



**SODOBNE PARADIGME
RAZISKOVANJA
IZOBRAŽEVANJA IN UČENJA
ODRASLIH**

**Eseji v počastitev jubileja
Ane Krajnc**

Ljubljana, 2018

SODOBNE PARADIGME RAZISKOVANJA IZOBRAŽEVANJA IN UČENJA ODRASLIH

Eseji v počastitev jubileja Ane Krajnc

Urednici: Nives Ličen in Maja Mezgec

Recenzenti: Rajka Bračun Sova, Nadja Dobnik, Dušana Findeisen, Andreja Istenič Starčič, Alenka Janko Spreizer, Sabina Jelenc Krašovec, Nina Kristl, Sonja Kump, Borut Mikulec, Estera Možina, Marinka Pahole, Aleksandra Šindić Radić, Simona Šinko, Karmen Špilek Štumberger

Lektoriranje: Alenka Ličen, Tina Brilej, Barbara Buršič

Tehnično urejanje: Tanja Šulak

Oblikovanje in prelom: Jure Preglau

Fotografija na naslovnici: Peter Irman

Založila: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Izdal: Oddelek za pedagogiko in andragogiko

Za založbo: Roman Kuhar, dekan Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Ljubljana, 2018

Prva izdaja, e-izdaja

Publikacija je brezplačna in dostopna na: <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba>



To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca. / This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

Knjiga je izšla s podporo Javne agencije za raziskovalno dejavnost RS.

Raziskovalni program št. P5-0174 je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID=297389056

ISBN 978-961-06-0135-7 (pdf)

Kazalo

Zborniku na pot	5
<i>Maja Makovec Brenčič</i>	
Ob jubileju prof. dr. Ane Krajnc, zaslužne profesorice Univerze v Ljubljani	7
<i>Branka Kalenič Ramšak</i>	
Izobraževanje odraslih: izzivi raziskovanja	11
<i>Nives Ličen, Maja Mezgec</i>	
Je čas za delovanje in je čas za refleksijo – kdo smo izobraževalci odraslih in kakšna je naša vloga v skupnosti?	23
<i>Tanja Možina</i>	
Spretnosti odraslih v Sloveniji	49
<i>Petra Javrh</i>	
Homogenizacija izobraževanja odraslih v Evropski uniji: med politiko in realnostjo	63
<i>Dejan Hozjan</i>	
Kognitivni in metakognitivni vidiki ključne kompetence učenje učenja	95
<i>Marko Radovan</i>	
Vseživljenjski razvoj kompetenc	107
<i>Danijela Brečko</i>	
Motivi in stališča vzgojiteljev predšolskih otrok do nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja	121
<i>Jurka Lepičnik Vodopivec</i>	
Dejavniki profesionalnega razvoja učiteljev	133
<i>Danijela Makovec</i>	
Veščine vodenja kariere v kontekstu izobraževanja za kariero	151
<i>Miha Lovšin</i>	
Posebnosti delovanja in razporeditve področij del v kariernih centrih na univerzah	163
<i>Nina Krmac</i>	
O mentoriranju in mentorski vlogi v izobraževanju odraslih	181
<i>Anita Jug Došler</i>	
Študijski krožki med skupnim in javnim, med racionalnim in iracionalnim	193
<i>Nevenka Bogataj</i>	

Preobrti v medgeneracijski transmisiji jezika in identitete: študija primera učenja jezika matere kot drugega jezika	213
<i>Maja Mezgec</i>	
Proučevanje migracij v andragogiki: analiza avtobiografskega zapisa Neže Gerkšič – Agnes Lacroix.	229
<i>Klara Kožar Rosulnik</i>	
Ambivalence kvalitativnega raziskovanja učenja v odraslosti: primer etnografske metode	249
<i>Nives Ličen</i>	
Religijsko izobraževanje odraslih in medverski dialog	269
<i>Tadej Stegu</i>	
Skotopični oz. sindrom Irlen in učenje odraslih	281
<i>Polona Kelava</i>	
Izzivi za odrasle po ločitvi in učenje ob tranziciji.	307
<i>Nataša Rijavec Klobučar</i>	
Družinska pismenost kot oblika medgeneracijskega učenja: začetki programov družinske pismenosti pri nas	321
<i>Livija Knaflič</i>	
Učenje psihosocialnih veščin ob pojavu fizičnega nasilja v partnerskem odnosu	333
<i>Jernej Kovač</i>	
Izobraževanje in usposabljanje starejših vzornikov	349
<i>Andrej Justinek</i>	
Stereotipi o osobama treće životne dobi: iskustva starijih	365
<i>Anita Zovko, Ivana Damjanić</i>	
Kvaliteta života osoba treće životne dobi	379
<i>Dajana Kuzma, Anita Zovko, Sofija Vrcelj</i>	
Pomen mednarodnih projektov za učenje starejših	391
<i>Meta Furlan</i>	
Evalvacija mentorstva v izobraževanju starejših odraslih	407
<i>Monika Govekar-Okoliš, Renata Kranjčec</i>	
Imensko kazalo	419

Zborniku na pot

Živimo v času hitrega razvoja, ki od nas zahteva, da pridobljene spretnosti nenehno nadgrajujemo. Posamezniki z več znanja, kvalifikacij in kompetenc dosegajo večjo zaposljivost, so družbeno dejavnejši ter se v večji meri vključujejo v različne oblike nadaljnje strokovnega izobraževanja in usposabljanja ter izobraževanja odraslih. Zavedajoč se tega, namenjamo izobraževanju odraslih ter vseživljenjskemu učenju vse več pozornosti.

Dr. Ani Krajnc – zaslužni profesorici Univerze v Ljubljani – je bil pomen tega jasen že v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja. Je prva raziskovalka izobraževanja odraslih pri nas, ki je idejo vseživljenjskega učenja predano in vztrajno prenašala v prakso, zavedajoč se pomena znanja za kakovost življenja slehernika.

Spoznala sem jo, ko smo na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani ustanovljali Pedagoški center. Že takrat sta njen andragoški pogled in vidik vseživljenjskega izobraževanja ter učenja navduševala vse, ki smo želeli v izobraževanju videti in dati nekaj več. Da je na pravi poti, se je z leti več kot izkazalo.

Tudi na Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport podpiramo razvoj izobraževanja odraslih. Tako smo v sodelovanju z deležniki oblikovali nov zakon o izobraževanju odraslih, ki ga je Državni zbor sprejel januarja letos. Zakon ureja javno službo in vzpostavlja javno mrežo zavodov, ki izvajajo izobraževanje odraslih. Obenem pa zagotavlja stabilnejše financiranje teh zavodov, ki bodo povezani v mrežo.

Odrasli v Sloveniji se lahko danes izobražujejo preko programov osnovnih šol za odrasle, kjer si pridobijo stopnjo izobrazbe, preko javnoveljavnih izobraževalnih programov za odrasle, kjer stopnje izobrazbe ne pridobijo, ter preko neformalnih izobraževalnih programov.

Da bi si nastavili zrcalo in ugotovili stanje na področju kompetenc odraslih, se je Slovenija vključila v največjo empirično raziskavo OECD PIAAC. Gre za doprinos k nacionalnemu prepoznavanju stanja na področju kompetenc odraslih, obenem pa za spodbudo za strateško in medresorsko povezano načrtovanje politik razvoja. PIAAC je tudi dobra podlaga za oblikovanje razvojnih strategij in konkretnih ukrepov za spodbujanje izobraževanja odraslih ter vseživljenjskega učenja.

