

Prikaz modelov mentalnih strategij

STRATEGIJE MENTALNEGA MODELA

izhodišče = razum je simbolni sistem:

- => vizualno zaznavanje
- => sklepanje (induktivno-deduktivno mišljenje)
- => prezentacije znanja (selektivnost pomembno/nepomembno)
- => raziskovanje

⇓

semantični zemljevidi kot struktura iskanja informacij (mentalni modeli dajejo okvir razumevanja in hierarhičnosti iskanja informacij v globalni/osebni semantični mreži)

Tri ključna področja opredeljujejo raziskovanje mentalnih modelov:

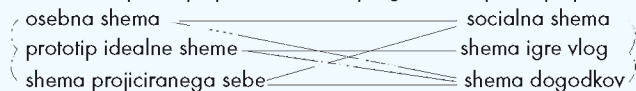
1. Študij lastnosti področja
2. Opredeljevanje lastnosti teoretskega pristopa
3. Opredeljevanje metodologije

Štiri ključne značilnosti mentalnih modelov:

1. Vključevanje tistega, kar učeči se misli, da je resnično (ni nujno resnično)
2. Iskanje podobnosti v strukturi glede na predstavljen koncept (glede na 1.)
3. Ponujanje priložnosti učečemu se, da predvidi rezultate prihodnjih korakov za doseg cilja
4. Enostavnost in dosegljivost informacij za doseg cilja

ANALIZA PODATKOV, STRATEGIJ MENTALNEGA MODELA

Model kot primerjanje alternativnih programov – primerjanje:



MREŽA EVALVACIJE

1. Evalvacija vloženega napora učečega se in mentorja
2. Evalvacija procesa – protokol za doseganje pozitivne korelacije med shemami ter reševanjem problemov in sprejemanjem odločitev
3. Evalvacija doseženega cilja – merila – pozitivna korelacija med rešitvijo problema, sprejetjem odločitve in realnostjo
4. Evalvacija nenamernih učinkov kot odvisnih/neodvisnih variabel

VRSTE EVALVACIJE

1. Evalvacija načrta
2. Evalvacija poskusne ali demonstracijske izvedbe
3. Evalvacija implementacije
4. Evalvacija zrelega delovanja

Strategije mentalnega modela dajejo okvir razumevanju in hierarhičnosti iskanja informacij v globalni/osebni semantični mreži. Kako? Učeči se zgradijo shemo o samem sebi, drugih ljudeh, idejah, konceptih, procesih in izkušnjah. Sheme so lahko med seboj povezane v hierarhičnem redu, v katerem učeči se klasificira pretekle izkušnje in prihodnja pričakovanja glede na interese, ciljne skupine in dogodke. Samopodporne sheme dajejo znane okvire razumevanju in razlagi sveta.

LITERATURA

- Beck, U. (1992). *Risk Society*. London: Sage Publications.
- Bundy, M. L. (ur.) (1977). *Alternatives to traditional library services*. College Park: Urban Information Interpreters.
- Burge, E. J. (ur.) (1983). »Adult learners, learning and public libraries«. *Library trends*, 31, 4.
- Ciuha, H. S. (2010). »Izzivi prihodnosti – holistična strategija in sinergija vednosti«. *Andragoška spoznanja*, 16, 1: 26–36.
- Conroy, B. (1981). »Continuing education in libraries: A challenge to change agents«. V: J. C. Votruba (ur.). *Strengthening internal support for continuing education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.
- Gentner, D. in Stevens, A. L. (ur.) (1983). *Mental Models*. Hillsdale: Erlbaum Associates.
- Gibbons, M., Bailey, A., Comeau, P. (in drugi) (1980). »Toward a theory of selfdirected learning: A study of experts without formal training«. *Journal of Psychology*, 20, 2: 41–56.
- Grealy D. S., Hall-Ellis, S. D. (2009). *From Research to Practice*. Westport: Libraries Unlimited.
- Honey, P., Mumford, A. (2000). *The Learning Styles Helper's Guide*. Maidenhead: Peter Honey Publications.
- Krajnc, A. (1979). *Metode izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- 2007. »Nove paradigme vseživljenjskega izobraževanja«. *Andragoška spoznanja*, 13, 4: 10–28.
- 2010. »Pospešeno in kakovostno izobraževanje odraslih je pot iz gospodarske krize«. *Andragoška spoznanja*, 16, 1: 10–22.
- Liotard, J. F. (2002). *Postmoderno stanje*. Ljubljana: Analecta.
- Martin, A. B. (1972). *A strategy for public library change: Proposed public library goals – feasibility study*. Chicago: American Library Association.
- Mavor, A. S. (in drugi) (1976). *The final report: The role of the public library in adult independent learning*. New York: College Entrance Examination Board.
- »Medijska preopterečenost?« (2010). Zagreb. *Gea*, 6: 16.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey Bass.
- Rubin, R. E. (2004). *Foundations of Library and Information Science*. New York: Neal-Schuman.
- Smith, R. M., in Cunningham, P. M. (1987). *The independent learners' sourcebook*. Chicago: American Library Association.
- Tough, A. (1971). *The adult's learning projects*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Wallerstein, I. (1999). *Utopistike ali izbira zgodovinskih možnosti 21. stoletja*. Ljubljana: Založba/*cf.

AKTUALNE DEJAVNOSTI NA PODROČJU MEDGENERACIJSKEGA SODELOVANJA V SLOVENIJI

POVZETEK

Članek obravnava dejavnosti, ki trenutno potekajo na področju medgeneracijskega sodelovanja v Sloveniji. V prvem delu članka avtorica pojasni nekatere pojme v zvezi z obravnavano temo in njihovo uporabo v članku. V nadaljevanju na kratko povzame spremembe, ki se zaradi spremenjenih demografskih značilnosti pojavljajo pri nas in drugod po svetu na področju medgeneracijskega sodelovanja, ter razloži nov pomen, ki ga medgeneracijsko sodelovanje dobiva v sodobnem času. V zadnjem delu članka povzame dejavnosti nekaterih akterjev, od vladnih resorjev do nevladnih organizacij ter dejavnih posameznikov na omenjenem področju v Sloveniji. Cilj članka je pregled in povzetek trenutnih dejavnosti na področju medgeneracijskega sodelovanja v Sloveniji z namenom osvetlitve nekaterih težav, spodbujanja novih raziskav in vzpostavitve bolj sistematičnega povezovanja akterjev.

Ključne besede: medgeneracijsko sodelovanje, Slovenija

CURRENT ACTIVITIES IN THE FIELD OF INTERGENERATIONAL COOPERATION IN SLOVENIA – ABSTRACT

The article discusses activities, taking place in the field of intergenerational cooperation in Slovenia at the present time. In the first part the author explains certain terms related to the subject discussed and their use in the article. Next she sums up the changes in the field of intergenerational cooperation caused by demographic changes, which have appeared both in this country and abroad. She then explains the new significance of intergenerational cooperation in the present-day world. In the last part of the article she sums up the activities undertaken by some of the participants, ranging from governmental institutions to non-governmental organizations and individuals, active in the field of intergenerational cooperation in Slovenia. The main aim of the article is to review and summarize recent activities in the field of intergenerational cooperation in Slovenia in order to highlight certain difficulties, to stimulate new research and to establish more systematic connections between participants.

Keywords: intergenerational cooperation, Slovenia

UVOD

Z zniževanjem stopnje rodnosti in podaljševanjem življenjske dobe se v evropskih družbah klasična medgeneracijska razmerja hitro spreminjajo, kar od oblikovalcev politik na vseh ravneh zahteva, da jih opredelijo na novo. Ker v tem trenutku množice otrok blaginje, rojenih med letoma 1945 in 1965, dosegajo upokojitveno starost, smo prišli do prelomne točke demografskega razvoja. Omenjene značilnosti veljajo tudi za Slovenijo, ki sodi v krog dežel s starejšim prebivalstvom. Ob popisu prebivalstva v Sloveniji leta 1991 je znašal delež starejših od 65 let v celotnem prebivalstvu 11,2

odstotka, ob popisu leta 2002 se je povečal že na 14,7 odstotka, ob koncu leta 2005 pa je bilo pri nas že več kot 15,5 odstotka starejših od 65 let, kar drugače povedano pomeni, da je v tej starostni dobi že več kot 310 tisoč prebivalcev Slovenije (Strategija varstva starejših do leta 2010, 2002: 41).

Demografske spremembe so nas prisilile, da smo na različnih ravneh začeli razmišljati o potrebi po solidarnosti med generacijami, zato medgeneracijsko sodelovanje pridobiva vedno večjo pozornost države, civilne družbe in strokovnjakov.

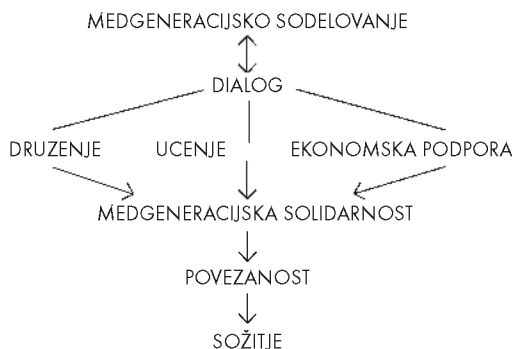
KAJ JE MEDGENERACIJSKO SODELOVANJE?

V članku se bomo držali razdelitve življenjske dobe človeka na tri obdobja oz. generacije. Za generacijo bomo šteli ljudi približno enake starosti, ki živijo v istem času in imajo podobne interese ali nazore. Prvo življenjsko obdobje obsega otroštvo, čas šolanja in usposabljanja, značilna zanj je odvisnost od odraslih (Krajnc, 1992: 11). Vsem pripadnikom tega življenjskega obdobja bomo rekli prva oz. mlada generacija. Drugo življenjsko obdobje se začne s povprečnim časom zaposlitve in poklicnim delom, konča pa z upokojitvijo. Vstopni značilnosti za srednjo generacijo sta tudi začetek samostojnega gospodinjstva in rojstvo prvega otroka (Strategija varstva starejših do leta 2010, 2002: 45). Drugo življenjsko obdobje zaznamujeta še izbira partnerja in poroka. Pripadnike tega življenjskega obdobja bomo imenovali druga oz. srednja generacija. Za tretje življenjsko obdobje so značilne upokojitev, zamenjava okolja, nove navade, osamljenost, ovdovelost, izguba prejšnjega socialnega statusa (Krajnc, 1992: 11). Pripadnike tega življenjskega obdobja bomo imenovali tretja oz. stara generacija. Pri načrtovanju različnih medgeneracijskih programov lahko generacije še podrobneje razdelimo, npr. prvo generacijo na otroke in mladostnike, drugo generacijo na mlajše in starejše odrasle, tretjo generacijo pa na mlajše (do 65. leta starosti)

in starejše starostnike (razdelitev starostnikov v Salobir, 2004, v Gamse, 2008). Pripadnike generacij v posameznih zgodovinskih obdobjih zaznamujejo tudi nekatere skupne vrednote, norme, navade in tudi nekateri stereotipi o njih. V strokovni literaturi navadno poimenujejo z oznako »medgeneracijski programi« tiste programe, kjer se družita dve ali več generacij, ki niso stične (otroci in mlajši starejši, mlajši odrasli in ljudje v pozni starosti) (Ličen, 2009: 64). Medgeneracijski programi bi lahko imenovali tudi tiste, v katerih sodelujejo stične generacije. Srednja generacija ima zaradi odvisnosti mlajše in izključenosti starejše generacije velikokrat vlogo organizatorja in povezovalca, čeprav v samih dejavnostih programov včasih ne sodeluje. Srednja generacija je tudi pomemben načrtovalec takih programov. Programi medgeneracijskega sodelovanja so si glede načina vključevanja generacij zelo različni. Za medgeneracijske programe bomo torej označili vse tiste načrtovane programe, v katerih sodelujeta vsaj dve generaciji in v obliki neformalnega učenja oz. druženja izmenjujeta znanje in izkušnje ter bogatita lastno socialno mrežo in socialno mrežo preostalih akterjev.

Medgeneracijsko sodelovanje zajema vse programe oz. dejavnosti, ki se v državi izvajajo na tem področju. Sodelovanje poteka skozi dialog, ki pa se odvija s pomočjo različnih metod (npr. druženje, učenje, ekonomska podpora). Vse te metode pripomorejo k večanju medgeneracij-

Skica 1: Medgeneracijsko sodelovanje (avtorska skica)



ske solidarnosti in povezanosti, njihov rezultat pa je sožitje med generacijami (glej Skico 1).

SPREMEMBE V POMENU IN OBLIKAH MEDGENERACIJSKEGA SODELOVANJA NEKOČ IN DANES

Za preteklost je bilo značilno neformalno medgeneracijsko sodelovanje, predvsem znotraj družine. Medgeneracijsko učenje v družinah je stoletja pomenilo neformalni ali priložnostni način za prenos znanja, veščin, kompetenc, norm in vrednot med generacijami (Kump, 2008). Hiter tehnološki razvoj, industrializacija in družbene spremembe v prejšnjem stoletju pa so v medgeneracijske odnose prinesli številne premike. Zaradi hitrih sprememb je starejša generacija izgubljala kompetentnost na področju priprav mlajše generacije na vstop v samostojno življenje, poleg tega sta se vzgoja in izobraževanje vedno bolj formalizirala in profesionalizirala. Generacije so v zadnjem stoletju dosegle izjemen razvoj znanja na materialno-tehničnem in naravoslovnem področju, medtem ko so znanje in možnosti za kakovost osebnostnega razvoja in medčloveškega sožitja zelo zaostali – prav to dvojje pa je odločilnega pomena za kakovostno staranje in solidarno sožitje med generacijami. Treba bi bilo zmanjšati odvisnost družbenega položaja od zaposlitve (Findeisen, 2005) ter že v procesu zgodnje vzgoje in izobraževanja poudarjati starost kot obdobje prenašanja spoznanj in izkušenj.

Možnosti za družinsko in domačo oskrbo starih ljudi se danes krčijo. Tudi za družinsko

oz. sorodstveno socialno mrežo velja, da se v njej hitro večja delež starih ljudi, delež mlade in srednje generacije pa upada. Veča se tudi delež starih ljudi, ki živijo sami ali skupaj z drugim starim človekom. Države in stroke so pred izzivom, kako hitro razviti in razširiti nove modele pomoči družini s starim človekom, nove človeku prijazne programe oskrbe starih ljudi in druge podpirne socialne mreže za kakovostno staranje in sožitje generacij v krajevni skupnosti. V okviru EU se hitro uveljavljajo taki programi za oskrbo starih ljudi, ki so vezni člen med družino in institucionalnim varstvom. Takšni so zlasti dnevno varstvo, oskrbovana stanovanja, socialna oskrba in nega na domu, začasno varstvo za oddih svojcev ter medgeneracijsko prostovoljstvo, ki so sodobni programi za vzpostavljanje novega ravnotežja med odgovornostjo posameznika, njegove družine, države in civilne družbe na področju skrbi za kakovostno staranje in solidarno sožitje med generacijami (Strategija varstva starejših do leta 2010, 2002: 9).

Kakor sta se sčasoma socializacija in izobraževanje premaknila v institucionalno sfero, tako dandanes tudi medgeneracijsko sodelovanje vse bolj postaja predmet formalnega in organiziranega delovanja. Medgeneracijski stiki, ki so bili nekoč naravni del življenja v družini, postajajo vse bolj vsebina socialnih, humanitarnih programov vladnih in nevladnih organizacij. Ker je vprašanje sožitja in solidarnosti med generacijami eno od ključnih za našo prihodnost, ga ne moremo več prepuščati naključju.

KAJ SE DOGAJA NA PODROČJU MEDGENERACIJSKEGA SODELOVANJA V SLOVENIJI?

V Sloveniji medgeneracijsko sodelovanje še nima širokih razsežnosti kot npr. na Nizozemskem, v Veliki Britaniji, na Švedskem,

Medgeneracijsko sodelovanje je sožitje med generacijami.

Konflikti med generacijami so stari toliko kot civilizacija sama. Na štiri tisoč let stari glineni ploščici so našli zapisano: Današnja mladina je nemogoča. Ne pozna nobene odgovornosti in spoštovanja, po glavi pa ji rojijo same neumnosti (Ujčič, 2002). So pa razmerja med generacijami in konflikti med njimi privzeli nekatere značilnosti družbenozgodovinske dobe.

Finskem ali v ZDA, kjer se programi medgeneracijskega sodelovanja izvajajo že od 70. let prejšnjega stoletja. Kljub temu pa se predvsem v zadnjem času vedno več organizacij ukvarja s krepitvijo sodelovanja generacij.

V tem poglavju bomo na kratko pregledali dogajanja na področju medgeneracijskega sodelovanja v Sloveniji v zadnjem času.

Leta 2007 je bila v Sloveniji napisana Strategija varstva starejših do leta 2010 – solidarnost, sožitje in kakovostno staranje prebivalstva. Avtorji strategije trdijo, da je to »odgovor Republike Slovenije na staranje prebivalstva in na evropske zahteve po skrbi za novo solidarnost med generacijami. Osnovni namen strategije je uskladiti in povezati delo pristojnih vladnih resorjev z gospodarstvom in civilnim tretjim sektorjem, tako da se povečata solidarnost in kakovost medčloveškega sožitja med tretjo, srednjo in mlado generacijo ter zagotovita kakovostno staranje in oskrba naglo rastočega deleža tretje generacije« (Strategija varstva starejših do leta 2010, 2002: 3).

Istega leta je bil na podlagi strategije ustanovljen Svet Vlade RS za solidarno sožitje generacij in za kakovostno staranje prebivalstva, katerega naloga je spremljanje uresničevanja ciljev strategije. Svet sestavljajo predstavniki vladnih resorjev, predstavniki izvajalcev storitev in programov za starejše, predstavniki znanstvenoraziskovalnega področja ter predstavniki civilne družbe.

Leta 2008 je bila na Brdu pri Kranju mednarodna konferenca Medgeneracijska solidarnost za družbe sožitja in socialne povezanosti, ki jo je med svojim predsedovanjem Svetu Evropske unije organizirala Slovenija v sodelovanju z Evropsko komisijo in več nevladnimi organizacijami. Namen konference je bil poudariti nujnost medgeneracijskega sodelovanja in solidarnosti kot ene najpomembnejših prvin v času vse izrazitejših demografskih sprememb. Na njej sta bila podana predlog za določitev 29. aprila kot evropskega dneva medgeneracijske solidarnosti in predlog za določitev leta

2012 kot evropskega leta aktivnega staranja. Že naslednje leto je bil 29. april prvič zaznamovan kot evropski dan medgeneracijske solidarnosti. V državah Evropske unije in drugod po svetu so bili organizirani številni dogodki s to temo. V Zvezi prijateljev mladine Slovenije in njenih članicah – društvih in zvezah – načela ustvarjalnega medgeneracijskega sodelovanja že več desetletij gojijo v množici programov. Ob sofinanciranju ministrstva za delo, družino in socialne zadeve denimo pripravljajo medgeneracijske tabore, kjer otroci in mladostniki nekaj dni živijo in se družijo s starimi ljudmi. Cilji teh druženj so: medsebojno spoznavanje in sodelovanje, izmenjava izkušenj in znanj, vzpostavitev podlage za nadaljnje sodelovanje, pridobitev novih znanj in sprostitvev.

Tudi Slovenska filantropija ima na področju medgeneracijskega sodelovanja že nekajletne izkušnje. V njihovem okviru se izvaja projekt Sadeži družbe, namenjen ustvarjanju in krepitvi vezi med mladimi in starejšimi. Je projekt vzgoje za strpnost, solidarnost in medsebojno razumevanje. Temelji na prostovoljskem delu mladih za starejše, ki živijo doma, in starejših za mlade s povezovanjem šol in društev upokojencev. V projekt so vabljene tudi vse preostale organizacije, ki že izvajajo različne medgeneracijske dejavnosti. Sodelujejo lahko vse osnovne in srednje šole, mladinske in študentske organizacije, vsa društva upokojencev in druge prostovoljske organizacije, ki vključujejo starejše. Pridružijo se lahko starši in šole s spodbujanjem otrok k prostovoljskemu delu s starejšimi, starejši, ki živijo doma, lokalna društva upokojencev in drugi, ki želijo s prostovoljstvom soustvarjati boljšo družbo (http://www.prostovoljstvo.org/main.php?mod_id=80). Septembra 2009 je svoja vrata odprla Hiša Sadeži družbe v Murski Soboti. Projekt Hiša Sadeži družbe je nadgradnja že uveljavljenega projekta Sadeži družbe, ki ga od leta 2006 uspešno soustvarjata Slovenska filantropija in Zveza društev upokojencev Slovenije. Delavnice, ki se izvajajo v Hiši, daje-

jo poudarek druženju, skupnemu ustvarjanju, promociji zdravega življenja in prostovoljstva. Načrtujejo pa tudi dejavnosti, ki bodo pripomogle k boljši socializaciji med mlajšo in starejšo generacijo: glasbeni nastopi, kuharske, čebelarke, fotografske, umetniške in druge mojstrske delavnice, gledališke igre, družabne igre na prostem, ekskurzije, povezane s športnimi in kulturnimi dogodki. Prvi medgeneracijski center v Sloveniji, Hiša Sadeži družbe, bi lahko postal model, ki bi ga uporabili tudi v drugih slovenskih mestih in krajih.

Zveza društev za socialno gerontologijo Slovenije ima pomembno vlogo v gojenju medgeneracijskega sodelovanja. Organizira medgeneracijske taboro, ki so podporni program skupinam za samopomoč. Skupine starih ljudi za samopomoč so skupine naključno zbranih posameznikov, ki se redno srečujejo z namenom postati prijateljska skupina. Ustanavljanje teh skupin je eden najobsežnejših projektov na področju zadovoljevanja nematerialnih potreb starih ljudi v Republiki Sloveniji in je edinstven v Evropi. Poteka od leta 1987. Ciljne skupine medgeneracijskih taborov so: člani skupin starih ljudi za samopomoč (predstavniki generacije starih ljudi), voditelji skupin, mentorji prostovoljskega dela (predstavniki srednje generacije), mladi, ki so že vključeni v kakšno organizirano obliko prostovoljskega dela s stariimi ljudmi (predstavniki mlade generacije).

V Sloveniji deluje tudi veliko medgeneracijskih društev,¹ vendar je njihovo delovanje malo raziskano. Na spletni strani Zveze društev za socialno gerontologijo lahko najdemo kratke opise njihovih zelo zanimivih dejavnosti.

Medgeneracijsko sodelovanje poudarjajo tudi

Cilji medgeneracijskih taborov so povezovanje predstavnikov vseh treh generacij, spreminjanje stališč in odprava tabujev o predstavnikih mlade in stare generacije, učenje in pretok življenjskih izkušenj, medsebojna pomoč in solidarnost.

univerze za tretje življenjsko obdobje. V Sloveniji obstaja spletna stran za starejše www.seniorji.info, katere poslanstvo je posredovanje kakovostnih in uporabnih informacij za zadovoljno in polno življenje starejših. Spletna stran spodbuja medgeneracijsko povezanost in vseživljenjsko izobraževanje (<http://www.seniorji.info/novica.php?ids=16&id=135>).

Eden od spodbujevalcev medgeneracijskega sodelovanja v Sloveniji je tudi Festival za tretje

življenjsko obdobje, ki je letos

že desetič zapovrstjo ponudil prostor za sodelovanje med generacijami, civilno družbo, prostovoljskimi organizacijami, gospodarsko, akademsko in politično sfero ter s tem poskusil pripomoči k oblikovanju trajnostnih medgeneracijskih rešitev. Cankarjev dom je med 29. septembrom in 1. oktobrom odprl vrata medgene-

racijskemu sožitju, ustvarjalnosti in izmenjavi idej. Časovno in vsebinsko se festival navezuje na 1. oktober, ki je mednarodni dan starejših, in na 3. oktober, ki je mednarodni dan otroka, rdeča nit dogodka pa je bila letos evropsko leto boja proti revščini in socialni izključenosti.

Z vidika medgeneracijskega sodelovanja so pomembne tudi nekatere ljudske univerze po Sloveniji. Na Ljudski univerzi Ajdovščina se je v okviru Grundtvigovega projekta Tandems go! vzpostavila mreža povezav med osnovno šolo, ljudsko univerzo in univerzo. Predstavljala je okvir za projekt medgeneracijskega učenja, ki se razvija na ljudski univerzi (sodelovanje študentk in starejših) in osnovni šoli (sodelovanje učencev in starejših). Starejše želijo spodbuditi k učenju s pomočjo vključevanja v tandeme, kjer se učijo računalniških spretnosti in slednje uporabijo za zapisovanje zgodb iz lokalne kulture (Ličen, 2010).

Pomembne projekte na področju medgeneracijskega sožitja razvijajo na Inštitutu Antona Trstenjaka v Ljubljani. Največji in izvirni ak-

V času vse izrazitejših demografskih sprememb sta medgeneracijsko sodelovanje in solidarnost nujna.

cijsko-razvojni projekt inštituta je razvijanje socialne mreže za kakovostno staranje in sožitje med generacijami. Za to mrežo so doslej razvili več med seboj povezanih programov, ki se razvrščajo v štiri vsebinske sklope: informiranje in ozaveščanje skupnosti o kakovostnem staranju in sožitju generacij, projektno organizacijski programi za uvajanje medgeneracijske socialne mreže v skupnosti, usposabljanje za kakovostno staranje in sožitje med generacijami, prostovoljski programi in programi za vzpostavitev samoorganizacije in trajnega delovanja nove krajevne medgeneracijske socialne mreže za kakovostno staranje in sožitje med generacijami. Na podlagi raziskovanja in terenskega uvajanja socialne mreže za kakovostno staranje in sožitje med generacijami so na inštitutu dobili tudi zamisel za vzpostavljanje medgeneracijskih središč.

V medgeneracijsko sodelovanje se v Sloveniji vse bolj vključujejo tudi domovi za ostarele, osnovne in srednje šole ter društva upokojencev. V medijih (predvsem na spletnih straneh šol oz. domov za ostarele) je mogoče zaslediti veliko dokumentiranih medgeneracijskih dogodkov.

Letos so se ob 29. aprilu zvrstile številne prireditve v počastitev evropskega dneva medgeneracijske solidarnosti.

Svet Vlade RS za solidarno sožitje generacij in za kakovostno staranje prebivalstva v Sloveniji je organiziral sejo in tako zaznamoval 29. april kot evropski dan medgeneracijske solidarnosti. Seja je bila namenjena predstavitvi primerov dobrih praks v različnih projektih medgenera-

cijskega sodelovanja ter pogledov in predlogov za spodbujanje medgeneracijskega sodelovanja in medgeneracijske solidarnosti v prihodnosti. Programski odbor Festivala za tretje življenjsko obdobje, ki v Sloveniji poteka vsako jesen, je z namenom združiti dosedanje izkušnje in spoznanja ter dodatno pripomoči h gradnji medgeneracijsko strpne, solidarne in vsem generacijam prijazne slovenske družbe organiziral srečanje za ustanovitev Gibanja za medgeneracijsko sodelovanje. Na področju medgeneracijskega sodelovanja deluje v Sloveniji veliko vladnih in nevladnih organizacij ter posameznikov, njihova prizadevanja in delovanje pa pogosto ostajajo neopažena. Organizatorji so prepričani, da bi povezovanje vseh akterjev, ki na različne načine krepijo medgeneracijsko sodelovanje v Sloveniji, lahko prineslo nov kakovosten premik na tem področju, predvsem pa pomagalo ozaveščati ljudi. Ustanovitev Gibanja za medgeneracijsko sodelovanje se kaže kot logično nadaljevanje dosedanjih dejavnosti. Pridružijo se mu lahko vse institucije, organizacije in posamezniki, ki delujejo na tem področju. Namen posveta je bil poleg ustanovitve omenjenega gibanja tudi sprejetje Listine o gibanju za medgeneracijsko sodelovanje v Sloveniji. Listina naj bi bila tisti temelj, na katerem bi se v prihodnje povezovali vsi dejavniki na področju medgeneracijskega sodelovanja. Skupaj bi tvorili gibanje, ki bi spodbujalo medgeneracijsko sožitje in solidarnost, ki morata postati ena najpomembnejših vrednot družbe jutrišnjega dne. Na srečanju je bil v ospredje postavljen

Krajevno medgeneracijsko središče je kompleksen model skupnostnega menedžmenta za sinergično povezavo vseh političnih, civilnih in drugih programov, služb, organizacij in drugih subjektov, ki so v skupnosti potrebni za oskrbovanje dveh vitalnih področij sožitja: za kakovostno staranje in za solidarno sožitje med mlado, srednjo in tretjo generacijo v zdajšnjih razmerah, ko ne zadostujejo več tradicionalni vzorci sožitja in se hitro večja delež starega prebivalstva. Temelj modela krajevnega medgeneracijskega središča je celostna antropologija: holistično gledanje na človeka v njegovi telesni, duševni, socialni, duhovno-eksistencialni in razvojni razsežnosti, neločljivo dopolnjevanje telesnega, duševnega in socialnega zdravja, komplementarna povezanost vseh treh generacij ter življenjsko ravnotežje med posameznikom in skupnostjo (<http://www.inst-antonatrstenjaka.si/medgeneracijskasredisca.html>).

pomen družine, kjer se mora začeti vzgoja za medgeneracijsko solidarnost. Navzoči so se strinjali z vsebino listine, slišati pa je bilo tudi nekaj kritik, npr. o pomanjkljivih temeljih oz. pomanjkljivo izoblikovanih vrednotah, na katerih naj listina temelji, in premalo konkretno zastavljenih ciljih. O ustanovitvi Gibanja za medgeneracijsko sodelovanje je bilo na srečanju malo govora, prav tako o težavah, s katerimi se srečujejo akterji na področju medgeneracijskega sodelovanja. V ospredju je bila potreba po oblikovanju ustrezne terminologije.

Inštitut Antona Trstenjaka za gerontologijo in medgeneracijsko sožitje je ob drugem evropskem dnevu medgeneracijske solidarnosti organiziral praznični posvet. Osrednja vsebinska točka je bila okrogla miza o medgeneracijski solidarnosti v Sloveniji, vzgoji zanje in njenem uresničevanju pri dolgotrajni oskrbi, kjer so se dotaknili tudi sprejemanja zakona o dolgotrajni oskrbi in solidarnem zavarovanju zanj v Sloveniji.

ZAKLJUČEK

Slovenija je pred izzivom, kako v trenutnih demografskih razmerah ohraniti in izboljšati sisteme medgeneracijske solidarnosti ter vzpostavi ustrezne povezave med različnimi vladnimi resorji in nevladnimi organizacijami ter dejavnimi posamezniki. To pa ni preprosta naloga, saj se načrtovanje medgeneracijskih programov dotika družine, vzgoje in izobraževanja, zaposlovanja, dela, pokojninskega zavarovanja, stanovanjske politike, zdravstva, prostorskega načrtovanja itd. V tem kontekstu so potrebni skrbno in dolgotrajno načrtovanje, vključevanje različnih strok in vzpostavitev ustreznega sistema vzdrževanja in razvoja medgeneracijskega sodelovanja. V Sloveniji je treba konkretnije opredeliti naloge različnih akterjev, ki sodelujejo v negovanju medgeneracijskega sožitja, prav tako je treba eksplicitno določiti telo, ki bi delovalo kot povezovalac vseh teh programov. Hans Peter Winter, strokovnjak za

bivalna okolja in programe dolgotrajne oskrbe, je v enem od svojih intervjujev o Sloveniji povedal, da je med najprodornejšimi v Evropi po znanju na tem področju, vendar ji idej ne uspe uresničiti v praksi (<http://www.inst-antontrstenjaka.si/clanek.asp?ID=185>). Podobno je tudi v preostali Evropi. Empirična analiza ekonomskih, socialnih in okoljskih razvojnih značilnosti evropskih držav razkriva, da sedanjí razvojni trendi niso trajnostni in se oddaljujejo od zastavljenih strateških ciljev. V tem kontekstu so pomembne predvsem prihodnje naloge z vidika medregionalne in medgeneracijske pravičnosti in odgovornosti (Vintar Mally, 2007).