Vsega tega ne bi bilo brez raziskovalnih in strokovnih spodbud najuglednejših strokovnjakov na tem področju, ki jih je vedno znova in znova spodbujala, usmerjala in izzivala prav profesorica dr. Ana Krajnc. Z njeno nesebično delitvijo in soustvarjanjem znanja smo to pomembno področje usvajali kakovostno in vztrajno. Korak za korakom.

In še na en pomemben vidik izobraževanja ne smemo pozabiti. To je pravzaprav kar temelj vsega, kar pooseblja delo in osebnost prof. dr. Ane Krajnc. Mednarodno uveljavljena in prepoznavna strokovnjakinja ter raziskovalka se je pri svojem delu ves čas

zavzemala tudi za pravice vsakogar do izobraževanja. To pa je vodilo na vseh ravneh izobraževanja ne le v Sloveniji, temveč tudi v Evropski uniji, Unescu, Združenih narodih. Znanje je vrednota in temelj razvoja zdaj in v prihodnje. Zanj smo soodgovorni prav vsi, zato ga soustvarjajmo povezano, skupaj. Predvsem pa – delimo ga kot najpomembnejšo vrednoto vseh, ki verjamemo v svobodo in razvoj posameznika ter s tem družbe. Prav v tem me je profesorica dr. Ana Krajnc vedno znova učila in navduševala. V svoji človečnosti in razumevanju sveta.

Hvaležna za vse dosedanje profesoričine zapise, spodbude in misli se iskreno veselim vseh prihodnjih!

S spoštovanjem,

prof. dr. Maja Makovec Brenčič,
ministrica za izobraževanje, znanost in šport

V Ljubljani, 26. julij 2018

Ob jubileju prof. dr. Ane Krajnc, zaslužne profesorice Univerze v Ljubljani

Misel, ki verjetno odlično ponazarja zadovoljstvo vsakogar, ki se ukvarja z izobraževanjem, so naslednje besede španskega pisatelja Miguela de Cervantesa v romanu *Don Kihot*: »Ena od reči [...], ki vrlega in odličnega človeka vsekakor navda z zadovoljstvom, je ta, da vidi, kako dober glas o njem še za živa kroži od ust do ust.« Zaslužna profesorica Univerze v Ljubljani dr. Ana Krajnc – ki v slovenskem in evropskem okolju razvija področje izobraževanja odraslih ter starejših in se je kot prva pri nas že pred desetletji začela ukvarjati z andragogiko – zagotovo sodi med takšne ljudi. Za svoje izjemno plodno delo je dobila številna ugledna priznanja tako v domačem kot mednarodnem strokovnem prostoru.

V današnjem hitro spreminjajočem se svetu, v katerem se je velik del našega življenja preselil v virtualno realnost, je odnos do védenja in do načina njegovega podajanja še toliko pomembnejši. Prenašati moramo znanje, ki je v razpršeni stvarnosti nenehne družbene metamorfoze vse bolj izmuzljivo. Veda o vzgoji in izobraževanju danes doživlja novo preobrazbeno prelomnico, podobno kot v preteklosti v času starih Grkov ali renesanse. Novi načini poučevanja, nove tehnologije, razvijanje drugačnih kognitivnih sposobnosti, nova subjektivnost itd. so njeni sodobni izzivi, a bistvo ostaja – pridobiti in prenašati znanje, ki je danes nekritično dostopno in težko oprijemljivo. Zato zagotovo še vedno drži trditev, ki jo je izrekel francoski renesančni humanist Michel de Montaigne, da ima raje glavo, ki zna razmišljati, kot glavo, polno nakopičenega znanja.

Prof. dr. Ani Krajnc ob jubileju iskreno čestitamo! Moramo pa ji izkazati tudi globoko zahvalo za vse njeno dosedanje delo, ki v svoji veličini nikoli ne bo moglo biti natančno izmerjeno. Živeti moramo *hic et nunc*, a hkrati tudi onkraj – prehajati moramo skozi različne stvarnostne plasti, podobno kot pravi pesnik Fernando Pessoa (*Prehajanje ur*):

Čutiti vse na vse načine,
živeti vse z vseh strani,
biti ista stvar v vseh mogočih pogledih hkrati,
realizirati v sebi vse človeštvo vseh trenutkov
v enem samem trenutku, razpršenem, razprostranjenem,
popolnem in daljnem.

(prev. Miklavž Komelj)

Zahvala

Poleti 2017 je začela nastajati zbirka esejev za skupno monografijo z mislijo na praznovanje prof. dr. Ane Krajnc, kar je bila obenem spodbuda za razmislek, kako se razvija raziskovanje na področju andragogike. Da je monografija nastala, gre zahvala mnogim sodelujočim, s katerimi sva se srečevali, pogovarjali, »skypali«, si dopisovali po e-pošti ... Proces nastajanja je bil »emergenten«, drug drugemu smo se prilagajali, iskali rešitve za časovne pasti, usklajevali obseg besedil in terminologijo, iskali možnosti financiranja.

Radi bi se zahvalili vsem avtoricam in avtorjem, ki so izkazali pripravljenost, da za zbornik napišejo besedila na osnovi svojih raziskav, bogatih izkušenj in razmišljanj. Njihova spoznanja prikazujejo mavrico področij, načinov pisanja in kritičnega razmišljanja. Prav tako se zahvaljujema vsem recenzentom, ki so pripravili kolegialne nasvete za izboljšanje tekstov, tako da so sporočila še bolj jasna, natančna in bralcu prijazno napisana.

Posebno zahvalo želiva izreči Znanstveni založbi Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Založba so ljudje. Dr. Matevž Rudolf, brez vaših dragocenih nasvetov in brez vaše profesionalnosti, znanja ter pomoči vse od začetka nastajanja besedil bi knjiga nastajala dlje časa in z več napora. Jure Preglau, brez vašega optimizma in tihega znanja, strokovnih napotkov ter brez vašega natančnega urejanja ne bi zaključili monografije na tak način, kot smo načrtovali. Obema hvala, da nam je skupaj uspelo. Zahvaljujema se vsem trem lektoriciam za natančno jezikovno izpopolnjevanje besedil in tudi za vse nasvete, ustvarjene s filigranskostjo lektorskega očesa, včasih tudi ob pomanjkljivostih, ki sva jih kot urednici spregledali.

Zahvaljujema se ministrici prof. dr. Maji Makovec Brenčič in prorektorici Univerze v Ljubljani prof. dr. Branki Kalenič Ramšak za predgovora, ki zbornik pospremita na pot v nadaljnje razmišljanje, kritično presojo in igrivo nadgradnjo. Dragocena sta njuna pogleda na izobraževanje odraslih »od zunaj« ter njuno sporočilo prek izkušnje in poezije.

Na koncu zahvala Tanji Šulak, ki ni bila le tehnična urednica, ampak veliko, veliko več. Njeno delo pri zborniku je nepogrešljivo. Strokovno kompetentna in človeško zavzeta podpora, mnogo opravljenih telefonskih pogovorov, komuniciranje z avtorji in lektoriciami, dobra beseda ob zamujanju, natančnost pri pregledovanju ... Tudi ona je del »šole dr. Ane Krajnc« – saj že mnoga leta ureja revijo Andragoška spoznanja, ki jo je dr. Ana Krajnc ustanovila –, zato je vse svoje znanje prenesla tudi na urejanje zbornika.

Hvala vsem za misli, delo in druženje.