Zaključimo lahko, da si je Slovenija glede razvoja medgeneracijske solidarnosti že zastavila cilje, ki so skladni s trenutnimi potrebami in dogajanjem v družbi, ter da so v zadnjih letih vidni nekateri premiki. Medgeneracijsko sodelovanje je postalo aktualna tema v raznih strokah, akademskih razpravah in raziskavah. Večjo pozornost pa je treba usmeriti v uresničevanje zastavljenih ciljev, izvesti manjkajoče raziskave praktičnega pomena ter ideje in konkretne programe medgeneracijske solidarnosti intenzivneje prenesti v politiko na lokalni ravni, vključiti pa je treba tako središče kot obrobja države in upoštevati tudi posebne potrebe podeželskega prebivalstva.

Vzgoja za medgeneracijsko solidarnost se mora začeti v družini.

LITERATURA IN VIRI

- Findeisen, D. (2005). *Prihodnost starejših v Evropi*. Ljubljana: Prispevek na VIII. mednarodnem kongresu EURAG. Dostopno prek: <http://www.univerzazatreteobd-drustvo.si/strokovniclanki.htm>.
- Javornik S., J. (ur.) (2006). *Socialni razgledi 2006*. Ljubljana: Urad RS za makroekonomske analize in razvoj.
- Javrh, P. (2009). *Medgeneracijsko učenje v najžlahtnejšem smislu. Medgeneracijsko sožitje kot prva vseživljenjskega učenja*. Ljubljana: Andragoško društvo Slovenije.

- Jelenc, Z. (2009). *Vseživljenjsko učenje – za zdaj promoviranje bolj kot sistemsko urejanje. Medgeneracijsko sožitje kot prвина vseživljenjskega učenja*. Ljubljana: Andragoško društvo Slovenije.
- Jelenc Krašovec, S. (2009). *Starejši ljudje med delom in prostim časom. Medgeneracijsko sožitje kot prвина vseživljenjskega učenja*. Ljubljana: Andragoško društvo Slovenije.
- Krajnc, A. (1992). *Kako smo snovali Slovensko univerzo za tretje življenjsko obdobje*. Ljubljana: Univerza za tretje življenjsko obdobje.
- Kump, S. (2008). »Nova paradigma medgeneracijskega učenja«. *Andragoška spoznanja*, 3/4: 62–74.
- Kump, S., Jelenc Krašovec, S. (2005). »Izobraževanje – možni dejavnik krepitve moči in vpliva starejših odraslih«. *Družboslovne razprave*, 49/50: 243–261.
- Kump, S., Jelenc Krašovec, S. (2010). *Medgeneracijsko sožitje in učenje. Pedagoško-andragoški dnevi 2010: Kulture v dialogu*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Kuhar, M. (2007). *Sociološki vidik: prevrednotenje staranja in starosti. Odnos Slovencev do starosti, pokajniškega sistema in varčevanja za starost: Zbornik ob 10. obletnici Kapitalske družbe*. Ljubljana: Kapitalska družba.
- Ličen, N. (2009). *Uvod v izobraževanje odraslih*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Ličen, N. (2009). *Medgeneracijsko učenje v lokalni skupnosti – študija primera. Medgeneracijsko sožitje kot prвина vseživljenjskega učenja*. Ljubljana: Andragoško društvo Slovenije.
- Ličen, N. (2010). *Zgodbe o aleksandrinkah – primer medgeneracijskega in medkulturnega učenja. Pedagoško-andragoški dnevi 2010: Kulture v dialogu*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Strategija varstva starejših do leta 2010 – Solidarnost, sožitje in kakovostno staranje prebivalstva (2002)*. Ljubljana: Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve, Vlada RS.
- Vintar Mally, V. (2007). »Trajnostni izzivi Evrope v 21. stoletju«. *Dela*, 28: 239–253.
- Zver Š., M. (ur.) (2002). *Sožitje generacij, Zbornik referatov z okrogle mize*. Ilirska Bistrica: Dom starejših občanov.
- <http://www.predsodovanje.si/Medgeneracijsko-sodelovanje-/Medgeneracijski-dialog-in-izobra%C5%BEevanje-za-razvoj.html>
- <http://hisa.sadezidruzbe.org/index.php?id=7&lang=s>
- http://www.umar.gov.si/fileadmin/user_upload/publikacije/socrazgledi/SR2006.pdf
- http://www.mladina.si/tednik/200709/clanek/slo--za-poslovanje-vanja_pirc-2/
- http://www.skupine.si/medgeneracijska_drustva/
- http://books.google.si/books?id=Ih3qMi-iRKcC&pg=PA228&lpg=PA228&dq=Kaplan,+M.+%281990%29.+%22Designing+Community+Participation+Special+Events+that+Cross+Generational+Boundaries&source=bl&ots=0GZdEUJk9Y&sig=iGnt1oqgd9Wb3-gUT1Ee0i7cdoQ&hl=sl&ei=UanYS6WoH8'TI-QaIp8iCBg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CAYQ6AEwAA#v=onepage&q=Kaplan%2C%20M.%20%281990%29.%20%22Designing%20Community%20Participation%20Special%20Events%20that%20Cross%20Generational%20Boundaries&f=false
- http://books.google.si/books?id=KZ4JUlvosiYC&printsec=frontcover&dq=Kaplan,+M.+%281990%29.+%22Designing+Community+Participation+Special+Events+that+Cross+Generational+Boundaries&source=gbs_similarbooks_s&cad=1#v=onepage&q&f=false
- http://books.google.si/books?id=u3AxBXTTw0kC&printsec=frontcover&dq=Kaplan,+M.+%281990%29.+%22Designing+Community+Participation+Special+Events+that+Cross+Generational+Boundaries&source=gbs_similarbooks_s&cad=1#v=onepage&q&f=false
- http://books.google.si/books?id=Q9YU0FPEWb4C&printsec=frontcover&dq=Kaplan,+M.+%281990%29.+%22Designing+Community+Participation+Special+Events+that+Cross+Generational+Boundaries&source=gbs_similarbooks_s&cad=1#v=onepage&q&f=false
- <http://www.inst-antonatrstenjaka.si>
- 1 Društvo za samopomoč Jutro, Gornja Radgona, MD Lučka, Ravne na Koroškem, Društvo Most, Žalec, MD Zarek, Novo mesto, MD Zimzelen, Cerknica, MD Čebelia, Radovljica, MD za samopomoč Drava, Maribor, MD Jesen, Ilirska Bistrica, MD Mavrica, Poljčane, MD Svetilnik, Koper, MD za samopomoč Naše vezi, Nova Gorica, MD Jesenski cvet, Domžale, MD za samopomoč Oljka, Polzela, MD 4 letni časi, Ajdovščina, MD za samopomoč Savinja, Celje, MD Z roko v roki, Kranj, MD Korak, Idrija, MD Vesela jesen, Trebnje.



ZA BOLJŠO PRAKSO



MANIPULACIJE NA OSEBNI RAVNI V MEDOSEBNIH ODNOSIH

POVZETEK

Manipulacija ni nikomur neznana in tuja. Vsi smo jo že kdaj doživeli in morda tudi kdaj povzročili. Napak je, če je ne prepoznamo, če jo opravičimo, predvsem pa, če se ne odločimo, da bomo spremenili svoje vedenje. Dlje časa trajajoča manipulacija pusti posledice na vseh udeležencih: žrtvi, opazovalcu in povzročitelju.

Manipulacija je odnos med ljudmi, v katerem niso upoštevane potrebe vseh udeležencev. Povezana je z izkoriščanjem in zavajanjem, z nehumanostjo in neetičnostjo, ki jo izraža manipulator v svojih dejanjih na poti do uspeha, samopotrjevanja in za doseg svojega cilja. Pri manipulaciji se zrušijo meje drugega, saj povzročitelj vsili potrditev svoje nadvlade in podrejenost žrtve.

Manipulator posega v osebno integriteto žrtve in omejuje njen potencial. Žrtev izolira, nadzira in zastrašuje, izdelava cel sistem, da žrtev ulovi v svojo mrežo in posega kot pajek. Pri najuspešnejši manipulaciji drug udeleženec manipulacije ne prepozna in je srečen, da lahko sodeluje z manipulatorjem, saj si domišlja, da je cilj drugega tudi njegov cilj. Zato pravimo, da manipulator ukrade manipuliranemu dušo.

Ključne besede: medosebni odnosi, manipulacije, komunikacija

INTERPERSONAL RELATIONSHIP MANIPULATION AT A PERSONAL LEVEL – ABSTRACT

Manipulation is not unknown or strange to any of us. We have all experienced it, or perhaps even practiced it. It is wrong not to recognize it, to find excuses for it, and, above all, it is wrong not to decide to change one's behaviour. Long-lasting use of manipulation leaves consequences on all the parties involved: the victim, the observer and the perpetrator.

Manipulation is a relation between persons which does not consider the needs of everybody involved. It means exploitation and misleading, inhumane and unethical behaviour on the part of the manipulator, which he uses in order to gain success, self-confirmation and to achieve his goals. In the act of manipulation personal boundaries of the other person are violated since the manipulator enforces his dominance and subjectedness of the victim.

The manipulator invades the victim's personal integrity, limiting their potential. He isolates, controls and intimidates them; by devising a system to catch the victims, to entangle them in his net and suck them up like a spider. If the manipulation is very successful, the other person does not recognize it as such; they consider themselves happy to be cooperating with the manipulator, as they identify his goals as their own. Therefore, the manipulator can be said to have stolen the manipulated person's soul.

Keywords: interpersonal relationship, manipulation, communication

Manipulacijo bomo obravnavali kot vrsto medosebnih odnosov med prijatelji, sodelavci ali člani družine ali na zelo osebni ravni. Posebno razpravo bi zaslužile manipulacije v javnosti, te postajajo vedno pogostejše in se razraščajo v gospodarstvo, politične odnose in poslovna razmerja. Spoznanja o manipulaciji na osebni ravni nam lahko pomagajo, da prepoznamo in se lažje obranimo pred vse pogo-

stejšimi manipulacijami v javnosti. Bistvo odnosa manipulacije, zaslepitev in zloraba žrtve, ostaja enako.

Manipulacija ni nikomur neznana in tuja. Vsi smo jo že kdaj doživeli in morda tudi kdaj povzročili. Nevarno in napak je, če je ne prepoznamo, če jo spregledamo, če jo opravičimo, predvsem pa, če se ne odločimo, da bomo spremenili svoje vedenje. Dlje časa trajajoča

manipulacija pusti posledice na vseh udeležencih: žrtvi, opazovalcu in povzročitelju. Manipulacija nastane v odnosu med ljudmi.

ODNOSI MED LJUDMI

Odnos je sprejemanje in oddajanje sporočil. Za odnos sta potrebna dva človeka.

Vsak odnos je krožen, je serija povezanih reakcij. Mi v sogovorniku sprožimo odgovor in obratno.

Odnos JAZ–TI je odnos medsebojne uporabe, ki daje možnost izražanja obema udeležencema. V odnosu moraš videti potrebe sogovornika. Samo tak odnos je lahko kakovosten in trajen, saj zadovoljuje čustvene potrebe obeh udeležencev, zaradi česar se vanj rada vračata in ga poglobljata.

V odnosu JAZ–ONO je drugi pol popredmeten in v odnosu ni upoštevan. Tak odnos ni trajen. Če v odnosu uporabnika nista enakovpravna, eden doživlja neugodje in se takega odnosa izogiba. Odnos, kjer je vodilen le eden od udeležencev in tega ni mogoče spremeniti, je treba prekiniti, sicer pride do zlorabe.

SPOROČILA MED LJUDMI

Odnos je sestavljen iz sporočil. Abecede sporočil se učimo od rojstva dalje. Sprva dojenček sporoča le z glasovi, ki izražajo ugodje ali neugodje, kasneje pa sporočila oddajamo na verbalen in neverbalen način.

Verbalna sporočila gredo skozi socialno kontrolo in so cenzurirana. Sporočila povemo tako, kot to pričakuje naša okolica, ker je to eden od preživetvenih mehanizmov.

Neverbalna sporočila so iskrena in pristna, sprejemamo jih prek čustvenih vtisov.

Zanimivo je, da raje sledimo verbalnemu sporočilu kot neverbalnemu.

Verbalna in neverbalna sporočila se nikdar popolnoma ne ujemajo. Če je razhajanje med verbalnimi in neverbalnimi sporočili veliko, taka komunikacija ni iskrena.

MANIPULACIJA

Kadar posameznik v transakciji ne upošteva potreb drugega in poskuša prikrito doseči samo svoj cilj, svojo korist, govorimo o manipulaciji. Glede na ego stanje udeležencevih vprašanj in odgovorov so transakcije lahko:

- *komplementarne*: te transakcije niso konfliktnne. Oba udeleženca sta lahko v ego stanju odraslega (npr. zdravnik in medicinska sestra med vizito) ali oba v ego stanju otroka (npr. otroci med igro);
- *križne*: te transakcije so bolj zapletene in pogosto privedejo do prekinitve komunikacije. O njih govorimo, kadar je nekdo v ego stanju odraslega in drugi v ego stanju otroka (npr. delodajalec – delavec);
- *prikrite*: te transakcije so zelo zapletene, v njih se prepleta več ego stanj udeležencev in pogosto vodijo do zlorab (v manipulacijo). Npr. zavarovalničar želi skleniti zavarovanje in reče stranki: »To zavarovanje je najboljšje, vendar je drago in prepričan sem, da si ga ne morete privoščiti.«; stranka na to lahko odvrne: »Prav to zavarovanje bom sklenil.« Prvi udeleženec se z dvema trditvama svojega ego stanja odraslega obrača na odraslo in otroško ego stanje stranke. Sledi mu odgovor v ego stanju otroka, kar je natanko to, kar je želel.

Berne poudarja, da je vsaka »igra« v bistvu nepoštena, posledice pa so hude. Zanj je manipulacija nepoštena, egoistična, usmerjena v lastno korist in ne upošteva koristi drugih. Pri manipulaciji se zrušijo meje drugega, saj povzročitelj vsili potrditev svoje nadvlade in podrejenost žrtve.

Odnos je sestavljen iz sporočil.

Manipulacija je sestavljena iz skritih transakcij, ki vodijo k vnaprej določenemu in premišljeno izbranemu cilju. V njih se skrivajo pasti, ki vodijo k cilju, ki je vedno koristen za tistega, ki »igro« (prikrito komunikacijo) vodi.

Manipulator prikriva, kaj namerava, prikriva pravila, poteze vleče premišljeno in ne razkrije cilja oz. namena.

Manipulacij ali zlorab se lahko *zavedamo* ali se jih *ne zavedamo*. Vedno pa izhajajo iz potreb tistega, ki jih izzove. Pri manipulaciji so zanikane potrebe drugega, da manipulator doseže svoj cilj.

Manipulatorji so kronični lažnivci.

Gre za odnos JAZ–ONO, kjer je drugi udeleženec popredmeten in služi le za doseg cilja. Pri najuspešnejši manipulaciji drugi udeleženec zlorabe ne prepozna

in je srečen, da lahko sodeluje v igri, saj si domišlja, da je cilj drugega tudi njegov cilj. Zato pravimo, da manipulator ukrade manipuliranemu dušo. Manipulirani se ravna po vrednotah drugega in ne loči svojih potreb od potreb drugega. Manipulacijo želimo prepoznati zato, da ugotovimo, ali nas kdo izrablja, saj želimo imeti čim več pristnih odnosov.

KAKO MANIPULATOR DOSEŽE SVOJ CILJ

Najpomembnejši inštrument manipulatorja je jezik, saj je zavestna uporaba jezika z določenim ciljem prvi pogoj za uspešno vplivanje na ljudi. Manipulator nadzoruje tudi govorico telesa. Kadar želi manipulator v pogovoru prepričati nasprotnika, v središče manipulativne igre ne bo postavil sebe, ampak svojega nasprotnika. Manipulator uporablja tangentne komunikacije in plastična sporočila (recimo vprašaš, kakšno

Manipulator rad dela razprtije, ker s tem druge osami in oslabi. Igra na vse karte: po potrebi zna odigrati vlogo žrtve, govori o boleznih in lastnih stiskah ter tako pritegne pozornost in zaščito, spremeni tok dogajanja, če vidi, da se oddaljuje od cilja ... Izdelala cel sistem, da žrtev ulovi v svojo mrežo in jo poseja kot pajek. Druge posluša le navidezno, vse presliši, tuji problem se ga ne dotakne in ga ne odvrne od lastnega cilja.

bo jutri vreme, on odgovori »vedno se toplo oblečem«). Manipulator druge krivi za nastalo situacijo, s tem vceplja svoja pravila in uveljavlja svoje potrebe.

Vedno išče napake drugih, s čimer poveča njihovo ranljivost in krepi občutek krivde pri njih. Manipulator ne izraža čustev, nikdar ne pove, kaj misli in kaj namerava, zato žrtev ne pripravi obrambe. Manipulator zavrnitve nikoli ne izrazi direktno. Pri drugih išče popolnost, ker tako lažje očita napake (denimo »ti bi pa moral vedeti ...«). Zmanjšuje tudi vrline drugih (recimo nekdo nekoga pohvali, on pa odgovori »na oddelku je v redu, je pa zadnjič slabo vodil sestanek z investitorji«).

Manipulator se pogosto izkazuje s spoštovanjem splošno znanih družbenih norm in človekoljubjem, nečim, kar je na očeh (denimo podpre otroke v Afriki). Pogosto na prikrit način grozi. Vzbuja občutek, da veliko ve, zato navaja podatke iz zemljepisa, zgodovine ..., lahko tudi nepreverjene in napačne. Pri tem se zelo zanaša na zaupanje in nevednost drugih; če ga razkriješ, te sovraži.

Manipulatorji so kronični lažnivci in prikrojijo realnost po lastni potrebi; če jim dokažeš laž, se vedno izvijejo in se spretno izmaknejo soočenju iz oči v oči. Manipulator tipa teren, da bi ugotovil, kaj bi drugi želeli, in jim to tudi obljublja, čeprav svojih obljub ne izpolni. Vedno skrbi le zase in svoje potrebe, pogosto vidno uživa ob nesreči drugih. Značilnost manipulatorja je egocentrizem; tega v otroštvu ni izživel in ga je podaljšal v odraslo dobo.

Manipulator je zelo zaposlen sam s seboj in se počuti ogroženega.

KAKO PREPOZNA MO MANIPULATORJA (LASTNOSTI)

Manipulator je zelo ljubosumen in žrtvi ne dopušča stikov s prijatelji in sorodniki, želi jo osamiti, ker s tem zmanjša vpliv drugih. Ne prenese, da mu natočimo čistega vina, zato je soočenje z njim nemogoče. Druge posluša le

navidezno, ko mu žrtev pripoveduje o svojih pravicah, potrebah in željah, se obrne stran, začne zehati in na neverbalen način pove, da ga to ne zanima ..., si zaželi limonade.

Manipulator žrtvi nalaga naloge, ki jih kombinira s presenečenjem in daje napotke zadnji trenutek, s tem ima vedno on boljši položaj. Pazi, da vedno govori logično, sklicuje se na prejšnje izjave, dokazuje poučenost in da je vreden zaupanja (njegove navedbe niso vedno točne ..., govori le za vtis in blefira).

Če je treba, zna tudi laskati, prinaša darila, občasno izrazi skrb za žrtev, ki jo s tem naredi negotovo. Sledi načelu zmagam–zgubiš. In tako uspešno dosega cilje.

Manipulator pripelje žrtev do tega, da dela za njegove cilje stvari, ki jih drugače ne bi. Žrtev tako obremeni, da vedno misli nanj in je z njim obsedena.

Vse napelje tako, da vedno jemlje in ne daje, dajanje ga moti, ogroža. Če daje darila, dela to običajno le v situacijah, ko svojo manipulacijo v odnosu z novo osebo šele uveljavlja. Zato, da »omami« svojo žrtev, poklanja darila tudi manipulator, ki navadno velja za skopuha in bi pri njem bolj težko odkrili kako radodarnost v običajnih situacijah.

Pozitiven manipulator je v življenjskem položaju kralja in nalaga naloge, lahko pa je v negativnem položaju in ljudi izkorišča za dosego svojih ciljev. Manipulator sebe doživlja kot središče pozornosti, je v ego stanju otroka ali roditelja. Predvsem je ogrožen in ima premalo samoza-

Žrtev manipulacije pa lahko postane tudi zrel, samozavesten človek. Ta v življenju pričakuje recipročnost, v komunikaciji je direkten in tako komunikacijo pričakuje tudi od drugih. Ne išče dvojnega pomena besed in s tem manipulatorju olajša delo. Seveda pa bo žrtev z razvitim ego stanjem odraslega kmalu prepoznala manipulacijo in se osvobodila. Razvito ego stanje odraslega nam daje svobodo in vzpostavlja dobre odnose.

vesti, da bi jasno nastopil ali verjel, da mu bo uspelo brez drugih. Zaradi stalne ogroženosti in strahov ljudi zelo potrebuje. Uporablja človeka v odnosu s človekom kot naraven proces med družbenimi bitji, ljudi zlorablja za svoje potrebe.

KDO SO LAHKO ŽRTVE MANIPULATORJA

Največ manipulacij se dogaja med osebami, ki se med seboj poznajo, v družinskih oz. partnerskih odnosih in na delovnem mestu.

Žrtve manipulacije so pogosto ranjeni, preobčutljivi ljudje, pri katerih manipulator zaigra na struno odgovornosti.

Manipulaciji najlaže podležejo nevedni ljudje, manj razvite osebnosti, ki se počutijo nelagodno, če se morajo sami odločati, in ljudje, ki radi posnemajo druge ali iščejo zaščito.

Predmet manipulacije so tudi ljudje z nizko samozavestjo, ki imajo slabo razvite obrambne mehanizme in se pustijo voditi. To so hiperzaščiteni otroci, ki ne znajo izraziti in braniti svojih interesov in potreb.

Ljudje z življenjskim scenarijem žrtve so lahek plen, saj so jim že starši govorili »ti potrpi ..., ti počakaj ...«.

Žrtve so tudi ljudje s čustvenim primanjkljajem in ki jih je strah. Vsak človek si mora oblikovati svoje cilje, drugače pristopi manipulator in pokaže svoj cilj.

V tej kategoriji so tudi mladi upokoјenci, ki se jim je spremenil tok življenja in so izgubili svoje socialno okolje. Nov vzorec jim izdelajo drugi mladi po svojih potrebah. Če se temu uprejo, okolica v njih vzbudi občutek krivde in slednjič popustijo, ker jim mladi obljubijo družbo, oni pa se bojijo biti sami.

KAKO LAHKO POMAGAMO ŽRTVI

Žrtev manipulacijo težko prepozna, ker manipulator ne vstopa v konflikt. Ker ni konflikta, se pri žrtvi obrambni mehanizem ne aktivira.

Manipulator žrtev drži trdno v rokah, da ne prisluhne svojim čustvenim nagibom in potrebam. Žrtev sprejme manipulatorjeve potrebe in se s tem ne zaveda manipulacije. Postane njegova podaljšana roka.

Manipulator posega v osebno integriteto žrtve in omejuje njen potencial. Žrtev izolira, nadzira in zastrašuje. To pogosto počne pod krinko

Pozitivna manipulacija ne obstaja.

»ker ti hočem dobro«. Žrtvi sporoča, da je manjvredna ali sploh ničvredna, in žrtev začne temu sporočilu verjeti.

Čez čas postane manipulirana oseba negotova in zaskrbljena. Vse bolj je nemirna, živčna, zmedena, napeta, izraža utrujenost, je demotivirana, nič je ne pretrese in ne navduši, je brezbržna do vsega sveta, ker je tako obremenjena z delom za manipulatorja. Končno zboli in postane agresivna. Pesti jo nespečnost, pojavijo se prebavne in kožne težave, težave z želodcem in zbranostjo ... Ob tem manipulatorju moč raste. Žrtev izgublja identiteto, postane nezanesljiva in nepredvidljiva, za delovanje zdaj že sama potrebuje manipulatorja. Od zunaj manipulacijo hitro vidimo, žrtev pa je ne prepozna in jo težko sprejme. Manipulacija ostane dolgo skrita, ker storilec najde učinkovita sredstva, da jo ohranja v tajnosti. Če hočemo žrtvi pomagati, ji moramo odkriti manipulatorja in njegov cilj. Žrtev manipulatorja brani, zato ji moramo na primeru dokazati, da deluje proti svoji volji. Žrtvi z vprašanji ozavešimo položaj (recimo kako pa ti misliš ..., kako bi pa ti rad ...). Žrtvi moramo odkriti tehniko manipulatorjevega odnosa z njo. Počasi začne razbirati, kaj se dogaja, pride do dvoma, zaupanje do manipulatorja upada, žrtev opazuje, ali ima manipulator res cilj, ki zadovolji le njegove interese ...

Ob spremembi vedenja žrtve se manipulator brani in takoj spremeni taktiko, sprva postane do žrtve pozoren, če se mu zdi, da jo izgublja, ji naprti velik občutek krivde.

Rešitelj mora občutek krivde zmanjševati in žrtvi pomagati dvigniti samozavest. To se doseže

s pohvalo. Pohvala mora biti upravičena, saj žrtev sprva pohvalo zavrača. Pri žrtvi moramo prebuditi stare vrednote (npr. ali si vedno tako mislil ..., ali ne bi ti včasih naredil drugače ...). Žrtev naj bi se naučila sama preverjati dvojni pomen manipulatorjevih sporočil. S tem utrdi ego stanje odraslega in ponovno začne sama odločati.

Cilj uspešnega reševanja žrtve je, da izmaknemo manipulatorju nam drage ljudi. Naš namen ni sneti masko manipulatorju, saj je potem eksistenčno ogrožen, ker ne zna drugače živeti. Manipulatorju lahko pomaga le psihoterapevt, ki mu nevtralizira otroštvo in zgradi nov odnos do sveta (pet let terapije).

ZAKLJUČEK

Iz tega sledi, da pozitivna manipulacija ne obstaja, čeprav se tako rada omenja pri vzgoji otrok, na delovnem mestu, pri mediaciji ... Manipulacija je namreč odnos med ljudmi, ki je povezan z izkoriščanjem in zavajanjem, z nehumanostjo in neetičnostjo, ki jo izraža posameznik ali skupina ljudi v svojih dejanjih na poti do uspeha, samopotrjevanja in za doseg svojega cilja.

Pogoste so manipulacije s čustvi ljudi v medijih in za reklamne namene. Le ljudje z močno intuicijo (10 odstotkov ljudi) preverjajo posredovano informacijo in pomislijo, da morda ni pravilna. Ti ljudje se manipulaciji že na začetku uprejo.

Značilnost manipulatorja je egocentrizem, ki ni bil izživet v otroštvu in ga je posameznik podaljšal v odraslo dobo. Manipulator vedno

Največ manipulacij se dogaja med osebami, ki se poznajo, v družinskih oziroma partnerskih odnosih in na delovnem mestu. Žrtve manipulacije so najpogostejše ranljivi, preobčutljivi ljudje s čustvenim primanjkljajem in nizko samozavestjo. To so ljudje, ki ne znajo izraziti in braniti svojih interesov in potreb.

skrbi le zase in za svoje potrebe, zelo je zaposlen sam s seboj in se počuti ogroženega. Sebe doživlja kot središče pozornosti in je v ego stanju otroka ali kritičnega roditelja.

Manipulacijo želimo prepoznati, ker si želimo čim več pristnih in kakovostnih odnosov, ki nam omogočajo uravnoteženo, zadovoljno in zdravo življenje. Pred manipulacijo se branim z utrjevanjem samozavesti, krepitvijo pozitivne samopodobe in razvijanjem ego stanja odraslega. Razvito močno ego stanje odraslega nam daje svobodo in vzpostavlja dobre medsebojne odnose.

LITERATURA

- Berne, E. (2007). *Katero igro igraš?* Ljubljana: Sinesis.
- Brajša, P. (1978). *Splošna psihodinamika samoupravnega vedenja*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Kirschner, J (1994). *Umetnost manipulacije – Osem zakonov vplivanja na ljudi*. Ljubljana: DZS.

SPLOŠNA KNJIŽNICA – PRILOŽNOST ZA VSEŽIVLJENJSKO UČENJE

Ponudba dejavnosti za odrasle v Knjižnici Cirila Kosmača Tolmin

POVZETEK

Zakon o knjižničarstvu (2001) je razvoj storitev splošnih knjižnic usmeril v organiziranje dejavnosti za vseživljenjsko izobraževanje, k spodbujanju bralne kulture in v organizacijo kulturnih prireditev. Zlasti manjše knjižnice si v svojih lokalnih okoljih prizadevajo postati informacijsko-izobraževalna središča in hkrati prostori druženja.

Članek predstavlja dejavnosti, s katerimi poskuša Knjižnica Cirila Kosmača Tolmin zadovoljiti intelektualne in kulturne potrebe svojih odraslih uporabnikov. Primer manjše knjižnice dokazuje, da se kulturno poslanstvo in izobraževalna funkcija neposredno povezujeta ter prepletata s socialno vlogo, ki jo ima knjižnica v življenju posameznika in lokalne skupnosti.

Ključne besede: knjižnice, informacijsko opismenjevanje, bralna kultura, vseživljenjsko učenje, neformalno izobraževanje, osebna rast

PUBLIC LIBRARY – A LIFELONG LEARNING OPPORTUNITY – ACTIVITIES FOR ADULTS IN THE TOLMIN PUBLIC LIBRARY –ABSTRACT

The Libraries Act (2001) steered the development of general library services towards organising lifelong learning activities, fostering reading culture and organising cultural events. Smaller libraries in particular strive in their local environments to become information-education centres and meeting places.

The paper presents the activities through which the Ciril Kosmač Library in Tolmin attempts to satisfy the intellectual and cultural needs of its adult users. The example of a small library shows that the cultural mission and educational function are directly linked and intertwined with the social role of libraries in the lives of individuals and the local community.

Keywords: libraries, information literacy, reading culture, lifelong learning, informal education, personal development

Stoletja dolgo so knjige veljale za edine prenašalke informacij, znanja in vedenja, knjižnice, kjer so se te knjige hranile, pa za hrame učenosti. S pojavom in razvojem novih informacijskih in komunikacijskih tehnologij imamo v zadnjih desetletjih boljši dostop do najrazličnejših virov informacij kot kadarkoli prej. Potrebe po stalnem izpopolnjevanju in pridobivanju novega znanja in veščin pa so vse večje in večje. Spremenjeni družbeni situaciji in potrebam uporabnikov so se s svojo ponudbo poskušale prilagoditi tudi slovenske splošne knjižnice. Svojim fondom, katerih večino so v preteklosti sestavljale knjige in serijsko gradivo, so dodale nove medije (CD-je, DVD-je, Blu raye, e-knji-

ge), hkrati so med prvimi vsem svojim uporabnikom omogočile dostop do svetovnega spleta in elektronskih baz podatkov. Funkcijo izposoje gradiva in dostopa do najrazličnejših informacij so obogatile s ponudbo izobraževalnih dejavnosti¹ in organiziranjem dogodkov z najrazličnejšimi vsebinami, ki so namenjeni spodbujanju bralne kulture, posameznikovi osebni rasti in kakovostnejšemu preživljanju prostega časa. Naloge, ki jih knjižnicam nalaga tudi Zakon o knjižničarstvu (2001), vsaka posamezna knjižnica v praksi² poskuša izpeljati skladno s svojimi finančnimi, kadrovskimi in prostorskimi zmožnostmi, predvsem pa glede na potrebe svojega lokalnega okolja.