Izobraževanje odraslih: izzivi raziskovanja

Nives Ličen,¹ Maja Mezgec²

Izobraževanje odraslih odraža dogajanje v sodobni družbi in sledi posameznikom kot subjektom učenja. Ostra razmejitev med socialnim/kulturnim in subjektivnim ni mogoča. Nasprotno. Potrebni sta odprta misel in odprtost vzorcev raziskovanja ter delovanja. Raziskovanje na področju izobraževanja odraslih se teoretsko in metodološko spreminja. Käßlinger (2015) piše o premikanju med »poljem« in »rizikom«, kar pomeni premikanje med koncepti družbene moči v določeni socialni strukturi in koncepti nehierarhične odprte strukture, ki vključuje elemente razpada ali dekompozicije in elemente multiplih povezav. Premik od linearnosti, običajno ponazorjene s podobo drevesa, ki se iz korenin širi navzgor v krošnjo, k razpršenim povezavam, običajno ponazorjenih z mrežo, pomeni prepleteno iskanje novih struktur in preizpraševanje veljavnega kánona znanja.

Za raziskovanje je značilna heterogenost, ki jo lahko najhitreje opazimo v zbornikih konferenc Evropskega združenja raziskovalcev izobraževanja odraslih (ESREA *European Society for Research on the Education of Adults*). V sodobnosti prevladujejo empirične raziskave, manj pa je filozofskih razprav. Pri empiričnih raziskavah so uporabljeni različni metodološki pristopi, tako kvantitativni kot kvalitativni. Za raziskovanje izobraževanja odraslih so še v 80. letih prejšnjega stoletja pisali, da je »mlado«, »komaj rojeno« (gl. Pineau, 1985; Qualino, 1985) in da se sooča z nerazvitimi paradigmami (modeli) za raziskovanje. V zadnjih tridesetih letih je raziskovanje hitro napredovalo, pri čemer imajo vidno vlogo evropsko združenje raziskovalcev, mnoge znanstvene revije ter razvoj študijskih in raziskovalnih programov na različnih univerzah. Univerzitetni študijski programi na ravni magistrskega in doktorskega študija s področja izobraževanja odraslih ali andragogike – v različnih okoljih se različno poimenujejo – so se v tujini pojavljali v 60. letih prejšnjega stoletja (Rubenson, 2011; Mikulec, 2018), na Univerzi v Ljubljani pa so se prva predavanja iz andragogike začela šele v 70. letih prejšnjega stoletja na Filozofski fakulteti. Ta predavanja je zasnovala dr. Ana Krajnc, potem ko je področje eno leto spoznavala na kanadskih univerzah.

Teme raziskovanja so izredno pester. V začetku (70., 80. leta prejšnjega stoletja) so se ukvarjali s proučevanjem poučevanja, sistemov izobraževanja, opismenjevanja, udeležbe v izobraževanju. Zelo so poudarjali tistega odraslega, ki je de-privilegirani, raziskovali so t. i. ranljive ciljne skupine in manj izobražene, v središču je bil odrasli, ki odstopa od ostalih s svojimi primanjkljaji v znanju, dohodkih, motivaciji. Raziskave so bile najbolj pogosto kvantitativno zasnovane in so sledile pozitivistični tradiciji, kjer sta pomembni kavzalnost

1 Izr. prof. dr. Nives Ličen, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

2 Doc. dr. Maja Mezgec, Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem in Slovenski raziskovalni inštitut Trst

in posplošljivost spoznanj. Kasneje se teme in metode zelo razširijo tudi pod vplivom kompleksnega epistemološkega diskurza o odraslosti in vzgoji v odraslosti (formiranju v odraslosti), ki ni le del intencionalnih izobraževalnih dejavnosti, temveč je tudi del življenjskih dogodkov. Mnogi dejavniki vzgoje ali formiranja v odraslosti so nepredvideni dogodki, zato raziskovalce zanima, kaj inducira formiranje ali vzgojo v odraslosti.

Dr. Ana Krajnc v svojih predavanjih in intervjujih pravi, da »je učenje povsod« in ga moramo raziskovati tudi tako, da v formalnih okoljih izobraževanja upoštevamo informalno učenje, in tako, da v informalnem učenju prepoznavamo simptome, ki kažejo na potrebe po organiziranem izobraževanju.³

Napisali sva, da lahko multiplost raziskovanja spoznamo v zbornikih združenja ESREA. Kot primer omenimo zbornik *Old' and ,New' Worlds of Adult Learning* (Bron, Kurantowicz, Olesen in West, 2005), v katerem so razmisleki o sprejemanju negotovosti v izobraževanju odraslih, kar je podobno hoji v živem pesku – kot obdobje fluidnosti poimenuje Bauman (2005, str. 17). Avtorji se sprašujejo o povezovanju teorij z novimi izzivi t. i. odprtih identitet, porajajočih se novih tehnologij, razvoja družbenega spola in ženskih študij. Spremembe raziskovanja se kažejo pri družinskem učenju, uporabi umetnosti, razvoju kariere, umeščenenem znanju. Drugi zborniki (gl. npr. Demetrio in Alberici, 2002; Sapia-Drewniak, Jasinski in Bednarczyk, 2002) prinašajo teme o učenju v odraslosti in dimenziji svetega, o staranju in učenju, teme o učenju in srečevanju z duhovnostjo Vzhoda, izobraževanju v različnih organizacijah (podjetja, vojska, lokalna okolja, društva, bolnišnice ...). Razpon sodobnih tem na spletni strani ESREA in posameznih mrež raziskovalcev v tej organizaciji sega od izobraževanja, povezanega z migracijami, do analize aktualnih politik in transformativnega učenja, od izobraževanja izobraževalcev do aktivnega državljanstva. Tudi metodologija vključuje novejša (interpretativna) pristope, kot npr. etnometodologijo, mikrofenomenologijo. Novost pri raziskavah je tudi v tem, da se politika intenzivneje zanima za raziskave, odraz tega je npr. mednarodna raziskava o kompetencah odraslih *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC), saj želijo razvijati politiko, slonečo na podatkih.

Vse to kaže na pestrost in fragmentacijo vsebin in epistemologij, kar je opazno tudi v tem zborniku.

Na ramenih velikanov

Dela, ki jih v neki stroki razvijamo, so odvisna od naših predhodnikov. Iz grške mitologije poznamo zgodbo o slepem velikanu Orionu, ki je na svojih ramenih nosil služabnika z imenom Cedalion. Ta mu je služil namesto oči. Metafora je uporabljena tudi

³ Tovrstno raziskovanje je zelo fragmentarno. V našem okolju se kaže npr. v filmih Petre Javrh (*Temeljne zmožnosti odraslih*), ki niso le izobraževalni filmi, temveč prikazujejo tudi potrebe po izobraževanju in so poseben raziskovalni pristop.

v znanem pismu Isaaca Newtona, ki je zapisal, da je videl dlje, ker je stal na ramenih velikanov. Stephen Hawking je knjigo o zgodovini fizike naslovil *On the Shoulders of Giants*. Raziskovanje izobraževanja odraslih v Sloveniji sloni na raziskovalnem delu več znanstvenikov. Naj omenimo profesorja dr. Jurija Juga, ki je s svojo zbirko v več zvezkih *Zgodovina izobraževanja odraslih* postavil temelje za proučevanje preteklosti v izobraževanju odraslih. Profesorja dr. Zoran Jelenc in dr. Ilija Mrmak sta vsak na svojem področju oblikovala zasnove za raziskovanje sistema izobraževanja odraslih, izobraževanja na področju dela in poklicnega usposabljanja, analize politik izobraževanja odraslih. Njuno znanstveno delo je pripomoglo k razvoju andragogike na Univerzi v Ljubljani.