Potujoča knjižnica vsak mesec obišče 71 postajališč v vaseh, tovarnah, vrtih, šolah in domovih za ostarele v občinah Tolmin, Kobarid in Bovec. Zaradi oddaljenosti od večjih središč in slabega javnega prevoza je predvsem za starejše prebivalce, ki živijo v višje ležečih vaseh in zaselkih, edina možnost dostopa do gradiva in knjižničnih storitev.

Knjižnica Cirila Kosmača Tolmin z izvajanjem različnih dejavnosti sledi zakonskim določilom³ in uresničuje svoje poslanstvo: »Na osnovi načel prostega in enakopravnega dostopa do zapisanih dosežkov človeškega znanja in domisljije Knjižnica Cirila Kosmača Tolmin zadovoljuje intelektualne in kulturne potrebe občanov, podpira vseživljenjsko učenje in razvija pismenost ter tako prispeva k vsestranskemu napredku skupnosti in vsakega posameznika.«⁴

Knjižnica Tolmin je bila v svojem lokalnem okolju vedno nosilka novosti na področju informacijsko-komunikacijske tehnologije.⁵ S svojo matično enoto v Tolminu, podružnicama v Kobaridu in Bovcu ter potujočo in dostavno knjižnico ima veliko vlogo v kulturnem življenju Gornjega Posočja. Zadnjih nekaj let pa si z vrsto projektov in akcij prizadeva za ohranjanje in dviganje ravni bralne kulture.

INFORMACIJSKO OPISMENJEVANJE

Knjižnica Tolmin se je vsa leta trudila slediti razvoju informacijsko-komunikacijske tehnologije, tako da so uporabniki knjižnice lahko spoznavali in se učili uporabljati novo računal-

niško, tehnično in programsko opremo, ki jim zaradi lastnih finančnih omejitev sicer ni bila dosegljiva. Leta 1996 je organizirala prvi cyber cafe v splošni knjižnici v Sloveniji. Temu so sledili še številni drugi projekti (digitalizirana glasbena zbirka v Knjižnici Kobarid leta 2002, digitalizirana filmska zbirka v Knjižnici Tolmin 2005, brezplačni brezžični internet od leta 2006 ...).

Knjižnica v vseh svojih enotah svojim članom zagotavlja brezplačen dostop do spletnih strani. Kljub pocenitvi računalniške opreme in velikega števila ponudnikov internetnih storitev v zadnjih nekaj letih si mnoge socialno šibkejšje družine še vedno ne morejo privoščiti dostopa do svetovnega spleta.

Vse naše knjižnice imajo tudi »študijski računalnik« z vso programsko opremo in multifunkcijsko napravo, ki uporabnikom omogočata iskanje, shranjevanje, izdelavo in posredovanje informacij ter spletno komuniciranje in sodelovanje v omrežjih.

Samostojno ali ob pomoči knjižničarja lahko uporabniki iščejo tudi informacije v elektronskih virih podatkov.⁶

Trenutno ponujamo dostop do naslednjih zbirk podatkov: IUS-INFO in FinD-INFO, iBON, Oxford Reference Online PREMIUM, EBSCO host in elektronskih serijskih publikacij, kot so: Dnevnik, Delo, Finance ...

Enkrat na mesec knjižnica izvaja tudi tečaj Iskanje gradiva in informacij v katalogu COBISS/OPAC, na katerem se udeleženci seznanijo s tehnikami iskanja različnih vrst gradiva v elektronskem katalogu COBISS/OPAC ter spoznajo preostale možnosti, ki jih sistem ponuja. V lokalni bazi podatkov Knjižnice Cirila Kosmača Tolmin se naučijo poiskati informacije o želenem gradivu, ga nato tudi samostojno poiskati na knjižnih policah in si ga izposoditi na knjigomatu.

Pri informacijskem opismenjevanju se je kot najbolj učinkovita izkazala tista pomoč, ko

*Knjižnica Tolmin
je bila v svojem
lokalnem okolju
vedno nosilka
novosti.*

Uporabnike želimo naučiti samostojnega iskanja in uporabe sodobne informacijske tehnologije. V ta namen knjižnica od leta 2006 organizira brezplačne računalniške tečaje. Računalnik ne grize. Tečaji Spoznajmo računalnik, Microsoft Word ter Internet in e-pošta potekajo od novembra do marca in so namenjeni začetnikom. Posamezen tečaj traja približno dve uri, v manjši skupini do šest tečajnikov, kar omogoča intenzivno delo z vsakim posameznikom. V sodobnem svetu postaja ne samo splošna pismenost, ampak tudi informacijska pismenost vse pomembnejša. Informacijsko-komunikacijska tehnologija vedno bolj obvladuje naše življenje in nas sili v stalno izpopolnjevanje in delo z novimi napravami. Zasedenost tečajev kaže na to, da veliko ljudi, predvsem srednja in starejša generacija, nima osnovnega računalniškega znanja, saj si ga niso mogli pridobiti niti med šolskim izobraževanjem niti zaradi službenih potreb. Ugotavljamo, da je poleg brezplačnosti za tečajnike (starejše osebe, brezposelne) velikega pomena tudi to, da so v skupini sebi enakih.

Splošne knjižnice so bistvene nosilke bralne vzgoje in kulture v Sloveniji.

uporabnik sam pri izposojevalnem pultu izrazi željo in mu knjižničar nato osebno pokaže, kako se denimo v katalogu najde gradivo, ali

kako ga lahko podaljšamo prek interneta, kako se e-pošti prične priponka, ali kako se poskenira dokument itd. Individualno svetovanje je še vedno najbolj učinkovito.

Na različne načine torej v praksi poskušamo uresničiti, kar smo si zastavili v naši viziji, namreč da želi Knjižnica Cirila Kosmača Tolmin »postati za vse odprt javen prostor, kjer bodo obiskovalci vseh starosti hitro in lahko poiskali želene informacije, uporabljali in si izposojali gradiva, ter se brezplačno usposabljali za samostojno uporabo knjižnice in spletnih informacijskih virov«. ⁷

BRALNA KULTURA

Splošne knjižnice smo zagotovo eden od nosilcev bralne vzgoje in kulture v Sloveniji. Bralne sposobnosti in želje naših uporabnikov pa so zelo različne. V poplavi okrog štiri tisoč naslovov knjig, ki naj bi na leto izšle v Sloveniji, se marsikdo počuti kar malo izgubljenega. V tolminski knjižnici se trudimo, da bralce z različnimi akcijami, seznami in razstavami usmerjamo, da najdejo branje po svojem okusu.

S projektom *Primorci beremo* nagovarjamo k branju sodobnih slovenskih avtorjev, s *Pripo-*

ročamo opozarjamo na zahtevnejše prevedeno leposlovje in esejistiko, *Knjižna pekarna* usmerja pozornost na starejša kakovostna dela, seznami *Najbolj brane knjige* bralcem sporočajo, kaj je trenutno najbolj »in«, seznami *Knjižnih novosti* pa, kaj je novega na naših policah.

Primorci beremo

9. junija 2010 se je že četrto leto zapored začel projekt spodbujanja bralne kulture za odrasle Primorci beremo.⁸ Projekt, s katerim želimo bralce spodbuditi k branju sodobnih slovenskih avtorjev, je nastal v knjižnici Tolmin in se v štirih letih razširil v vseh devet primorskih knjižnic, letos sta se pridružili še knjižnici v Trstu in Gorici. Knjižnice vsako leto pripravimo seznam del, letos je na njem 54 proznih del in 10 pesniških zbirk slovenskih ustvarjalcev. Ko bralci knjigo preberejo, na bralno znamenje napišejo svoje misli o prebranem in oceno knjige. Bralci, ki so do 20. novembra prebrali pet proznih in eno pesniško delo s seznama, ob zaključku akcije 3. decembra prejmejo priznanje in knjižno nagrado. Sodelujoče knjižnice ob začetku in zaključku projekta pripravijo srečanja s slovenskimi pisatelji, tako smo v tolminski knjižnici klepetali z Deso Muck, Benko Pulko, Andrejem Rozmanom Rozo, Manco Košir, Nežo Maurer ... Z doslej največjim projektom spodbujanja bralne kulture za odrasle v slo-

venskih knjižnicah želimo povečati izposajo slovenskih avtorjev. Namesto prevedenega tujega leposlovja, ki je pogostokrat dvomljive kakovosti, v branje priporočamo sodobne slovenske avtorje. Zdi se, da nam je v teh letih le uspelo omajati prepričanje, da Slovenci ne znajo napisati zanimive, berljive knjige. V teh letih je 1.572 bralcev od Trente do obale prebralo 10.449 leposlovnih knjig slovenskih avtorjev. Veseli nas, da se število bralcev, ki posežejo po sodobnem slovenskem leposlovju, vsako leto poveča.

Priporočamo

Knjižnica poskuša iz ogromne količine tuje literarne produkcije izbrati kakovostnejše prevedeno leposlovje ali esejistiko. Na posebnih policah vsakih 14 dni predstavljamo novo literarno delo. Bralcem je na voljo tudi seznam knjig, ki so bile predlagane doslej, knjige pa so označene s posebno nalepko.

Knjižna pekarna

V juliju in avgustu za bralce pripravljamo vrečke, v katere skrijemo tri ali štiri knjižne zalogajčke. Bralci si knjig pred izposajo ne morejo ogledati. Dobrote iz Knjižne pekarne so namenjene odraslim bralcem, ki zlasti v počitniških dneh radi posežejo po leposlovju za sprostitev. Knjigopek poleg knjižnih novitet in uspešnic priporoča tudi slovenske romane in kakovostna starejša dela. Namen akcije je popestritev polezne ponudbe, izboljšanje bralne kulture in opozarjanje na kakovostne starejše romane.

Tematske razstave

Vsak mesec pripravimo razstavo knjig in drugih medijev o aktualni temi. Z razstavami želimo pokazati, da si v knjižnici poleg knjig bralci lahko izposodijo tudi revije, CD-je in DVD-je, zemljevide, notno gradivo itd., in jih opozoriti na zanimivo gradivo, ki brez spodbude knjižničarjev včasih ostane na policah. Skozi leto uporabnike s plakati v knjižnici in razstavljenimi knjigami opozarjamo tudi na li-

terarne nagrade ter obletnice svetovnih in slovenskih pisateljev.

Seznami knjižnih, filmskih in glasbenih novosti

Za bralce pripravljamo tudi sezname knjižnih, glasbenih in filmskih novosti ter seznam najbolj branih knjig.

Bralni klub

Na pobudo bralcev je knjižnica septembra 2009 organizirala srečanje z Manco Košir, na katerem je bil ustanovljen bralni klub. Približno 15 bralcev se v prostorih knjižnice redno sestaja vsak tretji ponedeljek v mesecu. Vsakokrat si izberejo knjigo oz. temo, o kateri se bodo pogovarjali na naslednjem srečanju. Letos so tako že izmenjevali misli o Šolskem zvezku Agote Kristof, Pijevem življenju Yanna Martela, novelah Cirila Kosmača, delih skandinavskih avtorjev ...

Beri pod brezo

V vročih poletnih dneh obiskovalce tolminske knjižnice v senco brez vabijo udobni stoli in dnevno časopisje. Letošnji že četrti akciji Beri pod brezo smo dodali šahovsko novost. Vse poletje so obiskovalci svoje šahovsko znanje lahko preizkušali z velikimi šahovskimi figurami v atriju tolminske knjižnice. Knjižnice smo že od nekdaj prostor, kjer se pretaka znanje in vedenje, vse bolj pa postajamo tudi prostor za prijetno druženje in preživljanje prostega časa. Šahovsko druženje, denimo, lahko pripomore k boljšemu razumevanju med generacijami. Starejšim omogoča, da predajajo naprej svoje znanje in izkušnje, mlade, ki so odrasli v svetu informacijske in komunikacijske tehnologije, uči drugačnega načina razmišljanja in odnosa do bližnjega.

Bukvarna

Ob svetovnem dnevu knjige knjižnica skupaj s Turistično zvezo Gornjega Posočja organizira sejem rabljenih knjig in turistične literature.

Na sejmu s svojimi knjigami in drugim turističnim gradivom sodeluje prek 15 društev in ustanov, tudi iz zamejstva.

Tvoja, moja, naša knjižnica

Tolminska knjižnica je bila prva knjižnica v Sloveniji, ki je imela svojo lastno radijsko oddajo. Z oddajo Tvoja, moja, naša knjižnica, ki je na programu lokalne radijske postaje vsakih 14 dni, tudi prek radijskega medija poslušalce obveščamo o dogodkih na področju knjig, nagrajenih knjigah, dogodkih v knjižnici, knjižnih novitetah ...

PRIREDITVE

Literarni večeri

Knjižnica redno organizira srečanja z uglednimi slovenskimi pisatelji in predstavitve knjižnih novosti z različnih literarnih in strokovnih področij. Glede na odmaknjenost Posočja od večjih urbanih središč so srečanja v knjižnici edinstvena priložnost za pogovor in druženje s slovenskimi avtorji. V minulih letih smo se v knjižnici tako že srečali s Tonetom Pavčkom, Brino Švigelj-Mérat, Ferijem Lainščkom, Janjo Vidmar in mnogimi drugimi.

Leto 2010, Kosmačevo leto

V letu 2010 smo praznovali dve pomembni obletnici pisatelja Cirila Kosmača: 100. obletnico rojstva in 30. obletnico smrti. Da bi počastile pisatelja svetovnega formata in rojaka s Slapa, smo se primorske ustanove povezale v skupnem projektu Leto 2010, Kosmačevo leto. Trinajst organizatorjev je pripravilo 16 dogodkov, ki so od januarja do oktobra potekali na različnih lokacijah v občini Tolmin.

V knjižnici so marca spomine na Kosmača obujali trije pesniki: Tone Pavček, Ciril Zlobec in Marko Kravos. Septembra je v knjižnici potekal simpozij o življenju in ustvarjanju Cirila Kosmača, na 100. obletnico rojstva Cirila Kosmača pa smo predstavili dopisnico s priložnostnim žigom Filatelističnega društva Nova Go-

rica. Oktobra se je s predstavitvijo monografije o Cirilu Kosmaču projekt uradno zaključil.

Galerijska dejavnost

V Knjižnici Cirila Kosmača Tolmin se že vrsto let z literaturo prepletajo tudi likovna, glasbena in filmska umetnost. Predstavljanje dosežkov s področja likovnega ustvarjanja je del našega širšega kulturnega poslanstva. Vsak mesec v galeriji knjižnice odpremo slikarsko, fotografsko ali kiparsko razstavo tako priznanih slovenskih umetnikov kot tudi mladih obetavnih ustvarjalcev. Na samostojnih ali skupinskih razstavah so bila med drugim na ogled likovna dela Rudija Škočirja, Klavdija Tutte, Franceta Slane, Nikolaja A. Mašukova, Zmaga Modica, Valentina Omana, Klementine Golja in mnogih drugih. Ker v Posočju ni samostojne galerije, je knjižnica eden redkih prostorov, kjer prebivalci posoških občin lahko širijo svoje poznavanje likovne umetnosti.

Ob pomembnejših obletnicah dogodkov, osebnosti in društev v Posočju v galeriji gostimo tudi večje dokumentarne razstave (Zahodno od raja, Likovni biografski leksikon ustvarjalcev Posočja ...).

Poletje pod brezo

V poletnih dneh se nekatere kulturne prireditve preselijo v atrij knjižnice. V prijetnem, toplem večernem vzdušju dobi dogajanje pod brezami poseben čar. Na glasbenih večerih se obiskovalcem predstavijo manjše zasedbe, ki igrajo etno, jazz ali ljudsko glasbo.

Evropski film v knjižnici

Obiskovalci si prek notranjega računalniškega omrežja lahko ogledajo nagrajene in izbrane evropske filme. Digitalna zbirka evropskih filmov v svoji zasnovi obsega 40 filmov, ki zaznamujejo največje dosežke evropske kinematografije. Pogledajo pa si lahko tudi vse druge filme iz knjižnične zbirke DVD-jev.

Občasno v knjižnici prirejamo tudi filmske projekcije na velikem platnu (film o Jeanu Vo-

dainu »Bod eden«: sois un, dokumentarni film Ta prekleti konfin, nagrajeni film Jana Cvitkoviča Vem, dokumentarec Jelenk ...).

Povratna vozovnica

Vsak tretji petek v mesecu obiskovalce povabimo, da se s popotniki odpravijo na različne konce sveta. V nizu potopisnih predavanj Povratna vozovnica spoznavamo tuje kulture in način življenja v drugih državah. V novembru smo potovali v Indijo, decembra prek Afrike na Madagaskar, v januarju bomo skočili v Pensilvanijo in se družili z amiši, februarja z jadralnim padalom poleteli po Aziji in marca sklenili pot v Skandinaviji. Štirinajst dni pred potopisnim predavanjem v knjižnici pripravimo razstavo knjižničnega gradiva o vsakokratni destinaciji.

Knjižnica zelo dobro sodeluje tudi z lokalnimi društvi, ustanovami in posamezniki,⁹ ki v prostorih knjižnice organizirajo svoje prireditve in predavanja z različnih tematskih področij. Ker je knjižnica povsem nevtralen prostor, vsem dostopen in odprt, na te prireditve pogosto zahajajo tudi obiskovalci, ki sicer niso naši člani.

ZAKLJUČEK

Knjižnice so že od nekdaj tesno povezane z učenjem in pridobivanjem znanja. Poleg tega vsesplošno uveljavljenega vedenja je naša prednost pred drugimi (neformalnimi) izobraževalnimi ustanovami tudi odprtost in dostopnost uporabnikom vseh starostnih in interesnih skupin.

Naš temeljni vir za zadovoljevanje izobraževalnih, informacijskih in sprostitvenih potreb naših uporabnikov je knjižnična zbirka, ki naj bi čim bolj pokrivala zahteve lokalnega okolja. Vsebinsko in zahtevnostno raznolika zbirka na različnih nosilcih je »potencial za rast idej in znanja v okolju« (Novljan, 2004). V tolminski knjižnici poskušamo z različnimi akcijami in dejavnostmi poiskati čim boljše možnosti upo-

rabe knjižnične zbirke za širjenje znanstvenih in umetniških dosežkov.

Novejši nosilci in viri informacij, ki zaradi razvoja in potreb sodobne družbe vse bolj postajajo del naše knjižnične zbirke, zahtevajo tudi usposabljanje in izobraževanje uporabnikov za uporabo tehnologij informacijske družbe pri delu, v prostem času ali komunikacijskih procesih.

Izobraževanje vse bolj postaja temeljna dejavnost knjižnic, zlasti če izobraževanje oz.

učenje razumemo v širšem smislu trajnega razvijanja posameznikovih sposobnosti na delovnem, osebnotnem in družbenem področju. Vseživljenjsko in celostno razumljeno izobraževalno poslanstvo tolminska knjižnica uresničuje ne samo z izobraževalnimi dejavnostmi v ožjem pomenu, temveč z organizacijo najrazličnejših prireditev s področja literarne in drugih umetnosti. Knjižnica v Tolminu in njegovi okolici opravlja funkcijo, ki je v večjih mestnih središčih razdeljena med različne kulturne ustanove. Tako poleg izobraževalne funkcije in kulturnega poslanstva opravljamo tudi povezovalno vlogo. Pri izvajanju naših dejavnosti se pogosto povezujemo z ustanovami in posameznimi skupinami na lokalni ravni, ob tem pa k druženju in (med) generacijskemu povezovanju vabimo tudi naše uporabnike. Socialna vloga knjižnice pri povezovanju ljudi, spodbujanju razumevanja in strpnosti do drugačnega ter v boju proti socialni izključenosti postaja vse bolj aktualna tudi v manjših krajih, hkrati pa se ob spoznavanju novega in drugačnega razvija tudi zavest o pripadnosti lokalni skupnosti.

*Izobraževanje
vse bolj postaja
temeljna dejavnost
knjižnic.*

Tolminska knjižnica v svojem lokalnem okolju ponuja bogato izbiro možnosti za učenje, razvoj ali sprostitev vsakemu posamezniku ne glede na njegov socialni položaj ali starost.

LITERATURA

Nacionalni program za kulturo 2008-2011. Pridobljeno dne 13. 11. 2010 s spletne strani: http://www.ifa.de/fileadmin/content/informationsforum/online_services/downloads_europanetz/KulturprogrammSlowenien.pdf.

Novljan, S. (2004). »Izobraževalna moč splošnih knjižnic«. *Knjižnica*, 48, 3: 107-124.

Oven, M., in Zabukovec, V. (2005). »Vseživljenjsko učenje in specialne knjižnice«. *Knjižnica*, 49, 1-2: 217-230.

Splošne knjižnice in vseživljenjsko učenje. Smernice. Pridobljeno dne 13. 11. 2010 s spletne strani: <http://cezar.nuk.uni-lj.si/ook/pages/files/ENTITLE%20smernice-SLO.pdf>.

Zakon o knjižničarstvu (2001). Pridobljeno dne 13. 11. 2010 s spletne strani: <http://www.uradni-list.si/1/objavljsp?urlid=200187&stevilka=4446>.

9 *Svoje prireditve v knjižnici organizirajo: Planinsko društvo Tolmin, Klub tolminskih študentov, Naravoslovni center Tolmin, Turistična zveza Gornjega Posočja, Posoški razvojni center, Zdravstveni dom Tolmin, Društvo Ajda, Zveza mladinskih društev Tolmin, Društvo upokojencev Tolmin, JSKD IO Tolmin in mnogi drugi.*

1 V projektu ENTITLE: Libraries Lifelong learning (<http://entitlelll.eu/>), ki je potekal v letih 2008 in 2009, je sodelovalo 13 partnerjev iz 12 evropskih držav. Glavni namen je bila krepitev aktivnosti splošnih knjižnic pri podpori vseh oblik učenja, namenjenih vsem starostnim skupinam in socialnim okoljem. V projektu so oblikovali tudi smernice, ki so knjižnicam v pomoč pri uveljavljanju njihove vloge v procesu vseživljenjskega učenja.

2 V slovenskih splošnih knjižnicah so se na področju izobraževanja odraslih uspešno uveljavili predvsem središča za samostojno učenje (<http://ssu.acs.si/>) in borze znanja (<http://www.borzaznanja.si/>) Andragoškega centra RS ter študijski krožki Univerze za tretje življenjsko obdobje, ki jih je podpiralo tudi ministrstvo za šolstvo.

3 Poleg Zakona o knjižničarstvu tudi Nacionalni program za kulturo 2008-2011 na področju knjižničarstva navaja tri ukrepe, s katerimi bodo splošne knjižnice postale »osrednji centri informacijske družbe v lokalnih skupnostih in osrednja središča spodbujanja bralne kulture«.

4 Dostopno na <http://www.tol.sik.si/poslanstvo.html>.

5 Ker v Tolminu deluje tudi Posoški razvojni center, ki prav tako izvaja nekatere izobraževalne vsebine za odrasle (npr. točka vseživljenjskega učenja, projektno učenje mladih, jezikovni tečaji...), knjižnica istovrstnih vsebin ne organizira.

6 Dostopno na http://www.tol.sik.si/elektronski_viri_podatkov.html.

7 Dostopno na <http://www.tol.sik.si/poslanstvo.html>.

8 Več o projektu na <http://www.tol.sik.si/primorci-bere-mo/>.

KO GLEDALIŠČE POSTANE NAČIN IZOBRAŽEVANJA

Ada Bačar

UTŽO Ajdovščina

POVZETEK

Studijski krožek za gledališko ustvarjanje pri Univerzi za tretje življenjsko obdobje pod vodstvom mentorice Ade Bačar pripravlja avtorske gledališke predstave. Teme za igre jemljejo iz neposrednega lokalnega okolja in gledališče postane pot učenja za nastopajoče in občinstvo. Tema vsake predstave obdela posamezen utrip javnega življenja. Jezik je originalno vipavsko narečje. Poleg dramskih predstav so posegli tudi v domačo tradicijo lutkarstva. Prvi slovenski lutkar in prva lutkovna predstava sega na konec 19. stoletja. Glede na vseslovenski pomen so za gledališki jezik uporabili knjižno slovenščino. Gledališče približajo ljudem v malih krajih, vrtcih, šolah, domovih za starejše. Studijski krožek Žar je prejel slovensko priznanje Andragoškega centra Slovenije. Gledališče je neizčrpen vir učenja in osebnostne rasti nastopajočih in občinstva.

Ključne besede: gledališče kot izobraževalna pot, izobraževanje in lokalni razvoj, ustvarjalno učenje, problemsko učenje, učenje z delom, izkustveno izobraževanje

WHEN THEATRE HAS BEEN TURNED INTO EDUCATION – ABSTRACT

At the Third Age University in Ajdovščina in the Western part of Slovenia Ada Bačar has been leading and directing ŽAR, an older adults' theatre study circle. The study circle has been staging its members' own plays concerned with historical and current topics and events from their immediate local environment. Their playwriting and playing plays have become a way of learning not only for the study circle members themselves, but also for their audiences. Since each of their dramatic topics is related to local phenomena and events, the plays have been written in the original Vipava Valley dialect. In parallel members of the study circle have been drawing upon the local puppet theatre tradition as the very first Slovenian puppet theatre play was staged in this area and can be traced back to the end of the 19th century. The study circle, however, has staged this play in the standard Slovenian language to perform it all over Slovenia. Now, the study circle is performing it in smaller localities, kindergartens, schools, old people's homes. The study circle ŽAR also received an educational award of the Institute of Adult Education of Slovenia.

Keywords: theatre as education, education and local development, creative learning, problem-solving oriented education, learning by doing, experiential learning.

Z vlakom, ki te je peljal skozi vse življenje, si se pripeljal na zadnjo postajo. Pa je to res zadnja postaja? Kaj res ni nikjer tračnic, po katerih bi te vlak odpeljal naprej? Saj imaš zdaj čas. V torbici imaš odločbo o upokojitvi in sam se boš odločal, kakšno bo to novo, zadnje obdobje tvojega življenja.

Če bo tvoja odločitev prava, se boš znašel pred vrati z napisom: Univerza za tretje življenjsko obdobje in imenom društva, ki so si ga člani izbrali ob njegovi ustanovitvi. Sama sem se še isto leto, ko sem se upokojila, pri Andragoškem centru Slovenije vpisala v program usposabljanja za mentorje študijskih krožkov. Seve-

da na prošnjo in povabilo Ljudske univerze v Ajdovščini. Kot učiteljica sem imela za seboj bogato 25-letno izkustvo lutkarstva. Za otroke sem že prej pripravljala lutkovne predstave.

MOJ PRVI ŠTUDIJSKI KROŽEK IN LUTKOVNA PREDSTAVA

Ko sem po usposabljanju v občini organizirala prvi študijski krožek, so mi lutkarske izkušnje vedno bolj živo prihajale pred oči. Študijski krožek se je imenoval »Za srečo staršev in njihovih otrok«. Oblikovala se je krasna skupina in nekatere članice so pripeljale tudi svoje

otroke. Upravičeno bi lahko rekli, da je bilo to medgeneracijsko izobraževanje: od mene, mentorice in upokojenke, do mladih staršev in najmlajših otrok. Učne teme so se v študijskem krožku s pogovori, predavanji, branjem nizale druga za drugo.

Ker sem bila tudi lutkarica, sem kot krono učenja v študijskem krožku v drugem delu študijskega leta dramatizirala legendo zamejske avtorice iz Beneške Slovenije, Marjete Povasnice (psevdonom), »Ljubica in Arpot«. Kot del našega študija je skupina pripravljala lutkovno predstavo. Sami smo naredili lutke. Pri pripravih nam je pomagala učiteljica li-

kovnega pouka, po potrebi pa smo k dejavnostim študijskega krožka pritegnili še koga drugega. Ko je bil napisan scenarij, smo se osredotočili na izdelavo kulis. Samozavestno smo se lotili vsega, kar je bilo

potrebno. Samozavest v nas je rasla in dobivali smo občutek, da zmoremo, nato, da smo nepremagljivi. Samozavest, zgrajena ob teh prilikah, nam je koristila na vsakem koraku.

Izbrali smo ljudske pesmi, ki so skladno s tem, kar bi v študijskem krožku morali spoznati in se naučiti, dopolnjevale vsebino igre. Tako smo se tudi poglobili v prelepe ljudske pravljice in legende ter izbirali take, povezane z našo učno vsebino. Bile so podlaga za našo igro. Učno snov so dopolnjevale, predvsem pa so članom študijskega krožka ponudile veliko doživljajskega dogajanja. Predstava je znanje povezala s čustvi nastopajočih igralcev, govorcev v lutkovnih vlogah.

Samozavest je rasla in z njo občutek, da zmoremo.

V vsebini lutkovne predstave so bile pretkane družinske vloge, odnosi med starši in otroki, med »velikimi« in »malimi« ljudmi. Člani študijskega krožka so veliko več izrazili v igranih vlogah kot v realni situaciji, neposredno v svojem imenu. V predstavo so se študenti zelo vživel, hkrati pa so pokazali nepričakovane izraze in vsebine. Vsi so se z novimi vlogami v lutkovni predstavi močno poistovetili in igra je bila zelo uspešna. Na odru so zaživele družinske vloge, zaskrbljeni starši, krivice in radosti, otroški svet.

USTVARJALNOST SE LAHKO PREBUDI KADARKOLI

S predstavo, ki nam je tako uspela, smo gostovali tudi v Špetru na drugi strani meje. Od tam je bila avtorica legende. Nastopali smo v šolah in vrtcih vse naokoli. Med člani študijskega krožka in menoj kot mentorico so se na poteh po gostovanjih, pred predstavo, med njo in po njej nanizala nova spoznanja, razna doživetja in začetna spoznanja, pridobljena v študijskem krožku, so se poglobila in utrjevala. V ljudeh so zaživele.

Z lutkovno predstavo smo gostovali v raznih manjših krajih, kamor ne pridejo razna druga večja gledališča. Pri oblikovanju igre, igranju vlog, izkustvih ob nastopih so se učili člani študijskega krožka, od njih pa se je učila množica gledalcev v dvorani. Pustili smo vtise, z novimi stališči in spoznanji smo dosegli gledalce. Iz dvorane so na koncu predstave odhajali obogateni. Učili so se, ne da bi se tega prav zavedali. Dotaknili smo se njihovih čustev in razuma. Prav to, da smo gostovali v majhnih

Poti nazaj za mene kot mentorico ni bilo več. Premagala sem svoje predsodke o starosti. Upokojitev se mi je pokazala kot nov izziv. Gledališko dejavnost sem nadaljevala v študijskih krožkih na Univerzi za tretje življenjsko obdobje. Ko se odločiš za delovanje, naj starost kar počaka. Premagala sem razne osebne dvome in strahove, da sem »že upokojena in morda pre-stara« za lutkarstvo in gledališče. Spoznala sem, da za igro ni potrebna »prva mladost«, ampak je to neka posebna »žlahna mladost«, polna življenjskih izkušenj, ljubezni in ustvarjanja. Z ustvarjalnostjo te lahko obsije v kateremkoli življenjskem obdobju.

krajih, se nam je zdelo pomembno poslanstvo. Ljudje so nas sprejemali kot pozornost in javni dogodek. Tega so deležni bolj redko.

VSEBINO NOVE DRAME ODKRIVAMO MED LJUDMI

Potem smo v študijskih krožkih pripravljali drobne igre. In končno smo bili zreli za »pravo igro«. Temo sem vzela iz domačega okolja. Poslušala sem, kaj ljudje premlevajo v govoricah. Z dramsko postavitevijo smo se želeli odzvati na neposredno življenje in dogajanje v občini. Pripravili smo veseloigro »Vesela ajdovska tržnica«.

Gledališka igra je bila polna našega resničnega življenja, dogajanja med ljudmi, veselega, pa tudi manj veselega. Naš kraj, njegove posebnosti in navade smo obdelali v pesmi in besedi. Pisala sem nov scenarij. Skupaj smo si zamislili režijo in pripravljali odrske kulise. Poigrali smo se z EU in EURI, ki smo jih vsak po svoje preračunavali. Člani študijskega krožka in občinstvo naj bi se na humoren način otresli strahov pred novo valuto.