Dr. Ana Krajnc je v slovenskem prostoru prva začela z empiričnimi raziskavami o učenju in izobraževanju odraslih. Začetki teh so povezani z njeno zaposlitvijo na Inštitutu za sociologijo in filozofijo Univerze v Ljubljani. Kot koordinatorica za Slovenijo je sodelovala v mednarodni študiji *Izobraževanje odraslih, socialna mobilnost in družbena participacija* že v 60. letih prejšnjega stoletja. Njene raziskave o vključevanju v izobraževanje in o motivaciji za izobraževanje odraslih so prinašale pomembne podatke, ki so služili za razvoj področja tudi potem, ko je bila zaposlena na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani (gl. npr. Krajnc, 1982; 1977).

Poleg empiričnih raziskav je v 70. letih objavila tudi razmisleke o različnih konceptualnih problemih. Leta 1976 je v Splitu izšel zbornik *Permanentno obrazovanje* (Šoljan, 1976)⁴ – kar bi dobesedno pomenilo trajno izobraževanje –, kjer je dr. Ana Krajnc, takrat še docentka,⁵ objavila dva prispevka: *Permanentno obrazovanje i obrazovanje odraslih: što je, a što nije permanentno obrazovanje?* (Permanentno izobraževanje in izobraževanje odraslih: kaj je in kaj ni permanentno izobraževanje?) (Krajnc, 1976a) in *Odnos odgoja i permanentnog obrazovanja* (Odnos med vzgojo in permanentnim izobraževanjem) (Krajnc, 1976b). Besedno zvezo permanentno izobraževanje sta kasneje nadomestili poimenovanji vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje, kar pa ni prispevalo k jasnosti pojmov. V prvi razpravi dr. Ana Krajnc pojasni, da izobraževanje odraslih

4 V Jugoslaviji se je v tistem času uporabljalo poimenovanje *permanentno obrazovanje* po vzoru francoskega poimenovanja *l'éducation permanente*. Zanimivo iz današnjega zornega kota je to, da so se nekateri avtorji, npr. Šoljan, sklicevali tudi na seje Zveze komunistov, bodisi hrvaške bodisi jugoslovanske, kjer so očitno razpravljali o pomenu permanentnega izobraževanja. V Jugoslaviji je bil politični okvir, ki ga je narekovala Zveza komunistov, pomemben tudi v znanstvenih razpravah.

5 Prva habilitacija dr. Ane Krajnc za visokošolsko učiteljico je bila leta 1973 za občo pedagogiko, ki je vključevala tudi »adultno pedagogiko«, kot je področje tedaj imenoval Schmidt (1910–1996). Predavati pa je začela oktobra leta 1972, in sicer po enoletnem bivanju v Kanadi. Za predavanja iz teorije izobraževanja odraslih so ji podelili *venia legendi et examinandi*. Predmet, ki ga je vpeljala in vodila, se je imenoval Teorija izobraževanja odraslih. Teme s tega področja so bile pred letom 1972 vključene v predmet Obča pedagogika, ki ga je vodila dr. Marica Dekleva (1916–1980). Habilitacijsko področje za andragogiko se je pojavilo po letu 1973. Leta 1978 je bila Ana Krajnc izvoljena v naziv izredne profesorice za andragogiko, leta 1983 pa v naziv redne profesorice za andragogiko. Po upokojitvi (oktobra 2001) je bila izvoljena v naziv zaslužne profesorice Univerze v Ljubljani. Na Katedri za andragogiko jo je 2001 nasledila dr. Sonja Kump.

predstavlja del vseživljenjskega izobraževanja – teh dveh pojmov pa ne gre enačiti. Zdi se, da se težava s poimenovanji (pa ne le zaradi besed, temveč tudi zaradi ločevanja pojavov in natančnega sledenja razvoju in spreminjanju pojavov) nadaljuje vse do današnjih terminoloških izzivov (gl. npr. Javrh, 2008). Konceptualni itinerarij je za določeno področje zelo pomemben.⁶ V zgoraj omenjenem »splitskem« zborniku, kjer sta med drugimi sodelovala tudi Lengrand, Suchodolski, so poskušali odgovoriti na vprašanje, kaj je permanentno izobraževanje. Razumemo lahko, da so se strinjali, da permanentno izobraževanje pomeni izobraževanje od rojstva do smrti in predstavlja koncept, s katerim mislimo različne vrste in stopnje izobraževanja.

Po najinem mnenju je drugi referat značilen za akademsko delo dr. Ane Krajnc, saj se ukvarja z osebnostnim razvojem. Profesorica s premišljanjem o povezavi med konceptoma vzgoje in vseživljenjskega izobraževanja osvetli pomembno funkcijo izobraževanja v odraslosti, to je osebnostni razvoj ali vzgoja osebnosti, uresničevanje posameznika prek izobraževanja (in učenja).⁷ V tej razpravi izhaja iz vprašanja, ali se vzgoja spreminja glede na koncept permanentnega izobraževanja. Zdi se, da je njen odgovor natančno tak, kot ga napišejo avtorji monografije o konceptih *Bildung* in *Transformative learning* (Fuhr, Laros in Taylor, 2017) – to je, da se človek tudi v odraslosti in pozni odraslosti ali starosti vzgaja in osebnostno spreminja. Človekova identiteta je fleksibilna, bi dejali z današnjim izrazom, ne glede na to, ali identiteto interpretiramo iz psihodinamskega okvira ali iz kulturno antropološkega. O tem v sodobnosti natančneje pišejo na področju migracijskih študij, ženskih študij, študij spola, družinskih študij, študij o profesionalni identiteti (gl. Sinnott, 2017), zato je potrebno (to dr. Ana Krajnc napiše leta 1976!) okrepiti vzgojo in odraslim omogočiti, da se osebnostno razvijajo. Sklicuje se na takrat aktualna dela o funkcionalni vzgoji profesorice dr. Milice Bergant, ki je bila njena sodelavka na Filozofski fakulteti. Zanimivo je, da eksplicitno zapiše, da je družba odgovorna za razvoj posameznika. Ne moremo se sklicevati le na osebno svobodo ali (obstoječe) potrebe posameznika, saj je poznano, da se potrebe oblikujejo v okolju, kjer posameznik živi. Stopnja in vrsta interesov sta povezani z okoljem (Krajnc, 1976b, str. 158).

Dr. Ana Krajnc je v svojih delih zagovarjala osebno učenje, informalno učenje, učne projekte, kar kaže na poudarjanje avtonomnosti posameznika, pri čemer pa je vedno dodajala – in na to še vedno opozarja –, da je ob mnogosti možnosti ljudem potrebno

6 Kot primer lahko navedemo različno razumevanje razmerja med konceptoma učenje in izobraževanje. Razvili sta se dve stališči. Prvo zagovarja rabo pojma učenje, ker poudarja osebno svobodo, osredotočenost na učečega se posameznika, ki mu je mentor v oporo (je moderator ali facilitator učenja). Drugo stališče pa opozarja na to, da se s poudarjanjem učenja (namesto izobraževanja) vsa odgovornost prenaša na posameznika (gl. Federighi, 1999; Biesta, 2009).

7 Kot psihologinja (formalno je sicer z diplomo novembra 1962 pridobila naziv dipl. filozofinja, a področji študija sta bili psihologija in pedagogika) je bila Ana Krajnc v svojih raziskavah pozorna na teme, ki so se povezovale z osebnostjo, motivacijo, identiteto (gl. npr. Krajnc, 1996).

omogočiti profesionalno svetovanje, organizirano mentorstvo in izobraževanje. Te zamisli so še vedno aktualne, saj ob izjemni pozornosti za tržno uravnavanje vseh procesov pozabimo na to, da tržno uravnavanje življenjskih potekov ni ugodno za manj izobražene ljudi ali ljudi iz ranljivih ciljnih skupin. Dr. Ana Krajnc zapiše tudi (prav tam, str. 159): [...] »drhtimo« nad znanjem, ki ga učenec usvoji, a se ne vprašamo, če ga bo kasneje znal dopolnjevati. Zakaj ga ne vzgajamo, da bi se znal učiti?⁸ Nato piše o pomenu vseh dejavnosti, ki niso primarno izobraževalne, čemur bi danes rekli informalno učenje (*informal learning*), in o prenosu znanja med različnimi področji, kar lahko z Reischmanovimi besedami poimenujemo *lifewide learning*. V omenjenem prispevku se zavzema za »permanentno vzgojo in samovzgojo« kot nenehno transformativno učenje, ki vključuje vsa področja delovanja, kognitivne sisteme in tudi emocionalne ter vrednotne sisteme.

Če so v 70. letih govorili o osebnotnem razvoju, se je v 90. letih prejšnjega stoletja razvil koncept čustvene inteligentnosti, zavzetosti, formativnosti in transformativnosti. Poudarjanje možnosti, da se posameznik razvija ter da vzgoja in samovzgoja potekata vse življenje, je ena od vidnih linij njenih akademskih zavzemov, kar se kaže tudi v njeni knjigi *Spoznavaj sebe in druge* (Krajnc, 2014). V svojih razpravah o vzgoji v odraslosti je uporabila izraz DO-vzgojiti⁹ namesto PRE-vzgojiti. Maslow – »njen« pogosto citirani avtor – je menda nekoč dejal, da če ima človek samo kladivo, je vse podobno žeblju. To misel lahko nadaljujemo: če andragog hoče le popravljati (pre-vzgajati, po-magati), bo potem povsod videl pomanjkljivosti. Dr. Ana Krajnc zagovarja drugačno stališče – vsak človek ima možnosti za razvoj, ki naj jih andragog pomaga odkriti. Andragog s svojim strokovnim znanjem vstopa v odnos z učečim se posameznikom, nadaljevanje pa je vedno ustvarjeno v sodelovanju s tistim, ki se uči.

Med teorijo in prakso

Ana Krajnc je v svojih delih poleg poudarjanja osebnega razvoja in motivacije posameznika za učenje že zgodaj opozarjala na pomen novih tehnologij za izobraževanje odraslih in na staranje prebivalstva, ki je izziv, na katerega je potrebno odgovor (še)le najti. Bolje rečeno: odgovor je treba ustvariti. Dr. Ana Krajnc je namreč odgovore pogosto ustvarila. Odnos med prakso in raziskovanjem je v njenem delu brez nasprotij, saj svoja spoznanja vseskozi prepleta s prakso. Nasprotno od tega pa avtorji – kot je denimo Rubenson, ki ga je dr. Ana Krajnc občasno gostila tudi na Univerzi v Ljubljani –, ugotavljajo precejšnja razhajanja med (sodobnimi) raziskavami in prakso (Rubenson in Elfert, 2015). Akademsko raziskovanje se odmika od prakse, zapišeta avtorja, tudi

8 Naj le spomnimo, da se je razvil koncept »učenje učenja« in je v tem zborniku predmet razprave v poglavju dr. Marka Radovana.

9 Krajnc, A. (intervjuvanec) (1993). Ne prevzgjajati, ampak „do-vzgjajati“. *Časopis za kritiko znanosti*, 21(156/157), str. 61–63.

pod vplivom damoklejevega (finančnega) meča pridobivanja projektov in objavljanja v ustreznih revijah.

Pri raziskovanju izobraževanja odraslih je potreben razmislek o razmerjih med kategorijami v opozicijah: teoretično/empirično, kvantitativno/kvalitativno, opazovalec/opa-zovano, teorija/praksa. Zadnje razmerje je deležno veliko razprav: nekateri menijo, da je praksa odvisna od teorije, drugi, da so dogodki in aktivnosti ključni za branje konceptualnih razprav, tretji pa trdijo, da to sploh ni vprašanje, saj v hitro razvijajočem se svetu ni mogoče misliti s »čistimi kategorijami«. V raziskavah dr. Ane Krajnc se prepletajo deduktivni teoretski pristopi, kjer je teorija vir za inicialne kode, ki jih razumemo kot usmerjajoče koncepte raziskave, in induktivni pristopi. Mnogokrat uporabi akcijsko raziskovanje.

Primer prenosa raziskovanja v prakso je bila Andragoška poletna šola z naslovom *Z vami za razvoj vašega kraja*, ki se je začela leta 1995. Ana Krajnc je vpeljala participatorno akcijsko raziskovanje (PAR), in sicer tako, da so raziskovalci delovali v lokalnem okolju in v dialogu z lokalnimi prebivalci spodbujali iskanje novih možnosti. Namen je bil, da ljudje razvijejo odločnost v svojih pozicijah in svojo pozicijo kritično presojujejo ter se zavedo možnosti inovativnega razvoja, saj znanje nenehno nastaja. Mnogi so bili do tega kritični, saj so menili, da je to odsev utopičnega romanticizma ali utopičnega socializma.¹⁰ Bilo je podobno očitkom »kritične tradicije« v izobraževanju odraslih, o katerih piše dr. Borut Mikulec (2018, str. 21–23). Pozitivistično naravnani avtorji so kritičnim avtorjem očitali (npr. McLarnu, Mayu), da imajo premalo empiričnih raziskav, marksistična levica v Južni Ameriki je izpostavljala idealizem in romanticizem, postmoderne teorije pa so kritizirale koncept avtonomnega subjekta. Zamisli razvoja v delih dr. Ane Krajnc ne slonijo le na kritični tradiciji, temveč le-to združujejo s poststrukturalističnimi idejami. V svojih člankih uporablja poimenovanje postindustrijska doba in poudarja, da človek v medsebojnih odnosih nenehno po-staja (se vzgaja). Poudarek vzgoje ali po-stajanja je na odnosih in medsebojni komunikaciji.

Inovativnost in eklektičnost

Za nekatere ljudi so vzorci v obstoječem okolju pretesni ali neustrezni. Taki ljudje so ustvarjalci. Oni odgovorov ne »najdejo«, temveč jih »ustvarijo«. Vizionarskim ljudem ni lahko, ker so drugačni; okolje jih ne sprejema, ker vnašajo nemir v obstoječi red in strukture moči, zato so nosilci moči ogroženi. In če so ustvarjalke ženske, je to v (našem) okolju še težje, saj t. i. »ženske lastnosti« niso tiste, ki bi spreminjale. *Nemo propheta in patria*. Če je prerok ženska, je ta trditev še bolj grobo postavljena. In pogosto je pospremljena z

10 Več o Andragoški poletni šoli gl. v prispevku dr. Dušane Findeisen v Ličen, N. idr. (ur.) (2018). *Liber amicorum*. Očitki, da je to podobno utopičnemu socializmu, so bili trdi, ker se je Andragoška poletna šola dogajala od leta 1995 (po osamosvojitvi Slovenije), ko je imelo vse, kar je bilo povezano s socializmom in skupnostjo, neprijeten prizvok. V tistem obdobju je bil popularen individualizem in ne skupnost.

moralizirajočimi očitki. Dr. Ana Krajnc pa je vpeljevala novosti, ki so zamajale obstoječa razmerja. Ko so ljudje dvomili, da se odrasli lahko učijo, je vpeljala andragogiko. Ko so se ljudje posmehovali, da bi se stari učili, je vpeljala univerzo za tretje življenjsko obdobje in geragogiko. Trditi lahko, da je dr. Ana Krajnc osrednja ustvarjalka slovenskega izobraževanja odraslih, ki je – v sodelovanju z drugimi raziskovalci in praktiki – znala razvijati nova spoznanja in metode raziskovanja ter ustvariti nove organizacije in dejavnosti.