In že je prišlo v občino temnejše, težje obdobje odpuščanja delavcev iz tovarn. Skozi »daljnogled« smo ugledali brezizhodnost, ki ji ni bilo videti konca. Vendar človek je tak, da gre naprej, mora naprej. In smo igro sklenili s svojim prevodom »Hvalnice življenja«. Kdo se je v igri več naučil, člani študijskega krožka in mentorica ali občinstvo ob nastopih, bi težko presodili. Učili smo se vsi skupaj in odganjali sence vsakdana. Z ljudmi smo čutili, da smo skupaj in da vsi iščemo rešitve za naše težave. Sledila so gostovanja. Prislunhnila sem članu naše študijske dramske skupine Žar: »Ni me doma. Vsak večer smo kje drugje ...«

Zasledovali smo utrip med ljudmi in govorice v kraju, kulturne obletnice in dnevne dogodke. In že nas je čakal »naš gorenjski slavček« Simon Gregorčič, nova tema za nov scenarij in dramsko uprizoritev, nove kulise in izziv za režijo. Odločitev ni bila naključna. V gledališki

skupini smo iskali nov stik z ljudmi v lokalnem okolju. Za to temo smo se odločili, ko smo poskušali povezati našo gledališko dejavnost s kulturno tradicijo naših krajev. Simon Gregorčič ima med ljudmi na Primorskem posebno mesto. Ko so naše ljudi najhujše teptali italijanski fašisti, jim vzeli jezik in prepovedali kulturo, zaprli vse kulturno-izobraževalne organizacije in nacionalizirali imetje društev, je ljudem budila upanje Gregorčičeva pesem »Soča«. Mnoge njegove pesmi so ponarodele in živijo med ljudmi z ustim prenašanjem. Tema igre je priprava skupine na obisk Gregorčičevega groba, kamor se odpravljajo ob obletnici. V besedilu se pojavljajo šaljive nerodnosti, posebnosti današnjega časa in čustva ljudi.

Na oder ne smemo priklicati le skrbi in težav, naj postane igra tudi globoko kulturno doživetje za igralce in gledalce. V igri bomo plesali in peli, peli ... Lotili smo se vnetega raziskovanja o Simonu Gregorčiču. Koliko učenja z radostjo je bilo v študijskem krožku, ko smo nežno sestavili njegovo podobo in življenje, polno ljubezni do siromašnih, iskrene, skoraj neslutene ljubezni, skrbi za naše izseljence in še in še. Predstava je uspela. Sledila so gostovanja in občinstvo v dvoranah je z nami pelo, pelo.

*Učili smo se vsi
skupaj in odganjali
sence vsakdana.*

UČIJO SE ČLANI ŠTUDIJSKEGA KROŽKA, IGRALCI, UČI SE OBČINSTVO

Skoraj ne moreš opredeliti, česa vsega so se naučili igralci, člani študijskega krožka, in s čim se je obogatilo občinstvo. Skupaj smo se odločali o vsebinah in temi nove drame, sestavljali in pilili scenarij, pripravljali kulise in razvijali naš estetski čut. Naučili smo se uživljati v občinstvo, opazovali smo okolje in iskali temo, ki bi bila za ljudi v danem trenutku najbolj pomembna. Vprašanja in odgovori. Pogovori in zapisi.

Naš študij in dejavnost sta neustavljivo tekla dalje. Študijsko skupino so prevečala razna čustva in misli: ponos ob dosežem, samozavest, vedoželjnost in želja, da nadaljujemo.

In že je na naša vrata trkal France Prešeren s svojo Urško in njeno mladostno prevzetnostjo. V študijskem krožku smo raziskali utrip časa, ko si je ljubljanska gospoda prizadevala, da bi se v držji in besedi čim bolj približala nemškutarjem. Seveda smo pazili na pravo mero všečnosti in kritike. V igri smo prikazali občutke

in poglede ljudi na glavno mesto, nosilce družbene moči in oblasti. Izrazili bi radi izostren občutek Primorcev za zatiranje in socialne krivice. Razvili so ga skozi zgodovinska obdobja slovenstva na robu,

v spopadu s tujci na eni strani in z zgoščeno politično premočjo glavnega mesta na drugi. Koliko smo bili pri tem uspešni, nam je povedal aplavz gledalcev.

LUTKOVNE PREDSTAVE IN PRVI SLOVENSKI LUTKAR AJDOVEC KLEMENČIČ

Posvetiti smo se želeli malo znanemu odkritju, da je konec 19. stoletja v Ajdovščini deloval prvi lutkar Klemenčič in osnoval prvo slovensko lutkovno gledališče. Raziskali smo vse dosegljive podatke o njem in radi bi ga potegnili iz anonimnosti. Slovenija ima že dolgo tradicijo lutkarstva in prednjači pred drugimi državami. Cenimo svoje bogastvo.

In že smo se znašli v lutkovnem svetu, ki je svet posebne lepote in nežnosti. V začetku si nisem mogla predstavljati, da bodo »moje deklice« (vse so že čez 60 let) prijele v roke lutko in z njo pripovedovale našo čudovito zgodbo. Prej smo nastopali v lokalnem narečju. Zdaj smo se prvič spoprijele z gledališkim, knjiž-

nim jezikom. Koliko naporov! Koliko vaj! In nam je uspelo. V lutke so zaljubljeni tako otroci kot starejši. Gostujemo v vrtcih, šolah in domovih za starejše, prirejamo javne predstave. Kot da nikoli ne moremo zadovoljiti vsega povpraševanja. Članice študijskega krožka so neumorne. Prenesemo tudi velike napore, delamo s srcem in nam ni težko.

JAVNA PRIZNANJA IN NASTOPI GLEDALIŠKE SKUPINE ŽAR

Študijski krožek za gledališko dejavnost pri Univerzi za tretje življenjsko obdobje Ajdovščina je iz leta v leto marljivo delal skladno s svojim študijskim program in novo znanje prelival v gledališke igre, izvedbe predstav in nastope. Naučili so se še raznih dodatnih spretnosti, si nabrali informacij, tudi če jih na začetku niso pričakovali. Velik del študija sta problemsko učenje (problem oriented learning) in učenje z delom (learning by doing). Za vsak korak naprej v snovanju nove igre, pripravih in organizaciji, nastopih, izvedbah s ponovitvami so se člani študijskega krožka učili sproti. Pri vsaki naslednji predstavi so dodajali podrobnosti in nove različice ter tako poglobljali znanje. Tako izobraževanje kot tudi gledališka dejavnost sta jim dajala občutek, da so se z okoljem tesno povezali in da skupnost živi. Sledimo korake ljudi v občini. Največjo in najbolj globoko človeško nagrado dobiš v stiku z ljudmi.

Naši nastopi sežejo tudi prek domačega okolja, Vipavske. Z vsemi igrami smo gostovali v

Spodbudo in potrditev našega dela nam je dajalo tudi to, da smo z vsemi igrami nastopili tudi na Festivalu za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani v Cankarjevem domu. Vrhunec priznanja za izbiro prave poti pri našem ustvarjanju in izobraževanju pa je bila nagrada Andragoškega centra Slovenije.

Gledališče je bližnjica do izobraževanja.

Kamniku, Domžalah in povsod, kamor so nas povabili.

Dajemo pobudo in zgled, da bi tudi druge organizirali študijske krožke za gledališko dejavnost in igro vpeli v lokalne razmere, sedanje, pretekle in prihodnje. Z novimi znanstvi širimo zamisel, da je gledališče bližnjica do izobraževanja, da se ustvarjalci in občinstvo spreminjajo, sprejemajo nova stališča in vrednote ter se postopoma globlje zavedajo sebe in svojega kraja.

POGLED V PRIHODNOST

Tak študijski krožek, kot je naš, nikoli ne konča ne študija ne dela. Odpirajo se nove možnosti, porajajo se nove zamisli, med ljudmi v okolju odkrivamo nove teme, primerne za gledališko predstavo. Vez med nami in okoljem se pogloblja, nadaljuje se naše ustvarjanje in študij. Naše predstave so avtorsko delo, nastajajo iz ljudi, iz okolja, in namenjene so tudi najbolj preprostim.

Pred nami je precej zahteven avtorski projekt, ki nas kliče, naj ga ne pustimo na polici. Ne morem si zamisliti, kaj bo z njim, če bomo sploh dobili denar za najnujnejše stroške. Osvojimo temo igre in ji ostanemo zvesti. Preostale skrbi urejamo sproti. Ko bomo na uprizoritvi nove igre na koncu zapeli skupaj z občinstvom, bomo postali eno in težave bodo pozabljene.

Naj vam na koncu kot mentorica študijskega krožka povem, da je gledališče moja ljubezen, polna naporov in ustvarjalnosti pri nastajanju scenarijev in režije, odgovornosti in iskanja možnosti za delo.

MUSEK, Janek:

PSIHOLOGIJA ŽIVLJENJA

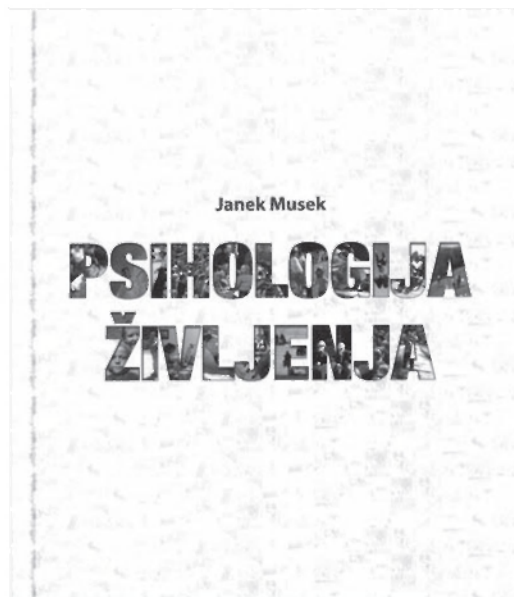
Ljubljana, Inštitut za psihologijo osebnosti. 2010.

Prof. dr. Janek Musek je na področju psihologije eden najbolj plodnih domačih avtorjev. Njegovi specialni področji sta psihologija osebnosti in psihologija vrednot. V obravnavani znanstveni monografiji, ki je pred kratkim izšla v založništvu Inštituta za psihologijo osebnosti, avtor na obširnih 585 straneh prikazuje najpomembnejše sodobne znanstvene izsledke psihologije na njenih temeljnih področjih, vključujoč tudi izsledke lastnih raziskav in lastnih znanstvenih modelov ter teorij.

Knjigo sestavljajo trije deli, ki jih tvori 12 poglavij, po avtorjevem izboru najpomembnejših psiholoških področij v življenju vsakega posameznika.

Prvi del, ki nosi naslov *Osebnost in medosebne razlike*, nas seznani z bistvenimi elementi osebnosti, individualnimi in skupinskimi razlikami, temeljnimi dimenzijami osebnosti, z generalnim dejavnikom osebnosti ter sposobnostmi, kamor vključi umsko, emocionalno in duhovno inteligentnost (inteligentnost je pomemben dejavnik osebnosti in nezanemljivo vpliva na življenjsko pot posameznika).

Psihično blagostanje in zdravje sta predmet drugega poglavja, kjer avtor poglobljeno analizira povezanost med srečo in kakovostjo življenja ter osebnostnimi lastnostmi, nadalje predstavi dejavnike psihičnega blagostanja (optimizem, zanos, življenjski smisel idr.) kot pomembne sestavine kakovosti življenja. Posebej poudarja humor kot prvo psihičnega zdravja in prouči pomen korelacije med stresom, izgorevanjem in spoprijemanjem z življenjskimi težavami na eni strani ter osebnostnimi dimenzijami na drugi.



Naše življenjske perspektive in dometi je avtor naslovil tretji del knjige, v katerem obravnava samopodobo in samospoštovanje kot zelo pomembni prvini osebnosti. Nadalje se posveti partnerstvu in ljubezni kot visoko zaželenima ciljema v življenju večine ljudi. Posebej analizira še: odločanje, vrednote ter življenjsko uspešnost in modrost kot pomembne dimenzije osebnosti. Avtor zgledno in obsežno znanstveno monografijo, opremljeno z bogatim seznamom literature, slikami in grafičnimi prikazi, kazalom avtorjev ter kazalom pojmov, sklene z ugotovitvijo, »...da je naša osebnost resnično naša usoda. A ne v fatalističnem smislu, kajti človekova osebnost je tudi vir človekove svobode in njegovega zavestnega odločanja. ...«.

Tanja Šulak

ESREA Research Networks on History of Adult Education and Training in Europe and Active Democratic Citizenship and Adult Learning networks Conference

ADULT EDUCATION AND CITIZENSHIP. RELATIONS IN SPACE AND TIME.

Čas: 16.–18. junij 2011

Kraj: Budimpešta, Madžarska

Organizator: ESREA v sodelovanju s Fakulteto za izobraževanje in psihologijo Univerze Eotvos Loránd

Cilj konference: je združiti raziskovalce dveh raziskovalnih omrežij, in sicer omrežja za zgodovino izobraževanja odraslih in omrežja za raziskovanje izobraževanja za dejavno državljanost. Namen je druženje in izmenjava spoznanj, ki povezujejo področje izobraževanja za dejavno državljanost in zgodovino izobraževanja odraslih. **Brez kotizacije.**

Datum oddaje povzetkov: 30. januar 2011

Več informacij na naslovu: Orsolya Kereszty na e-naslovu esrea2011@ppk.elte.hu ali spletna stran: <http://esrea2011.elte.hu>

5th Biennial of the International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT)

BACK TO THE FUTURE: LEGACIES, CONTINUITIES AND CHANGES IN EDUCATIONAL POLICY, PRACTICE AND RESEARCH

Čas: 5.–8. julij 2011

Kraj: Braga, Portugalska

Organizator: Braga, Univerza Minho

Komu je konferenca namenjena: učiteljem v različnih izobraževalnih ustanovah, učiteljem učiteljev, zaposlenim v izobraževalnih ustanovah

Teme konference: izobraževanje učiteljev in strokovni razvoj; vodenje na področju izobraževanja; učeče se skupnosti in omrežja; poučevanje v digitalni kulturi; izzivi v visokošolskem izobraževanju; raziskovanje, znanje in spremembe

Datum oddaje povzetkov: 14. januar 2011

Več informacij na naslovu: <http://webs.ie.uminho.pt/isatt2011/>

11th European Affective Education Network Conference

SPODBUJANJE SOCIALNO-ČUSTVENIH VIDIKOV VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA; RAZNOTERE NALOGE

PROMOTING THE SOCIAL EMOTIONAL ASPECTS OF EDUCATION; A MULTI-FACETED PRIORITY

Čas: 26.–30. junij 2011

Kraj: Ljubljana, Slovenija

Organizator: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani

Komu je konferenca namenjena: akademikom, praktikom z različnih področij izobraževanja, študentom, vsem drugim, ki jih zanimajo socialni in emocionalni vidiki izobraževanja

Cilj konference: vzpostaviti forum za raziskovanje in razpravo o čustvenih vidikih izobraževanja v Evropi in zunaj nje, tako med raziskovalci kot med praktiki.

Teme konference: celostno učenje in poučevanje; čustvena inteligenca; kakovost medosebnih odnosov; prosocialni in moralni razvoj; otroci kot državljani – tukaj in zdaj; poučevanje in učenje z umetnostjo in skozi umetnost; vloga humorja v izobraževanju; posebne potrebe in potrebe otrok iz različnega kulturnega okolja; izobraževanje v zgodnjem otroštvu; kurikularne študije

Datum oddaje povzetkov: 1. december 2010

Več informacij na naslovu: <http://www.pef.uni-lj.si/index.php?id=458>

5TH INTERNATIONAL TECHNOLOGY, EDUCATION AND DEVELOPMENT CONFERENCE

Čas: 7.–9. marec 2011

Kraj: Congress Center, Paseo Alameda, 32, 46023 Valencia, Španija

Organizator: INTED 2011

Cilj konference: glavni cilj je spodbujati mednarodno sodelovanje na področju raziskovanja v izobraževanju, in sicer na vseh področjih in v vseh izobraževalnih disciplinah. Pričakujejo več kot 500 udeležencev iz 65 držav.