Nobena praksa ni brez interpretativnega okvira. Njen teoretski okvir je eklektičen. Včasih se naslanja na humanistično psihologijo – posebej na Maslowa –, včasih ji je bližja radikalna teorija, zato izbere avtorje, kot je bil Freire. Enkrat njeno misel vodi Buber, drugič Fromm ali Rifkin. Njene raziskave segajo na najrazličnejša področja – od andragoške didaktike do andragogike ciljnih skupin (zanimalo jo je izobraževanje skupin manj izobraženih in nizko funkcionalno pismenih), izobraževanja starejših, raziskovanja disleksije. Lahko jih razumemo kot temelj za raziskovanje različnih področij, ki se pojavljajo tudi v tem zborniku.¹¹ Za hiter pregled njenega dela si lahko ogledamo naslove njenih člankov, objavljenih v Andragoških spoznanjih, pri čemer opazimo raznolikost raziskovanja. Objave se združujejo v nekaj grozdov. Piše o:

- *širših družbenih vplivih na izobraževanje odraslih, teoretskih in terminoloških izzivih pri urejanju znanja na področju andragogike*
Sloenci v procesu pridobivanja formalne izobrazbe: šolanje odraslih skozi zgodovino (1999), Odziv višjega in visokega šolstva na vseživljenjsko izobraževanje: vseživljenjsko izobraževanje za pravičnost in socialno kohezivnost (2001), Kaj poraja funkcionalno nepismenost? Prva opozorila na funkcionalno nepismenost v Sloveniji (2001), Kdaj se postavljajo temelji vseživljenjskemu izobraževanju (2007), Nove paradigme vseživljenjskega izobraževanja (2007), Pospešeno in kakovostno izobraževanje odraslih je pot iz gospodarske krize: od funkcionalno nepismenih k razvitim ljudem (2010), Spreminjanje družbene strukture in vseživljenjsko izobraževanje – iz industrijske v družbo znanja (2010), Študij andragogike in izobraževanje andragogov (2011);
- *organiziranosti izobraževanja odraslih na ravni institucij, programov, metod in preizpraševanju odzivanja področja na izzive novih tehnologij*
Nastanek in organizacija izobraževalnih centrov: izobraževalni centri in usposabljanje za delo (1999), Kdo odloča o tem, česa se bodo ljudje učili? Programiranje v izobraževanju odraslih (2000), Spontano individualno izobraževanje: nekatera teoretična izhodišča (2000), Bi radi imeli znanje vedno pri roki? Mobilno izobraževanje

11 Namen našega zbornika esejev, ki so nastali v čast jubileju zaslužne profesorice dr. Ane Krajnc, ni v popolnem prikazu raziskovalnega delovanja, temveč v naboru prispevkov, ki vključujejo različne generacije, mlajše in starejše raziskovalce, različne metodologije in različne teme.

kot odziv na hitro rast potreb po znanju (2004), Kdo so bili moji mentorji? Kdo mi je lahko mentor? Raziskava o neformalnem mentorstvu (2006), Učno krmiljenje (coaching) kot uspešna metoda usposabljanja in izobraževanja posameznika (2008), Odprtost dostopa do izobraževanja in e-učenje (2008), Individualizacija izobraževanja vodi v mentorstvo: gibanje »Znaš, nauči drugega« (2012);

- *izobraževanju starejših*
Paradoks tretjega življenjskega obdobja: starejši imajo več osebne svobode, možnosti za uresničevanje ciljev pa manj (1999), Vpliv izobraževanja starejših na motivacijo za izobraževanje ostalih generacij (2009), Older adults as a special learner audience (2012);
- *raziskovanju posebnih problemov, kot je disleksija pri odraslih*
Razgrnimo skrivnosti disleksije: odlike in težave ljudi s posebnimi sposobnostmi (2004), Disleksija med odraslimi: razvoj osebnih strategij in talentov (2006).

To, kar danes imenujemo hiter prenos znanja, je dr. Ana Krajnc uresničevala vso svojo akademsko kariero.¹² Za slednjo je značilno, da je imela veliko mednarodnih stikov po svetu, kar je bilo v času, ko še ni bilo interneta, izredno pomembno. Ključna so bila osebna srečanja z vidnimi raziskovalci in teoretiki področja, kot so bili Kidd, Freire, Tough, Rubenson, Carry, Slowey, Hall, Jarvis, Mayo in mnogi drugi. Več mandatov je bila članica upravnega odbora Mednarodnega sveta za izobraževanje odraslih (ICAE *International Council for Adult education*). Njena mednarodna vpetost se v sodobnosti kaže v različnih povezavah in projektih na področju izobraževanja starejših.

Zbirka esejev v počastitev jubileja

Mnoga raziskovalna spoznanja, kritične razmisleke in praktične izkušnje z drugih univerz je Ana Krajnc postopoma prelila v študij andragogike na Filozofski Fakulteti Univerze v Ljubljani. Nastajale so diplome in tudi prva doktorska dela. Razvijali so se novi strokovnjaki na tem področju, ki so andragoška znanja implementirali na različna področja delovanja in jih gradili še dalje. Iz drobnih kapljic se je napolnila zvrhana čaša, katere odsev je tudi monografija, ki je pred vami. Nastala je kot ogledalo aktualnega raziskovanja s področja andragogike, ki se je razvilo v slovenskem prostoru iz »šole dr. Ane Krajnc«, kot smo gibanje tudi poimenovali, ko smo poleti 2017 začeli pripravljati zbornik. Naloga raziskovanja je ustvarjati in širiti znanje, spreminjati znanje in prakse z odkrivanjem novega: dejstev, interpretacij, modelov, teorij ... V tem zborniku so

12 Več o razvoju njene kariere glej v Ličen, N. idr. (ur.) (2018). *Liber amicorum*.

zbrana besedila raznovrstnih raziskav, ki uporabljajo različno epistemologijo in katerih avtorji so različno stari ter izkušeni. Monografija bralcu ponuja platformo aktualnega raziskovanja s področja andragogike, saj odraža raznovrstnost raziskovalnih področij in andragoške prakse.

Uvodna poglavja prinašajo razmislek o sodobnih vprašanih profesionalne identitete (dr. Tanja Možina) in večjih raziskav pismenosti (dr. Petra Javrh). Raziskava PIAAC zadeva tematiko, ki ji je tudi dr. Ana Krajnc posvetila precej pozornosti – to je funkcionalna pismenost. Prispevek nakazuje, kako daleč smo v Sloveniji prišli z raziskovanjem funkcionalne pismenosti: od pilotne raziskave na nacionalni ravni do vključevanja v obsežne mednarodne raziskave OECD-ja. Dr. Petra Javrh predstavlja refleksijo o nedavno zaključeni mednarodni raziskavi o spretnostih odraslih PIAAC in pomenu rezultatov, ki jih je dosegla Slovenija. Odgovore na tovrstne izzive – rezultati za Slovenijo namreč niso dobri – je treba iskati na sistemski ravni, ravno tako pa je na sistemski ravni potrebno doreči vlogo izobraževalcev odraslih in sistema izobraževanja odraslih. Sistemsko raven in organiziranost izobraževanja odraslih preučuje v svojem prispevku dr. Tanja Možina, ki osvetljuje nekatere identitetne temelje izobraževanja odraslih, še posebej v povezavi z vlogo izobraževanja odraslih v družbi in z vidika strokovnega osebja, ki to vlogo udejanja. Nacionalne ureditve in sisteme pa usmerjajo smernice Evropske unije, tudi za področje izobraževanja odraslih. Prispevek dr. Dejana Hozjana preučuje sistemsko ureditev izobraževanja odraslih na evropski ravni ter trende vključevanja odraslih v izobraževanje med državami članicami. Izhajajoč iz strateških dokumentov in ukrepov, ki so namenjeni dvigovanju stopnje vključenosti prebivalstva v izobraževanje, ugotavlja, da prihaja do nehomogene porazdelitve participacije in posledično do Evrope dveh hitrosti. Na ključne evropske dokumente s področja izobraževanja se sklicuje tudi dr. Marko Radovan, ki v svojem prispevku obravnava kompetenco »učenje učenja«, ki jo tudi Evropska komisija prišteva med ključne kompetence za uspešno spoprijemanje z izzivi 21. stoletja. Avtor kompetenco »učenje učenja« postavlja v središče razumevanja in spodbujanja učenja odraslih.