Teme konference: izobraževanje in globalizacija; ovire pri učenju in spodbujanje učenja; novi pristopi v visokošolskem izobraževanju; pedagoške in didaktične inovacije

Datum oddaje povzetkov: 26. januar 2011

Več informacij na naslovu: <http://www.inted2011.org>

IADIS INTERNATIONAL CONFERENCE MOBILE LEARNING 2011

Čas: 10.–12. marec 2011

Kraj: Avila, Španija

Organizator: IADIS – International Association for Development of the Information Society

Teme konference: raznoliko vseživljenjsko učenje v formalnih in neformalnih učnih okoljih

Več informacij na naslovu: <http://www.mlearning-conf.org/>

Grundtvig/Comenius Seminar

LEARNING IN LATER LIFE-GENERATIONAL COOPERATION

Čas: 25.–29. maj 2011

Kraj: Limassol, Ciper

Organizator: Cyprus Adult Education Association

Teme konference: staranje in učenje v starosti; razvijanje medkulturnih in medgeneracijskih veščin komuniciranja; izmenjava izkušenj in primerov dobre prakse med izobraževalci odraslih, učitelji, mentorji

Rok za prijavo na seminar: 14. januar 2011 na nacionalni agenciji; ob prošnji za pokritje stroškov udeležbe na seminarju je potrebno soglasje vodje seminarja (Klitos Symeonides)

Več informacij na naslovu: <http://ec.europa.eu/education/trainingdatabase/index.cfm?fuseaction=DisplayCourse&cid=25672>

Kontakt: Klitos Symeonides, President of the Cyprus Adult Education Association (seminar-course manager), e-pošta: klitossy@cytanet.com.cy, tel.: 00357-99470810, faks: 00357-22486714

BASOPED (Balkan Society for Pedagogy and Education)
International Conference

EVALUATION IN EDUCATION IN THE BALKAN COUNTRIES

Okvirna napoved (podrobnejše informacije sledijo)

Čas: predvidoma 16.–18. (ali 23.–25.) junij 2011

Kraj: Beograd, Srbija

Organizator: BASOPED v sodelovanju z Inštitutom za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Beogradu

Teme konference: evalvacija v izobraževanju

Rok za oddajo povzetkov: 20. januar 2011

Rok za oddajo prispevkov: 10. maj 2011

Več informacij na naslovu: http://www.esrea.org/conferences_and_seminars?l=en

9TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMPARATIVE EDUCATION AND TEACHER TRAINING

Čas: 5.–9. julij 2011

Kraj: Sofija, Bolgarija

Organizator: Bulgarian Comparative Education Society (BCES)

Komu je konferenca namenjena: različnim strokovnjakom, teoretikom in praktikom s področja izobraževanja in izobraževanja odraslih

Cilj konference: preučevati različne pristope in vlogo primerjalnega izobraževanja kot znanosti, raziskovalnega pristopa in akademske discipline; iskati povezave med strokovnjaki z univerz, visokih šol in inštitutov po svetu; razpravljati o novih pristopih k delu na področju visokega šolstva, vseživljenjskega učenja in družbenega vključevanja; razpravljati o novih pogledih na zgodovino izobraževanja.

Rok za oddajo celotnih prispevkov: 10. marec 2011

Več informacij na naslovu: <http://bc.es.conference.tripod.com/>

The 2011 seminar of the ESREA research network
»Between global and local: Adult learning and development«

POSITIONING AND CONCEPTUALIZING ADULT EDUCATION AND LEARNING WITHIN LOCAL DEVELOPMENT

Čas: 28.–30. april 2011

Kraj: Istanbul, Turčija

Organizator: European Society for Research on the Education of Adults (ESREA)

Cilj seminarja: seminar je namenjen razpravi o spreminjanju paradigem na področju izobraževanja odraslih in razpravi o prispevku izobraževanja odraslih k lokalnemu razvoju v globalni družbi v prihodnosti.

Okvirne teme: vpliv neoliberalizma na spreminjanje in konceptualizacijo praks na področju izobraževanja in učenja odraslih; vloga izobraževalca odraslih za lokalni razvoj in opolnomočenje skupnosti; emancipacijska vloga izobraževanja odraslih; učenje v družbenih gibanjih in lokalnih spremembah; pismenost odraslih; trajajoče vprašanje; raziskovalne smernice na področju izobraževanja odraslih; vloga medijev in informacijske tehnologije v izobraževanju odraslih

Rok za oddajo povzetkov: 15. november 2010

Več informacij na naslovu: www.esrea2011.boun.edu.tr

The 2011 conference of the ESREA research network
on Gender and Adult Learning

INTRODUCING GENDER INTO ACADEMIA – (IN)VISIBLE ACT

Čas: 9.–11. junij 2011

Kraj: Montpellier, Francija

Organizator: European Society for Research on the Education of Adults (ESREA) v sodelovanju z Univerzo Montpellier 3 v Montpellierju, Francija (Oddelek za usposabljanje odraslih – SUFCO)

Komu je konferenca namenjena: raziskovalcem, visokošolskim učiteljem in študentom (zlasti podiplomskim)

Okvirne teme: spol in skriti kurikulum v akademskem izobraževanju; spol in teorije izobraževanja odraslih; spol in akademske izkušnje študentov in učiteljev

Rok za oddajo povzetkov: 1. februar 2011

Več informacij na naslovu: http://www.esrea.org/gender_network?l=en

The 2011 ESREA colloques –
Life History and Biographical Research Network

HUMAN AGENCY AND BIOGRAPHICAL TRANSFORMATIONS – ADULT EDUCATION AND LIFE PATHS

Čas: 3.–6. marec 2011

Kraj: Ženeva, Švica

Organizator: European Society for Research on the Education of Adults (ESREA) v sodelovanju z Univerzo v Ženevi

Teme konference: raziskovanje spreminjanja življenjskih potekov, biografsko raziskovanje v izobraževanju odraslih: epistemološki vidiki; družbeni vidiki; izobraževalni in etični vidiki

Rok za oddajo povzetkov: 1. november 2010

Več informacij na naslovu: <http://fapservnt2.unige.ch/Fapse/mimesis.nsf/04c8b37acff022ccc1256c22002c5423/ccee27d61e682fefe1257751002f08e1?OpenDocument>

International Transformative Learning Conference in Europe

TRANSFORMATIVE LEARNING IN TIME OF CRISIS: INDIVIDUAL AND COLLECTIVE CHALLENGES

Čas: 28.–29. maj 2011

Kraj: Atene, Grčija

Organizator: European Society for Research on the Education of Adults (ESREA)

Namen konference: sodelovalno proučevati raznolikost in perspektive transformativnega učenja posameznikov, skupin, organizacij in skupnosti za družbene spremembe

Teme konference: koncepti, prakse, ideologije in epistemologije konverzacije; definicije in vizije transformativnega učenja; proučevanje vpliva družbenih, ekonomskih, političnih, kulturnih, intelektualnih in okoljskih kriz na možnosti in pojavnost transformativnega učenja

Rok za oddajo povzetkov: 1. november 2010

Več informacij na naslovu: <http://www.tlcatheens2011.gr>

the Fourth Nordic Conference on Adult Learning

ADULT LEARNING – COMMITMENTS, CONTEXTS AND CRITICAL PERSPECTIVES

Čas: 11.–13. april 2011

Kraj: Trondheim, Norveška

Organizator: the Lifelong Learning Research Centre (ViLL), Norveška univerza za znanost in tehnologijo (NTNU)

Teme konference: kako se posamezniki, skupine in področja soočajo z vse večjimi zahtevami po učenju; kakšni so vzorci udeležbe v razmerju do teh zahtev; kako različni pogoji za učenje vplivajo na spodbujanje in omejevanje v različnih kontekstih, lokalno, regionalno in globalno; kako raziskovalci pripomorejo h kritičnemu vrednotenju učenja odraslih

Rok za oddajo povzetkov: 1. februar 2011

Več informacij na naslovu: http://www.ntnu.no/videre/konferanse/adult_learning/

ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Letnik 16, Leto 2010

Letno vsebinsko kazalo (2010)

UVODNIK

- Birman Forjanič, Zdenka: Spopolnjevanje izobraževalcev je naša skupna skrb št. 3, str. 5–8
 Kavkler, Marija: Razvijanje potencialov študentov z disleksijo št. 4, str. 5–7
 Mohorčič Špolar, Vida: Znanje in izobraževanje kot sredstvo za izhod iz krize št. 2, str. 5–9
 Vadnjal, Jaka: Znanje ni bilo še nikoli toliko vredno kot danes! št. 1, str. 5–8

ZNANOST RAZKRIVA

- Badinska, Maria; Kokavcova, Dagmar: CLIL –
 a way towards autonomy in education št. 4, str. 27–34
 Čelebič, Tanja: Neformalno izobraževanje v Sloveniji z mednarodno
 primerjavo po anketi o izobraževanju odraslih št. 3, str. 42–55
 Hočevar Ciuha, Senka: Arhitekti postmoderne informacijske družbe
 in priložnosti njenih uporabnikov št. 4, str. 35–44
 Hočevar Ciuha, Senka: Izzivi prihodnosti – holistična strategija
 in sinergija vednosti št. 2, str. 26–36
 Hozjan, Tanja: Aktualne dejavnosti na področju medgeneracijskega
 sodelovanja v Sloveniji št. 4, str. 45–52
 Garvas, Mojca: Izkušveno učenje kot praksa in teorija izobraževanja
 in usposabljanja strokovnih delavcev v Vrtcu Trnovo št. 1, str. 35–46
 Javrh, Petra: Usposobljenost za delo v izobraževanju odraslih
 in razvoj kariere št. 3, str. 56–70
 Jelenc, Zoran: Usposabljanje in identiteta izobraževalcev odraslih št. 3, str. 34–41
 Klara, Kožar: Teoretska izhodišča za pripravo izobraževalnih
 programov za življenje v multikulturni družbi št. 4, str. 14–26
 Krajnc, Ana: Pospešeno in kakovostno izobraževanje odraslih
 je pot iz gospodarske krize št. 1, str. 10–22
 Krajnc, Ana: Spreminjanje družbene strukture in vseživljenjsko
 izobraževanje – iz industrijske v družbo znanja št. 2, str. 12–25
 Šinko, Simona: Evalvacija v neformalnem izobraževanju odraslih št. 2, str. 52–60
 Šuligoj, Metod: Izobrazba in inovativnost zaposlenih
 v slovenskih hotelskih organizacijah št. 1, str. 47–56
 Vadnjal, Jaka; Jelovac, Dejan: Vpliv šole in okolja na odnos
 odraslih srednješolcev do podjetništva št. 1, str. 23–34

Zupančič Maja; Colnerič, Blanka; Horvat, Martina:

Poznavanje dejstev in zmotna prepričanja o starejših:

implikacije za izobraževanje in delo s starejšimi

št. 2, str. 37–51

Žarkovič Adlešič, Brigita: Kdo so izobraževalci, ki usposablajo učitelje

št. 3, str. 10–21

Žalec, Natalija: Izobraževanje izobraževalcev odraslih temeljna naloga sodobne

izobraževalne politike pri načrtovanju vseživljenjskega izobraževanja

št. 3, str. 22–33

ZA BOLJŠO PRAKSO

Bačar, Ada: Ko gledališče postane način izobraževanja

št. 4, str. 67–71

Bizjak, Katarina: Neformalno pridobivanje znanja tujega jezika

št. 2, str. 77–87

Buchebner-Ferstl, Sabine: Par v času prehoda v upokojitev

št. 1, str. 58–64

Hribernik, Andreja: Manipulacije na osebni ravni v medosebnih odnosih

št. 4, str. 54–59

Lešnik, Snežana: Vpliv neformalne in formalne izobrazbe staršev na

učni uspeh mladostnika – družinske značilnosti in izobrazba

št. 1, str. 65–76

Majerhold, Katarina: Življenjsko svetovanje in izobraževanje

odraslih za razvoj kariere in osebnostni razvoj

št. 2, str. 62–76

Pavček, Saša: Disleksija

št. 4, str. 8–11

Štendler, Jožica: Splošna knjižnica – priložnost za vseživljenjsko učenje

št. 4, str. 60–66

Vilič Klenovšek, Tanja: Usposabljanje svetovalcev v svetovalnih središčih

za izobraževanje odraslih

št. 3, str. 72–82

POROČILA, ODMEVI, OCENE

Hribar Milič, Samo: Kaj zahteva prestrukturiranje gospodarstva?

št. 2, str. 88–90

Jelenc, Zoran: Franz Poggeler (1926–2009)

št. 1, str. 77–78

KNJIŽNE NOVOSTI

Šulak, Tanja; Goleman, Daniel: Socialna inteligenca

št. 2, str. 91–92

Kump, Sonja; Jelenc Krašovec, Sabina: Prestari za učenje?

št. 3, str. 82–83

Musek, Janek: Psihologija življenja

št. 4, str. 72

Ule, Mirjana: Socialna psihologija

št. 1, str. 79–80

OBRAČAMO KOLEDAR

Jelenc Krašovec, Sabina:

št. 1, str. 81–85

št. 2, str. 93–95

št. 3, str. 84–88

št. 4, str. 73–79

SPLOSNA NAČELA

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

V reviji Andragoška spoznanja objavljamo izvirne in še neobjavljene prispevke o izobraževanju odraslih. Prispevke, s katerimi želimo zajeti vsa področja izobraževanja odraslih, bomo razdelili na področja.

1. V **Znanost razkriva** bomo objavili znanstvene prispevke.
2. V **Za boljšo prakso** bomo objavili strokovne prispevke.
3. V **Pogovarjali smo se** objavljamo intervjuje z osebnostmi, ki so zaslužne za razvoj izobraževanja odraslih oziroma imajo poseben pogled na to področje.
4. V **Poročilih, odmevih in ocenah** bomo objavili konkretne zgodbe o podjetjih, dejavnostih ali dogodkih, saj želimo svojim bralcem posredovati utrip vsakodnevnega dogajanja v izobraževanju odraslih.
5. V **Knjižnih novostih** objavljamo strokovne recenzije knjig in priročnikov s področja izobraževanja odraslih.
6. V **Obračamo koledar** bralce seznanjamo z aktualnimi dogodki na področju izobraževanja odraslih doma in v tujini, ki se bodo zgodili v obdobju leta dni.

Po potrebi in glede na aktualno problematiko lahko oblikujemo tudi nove rubrike.

PISANJE PRISPEVKOV

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

Dolžina. Znanstveni in strokovni prispevki naj obsegajo besedilo od 20000 do 40000 besed. Prispevki v drugih rubrikah lahko obsegajo največ 10000 besed.

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

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

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

- a) knjige: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov, kraj, založba. Primer: Brajša, P. (1993). Managerska komunikologija. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- b) članki v revijah: priimek in ime avtorja, leto izida, naslov, ime revije, letnik, strani. Primer: Christiansen, U. (1994). Weiterbildung als gemeinsame Aufgabe. Grundlagen der Weiterbildung, 4: 197–199.

c) prispevki v zbornikih: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov prispevka in nato natančni podatki o zborniku (izpustimo le leto izdaje). Primer: Muršak, J. (1990). Sistem strokovnega in poklicnega izobraževanja v Franciji. V Medveš (ur.), Primerjalne raziskave srednjega izobraževanja v nekaterih evropskih državah. Ljubljana.

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

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

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

POŠILJANJE PRISPEVKOV

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

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

AVTORSTVO PRISPEVKOV

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

RECENZENTSKI POSTOPEK

Znanstvene prispevke ocenita dva recenzenta. Recenzentski postopek je anonimen. Pisnih prispevkov ne vračamo, o zavrnjenih prispevkih pa avtorja obvestimo.

Uredniški odbor si pridržuje pravico do sprememb naslova in drugih uredniških posegov.

Uredništvo revije Andragoška spoznanja