Pri preučevanju izobraževanja v družbi znanja ne moremo mimo raziskovanja kompetenc in razvoja kompetenc v kontekstu kariernega razvoja posameznikov. Digitalni svet postavlja vse višje zahteve in izzive za vseživljenjski razvoj kompetenc. Dr. Danijela Brečko poskuša v svojem prispevku ugotoviti, kakšne so glavne spremembe, ki spreminjajo zemljevide kompetenc ter katere kompetence potrebujejo ljudje po 4. industrijski revoluciji. Dohitevanje sprememb je velik izziv za vse, za določene ciljne skupine pa je dohitevanje sprememb in stalno strokovno izobraževanje nujna. Med te ciljne skupine gotovo prištevamo strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju. Posebno pozornost gre nameniti njihovem nadaljnjemu izobraževanju in profesionalnemu razvoju. Medtem ko prispevek dr. Jurke Lepičnik Vodopivec obravnava ciljno skupino vzgojiteljev predšolskih otrok, pa prispevek dr. Danijele Makovec Radovan obravnava ciljno skupino

učiteljev. Od tem, ki obravnavajo vseživljenjsko učenje in razvoj kompetenc ter profesionalni razvoj, se v monografiji postopoma pomaknemo k temam, ki obravnavajo izobraževanje za kariero v različnih kariernih obdobjih (dr. Miha Lovšin in dr. Nina Krmac).

V perspektivi vseživljenjskega izobraževanja odigrajo pomembno vlogo tudi mentorji v izobraževanju odraslih (dr. Anita Jug Došler) in skupnostno izobraževanje, ki se uredničuje v formi študijskih krožkov (dr. Nevenka Bogataj).

Danes nam andragogika ponuja tudi interpretacijsko paradigmo raziskovanja, in sicer za soočanje s širšimi problematikami, kot so migracije in večkulturna družba. V treh prispevkih na to temo so izpostavljeni: medgeneracijska transmisija kulture in identitete (dr. Maja Mezgec), migracije in učenje v odraslosti (dr. Klara Kožar Rosulnik) ter religijsko izobraževanje in medverski dialog (dr. Tadej Stegu). V oporo novim področjem preučevanja andragoških tem velja izpostaviti etnografski pristop, ki ga oriše dr. Nives Ličen. Avtorica opisuje široke možnosti za uporabo etnografije pri raziskovanju učenja in izobraževanja v odraslosti. Poleg prednosti nakaže tudi ambivalence, ki se kažejo pri uporabi etnografije in tudi širše pri uporabi kvalitativnih paradigem raziskovanja.

Da je izobraževanje odraslih danes doseglo večrazsežnostni razvoj, izpričujejo prispevki na teme, kot so: skotoptični sindrom (dr. Polona Kelava), družinska pismenost (dr. Livia Knaflič), učenje psihosocialnih veščin ob pojavu nasilja v partnerskem odnosu (dr. Jernej Kovač).

Zadnji prispevki v monografiji zajemajo teme, ki jim dr. Ana Krajnc namenja veliko energije v svojem aktualnem delu, posebno pri prenosu teoretičnih spoznanj v prakso ter uvajanju inovativnih rešitev in oblik, to je izobraževanje starejših. Prispevki se dotikajo aktualnih tem, ki so: izobraževanje starejših voznikov (mag. Andrej Justinek), stereotipi do starejših (dr. Anita Zovko in mag. Ivana Damjanič), kvaliteta življenja v tretjem življenjskem obdobju (mag. Dajana Kuzma, dr. Anita Zovko in dr. Sofija Vrcelj), pomen mednarodnih projektov za učenje starejših (Meta Furlan) in mentorstvo za starejše (dr. Monika Govekar-Okoliš in dr. Renata Kranjčec).

Vsi prispevki in vse delo, ki stoji za tem, so nastali, ker so avtorji v taki ali drugačni vlogi izhajali iz dela raziskovalcev in raziskovalk iz »šole dr. Ane Krajnc«: eni kot študentje, drugi kot doktorandi, sodelavci, kolegi. Vsak je iz svojega položaja nekaj uvidel, odkrival, razvijal in širil obzorje, s tem pa obenem prispeval tudi k nadaljnjemu razvoju andragoškega polja. Tako je nastal mozaik, pisana slika, katere odraz je tudi pričujoča monografija.

Literatura

- Bauman, Z. (2005). Learning to Walk in Qicksands. V A. Bron, E. Kurantowicz, H. S. Olesen in L. West (ur.) (2005), *„Old’ and ,New’ Worlds of Adult Learning* (str. 17–28). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnoslaskiej Szkoły Wyzszej Edukacji TWP.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 33–46.

- Bron, A., Kurantowicz, E., Olesen, H.S. in West, L. (ur.) (2005). *'Old' and 'New' Worlds of Adult Learning*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnoslaskiej Szkoły Wyzszej Edukacji TWP.
- Demetrio, D. in Alberici, A. (ur.) (2002). *Istituzioni di Educazione degli Adulti*. Milano: Guerini Scientifica.
- Federighi, P. (1999). *Glossary of Adult Learning in Europe*. Hamburg: Unesco Institute for Education.
- Fuhr, T., Laros, A. in Taylor, E. (ur.) (2017). *Transformative Learning Meets Bildung: An International Exchange*. Rotterdam: Sense.
- Javrh, P. (ur.) (2008). *Vseživljenjsko učenje in strokovno izrazje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Käpplinger, B. (2015). Adult education research between field and rhizome. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6(2), 139–157.
- Krajnc, A. (1976a). Permanenentno obrazovanje i obrazovanje odraslih: što je, a što nije permanenentno obrazovanje? V N. N. Šoljan (ur.), *Permanenentno obrazovanje* (str. 107–121). Split: Nakladni zavod Marko Marulić.
- Krajnc, A. (1976b). Odnos odgoja i permanentnog obrazovanje. V N. N. Šoljan (ur.), *Permanenentno obrazovanje* (str. 153–174). Split: Nakladni zavod Marko Marulić.
- Krajnc, A. (1977). *Izobraževanje, naša družbena vrednota*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Krajnc, A. (1979). *Metode izobraževanja odraslih: andragoška didaktika*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Krajnc, A. (1982). *Motivacija za izobraževanje*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Krajnc, A. (1996). Personality development and the ability for dialogue transition from a dependent to an autonomous man. V J. Jug, in F. Pöggeler (ur.), *Democracy and adult education : ideological changes and educational consequences* (str. 211–221). Frankfurt am Main: P. Lang.
- Krajnc, A. (2014). *Spoznaj sebe in druge: človek kot družbeno bitje in medosebni odnosi*. Ljubljana: Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje.
- Mikulec, B. (2018). Nekateri trendi razvoja na področju izobraževanja odraslih med znanostjo, politiko in prakso, *Andragoška spoznanja*, 24(2), 3–18.
- Pineau, G. (1985). Pour une recherche – formation en éducation permanente en réseaux. *Éducation permanente*, 80, 35–40.
- Qualino, G. P. (1985). *Fare formazione*. Bologna: Il Mulino.
- Rubenson, K. (2011). The Field of Adult Education: An Overview. V K. Rubenson (ur.), *Adult Learning and Education* (str. 3–13). Amsterdam: Elsevier.
- Rubenson, K. in Elfert, M. (2015). Adult education research: Exploring an increasingly fragmented map. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6(2), 125–138.
- Sapia-Drewniak, E., Jasinski, Z. in Bednarczyk, H. (ur.) (2002). *Adult Education at the Beginning of the 21st Century*. Opole: University of Opole.
- Sinnott, J. D. (ur.) (2017). *Identity Flexibility Suring Adulthood. Perspectives in Adult Development*. New York: Springer.
- Šoljan, N. N. (ur.) (1976). *Permanenentno obrazovanje*. Split: Nakladni zavod Marko Marulić.

Je čas za delovanje in je čas za refleksijo – kdo smo izobraževalci odraslih in kakšna je naša vloga v skupnosti?

Tanja Možina¹

Povzetek

V prispevku so predstavljeni nekateri identitetni temelji izobraževanja odraslih, še posebej v povezavi z vlogo izobraževanja odraslih v družbi in z vidika strokovnega osebja, ki to vlogo udejanja. S pomočjo prikaza identitetnih temeljev izobraževanja odraslih je mogoče iskati odgovor na vprašanje, kakšna je vloga izobraževanja odraslih v družbi, hkrati pa tudi v sistemu vzgoje in izobraževanja v Sloveniji. Analizirane so nekatere rešitve, ki jih je na področje izobraževanja odraslih prinesel nov Zakon o izobraževanju odraslih. Prikazane so morebitne posledice, ki jih v prakso izobraževanja odraslih lahko prinese novost, ki jo nov zakon uvaža pri poimenovanju osebja v izobraževanju odraslih in opredelitvi pogojev njihove strokovne usposobljenosti. Prikazan je pomen strokovne skupnosti za krepitev strokovne identitete izobraževalcev odraslih in kakovost sprejemanja odločitev.

Ključne besede: izobraževanje odraslih, strokovna identiteta, izobraževanje za osebni razvoj, izobraževanje v skupnosti, poklicno in strokovno izobraževanje odraslih, zakon o izobraževanju odraslih, strokovna skupnost, socialni kapital, kakovost odločanja

There's a Time to Act and a Time to Reflect – Who are we as Adult Educators and What is Our Role in Society? – Abstract

The article focuses on identity foundations in the field of adult education, particularly in relation to the role of adult education in society and from the perspective of staff working in adult education. Examining the identity foundations of adult education enables us to search for an answer to the question of adult education's role in society, and at the same time, in the Slovenian education system. Certain solutions adopted by the new Adult Education Act have been analysed. Possible consequences regarding the terminology used in the new act to define adult educators are presented. The article also focuses on the importance a professional community has for strengthening the professional identity of adult educators and the quality of decision-making in the field of adult education.

Keywords: adult education, professional identity, education for personal development, community education, vocational education and training, adult education act, professional community, social capital, quality of decision making

1 Dr. Tanja Možina, Andragoški center Slovenije

Uvod

V prispevku bom osvetlila nekatere identitetne temelje izobraževanja odraslih, še posebej v povezavi z vlogo izobraževanja odraslih v družbi in z vidika strokovnega osebja, ki to vlogo udejanja. Pri tem bom izhajala iz nekaterih rešitev, ki jih je prinesel novi Zakon o izobraževanju odraslih (Ur. l. RS Št. 003-02-1/2018-2) (v nadaljevanju ZIO-1). Analizirala bom, kakšne posledice lahko ima novost, ki jo uvaja ZIO-1 pri poimenovanju osebja v izobraževanju odraslih in opredelitvi pogojev njihove strokovne usposobljenosti. Ob tem se bom navezala na pomen strokovne identitete področja izobraževanja odraslih kot stroke in osebne strokovne identitete izobraževalcev odraslih. Pokazala bom tudi na pomen strokovne skupnosti pri krepitvi strokovne identitete in kakovosti odločanja na področju izobraževanja odraslih.

Opredelitev izobraževalcev odraslih in pogojev njihove strokovne usposobljenosti v novem Zakonu o izobraževanju odraslih

K temu, da izobraževalci odraslih ponovno odpremo nekatera temeljna vprašanja o tem, kdo smo in kakšna je naša vloga v skupnosti, me je spodbudila omenjena nova situacija, ki se je zgodila pri opredelitvi osebja, ki izvaja izobraževanje odraslih. Novi ZIO-1 namreč opredeljuje tri vrste izobraževalcev odraslih, in sicer:

- *strokovne delavce v javnoveljavnih izobraževalnih programih za odrasle* (19. člen);
- *strokovne delavce v naslednjih dejavnostih*: svetovalna dejavnost, razvojno-raziskovalne dejavnosti, druge dejavnosti (26. člen) in
- *izobraževalce v neformalnih programih za odrasle*.

Menim, da gre pri pojmovnem razlikovanju na *strokovne delavce* in *izobraževalce* za novo situacijo, za katero ne bi bilo dobro, da bi jo stroka sprejela brez potrebnega premisleka in refleksije. Vprašati se je potrebno o strokovnih podlagah uvajanja novih izrazov, pa tudi o posledicah te rešitve.

Omeniti velja, da se ob pripravi novega zakona, vsaj v delu stroke, s predlaganimi rešitvami nismo strinjali. Za nestrinjanje s predstavljenim izrazjem smo navajali številne argumente. Izhajali smo iz tega, da uveljavljena strokovna terminologija v izobraževanju odraslih tovrstne pojmovne distinkcije ne pozna. Terminologija izobraževanja odraslih iz leta 1991 namreč vpeljuje dva pojma, in sicer *andragoga* in *andragoškega delavca*. »*Andragog* je strokovnjak z visoko strokovno izobrazbo, ki je usposobljen za andragogiko in izobraževanje odraslih, ali pa z visoko izobrazbo kake druge smeri in javno priznana specializacijo iz andragogike ali izobraževanja odraslih« (Jelenc, 1991, str. 23).

Andragoški delavec je strokovnjak, ki dela v izobraževanju odraslih, vendar za to delo nima javno priznane stopnje izobrazbe ali specializacije iz andragogike. Tudi delavec v izobraževanju odraslih, izobraževalec odraslih (prav tam, str. 23).

Upoštevajoč razlikovanje med andragogom in andragoškim delavcem, bi morda celo lahko našli analogijo z logiko, ki so jo uporabili pripravljavci ZIO-1. Po analogiji bi *strokovni delavec* torej bil tisti, ki ima formalno izobrazbo s področja izobraževanja odraslih, *izobraževalec* pa tisti, ki je nima. Vendar smo glede neustreznosti izraza *izobraževalci* navedli še druge argumente.

Da izraz *izobraževalci* za opredelitev tistih, ki delujejo v neformalnem izobraževanju odraslih, ni primeren, smo menili tudi zato, ker se v pravnih dokumentih ne uporablja – tako ga ne pozna niti Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Ur.l. RS, št. 16/07 z dopolnitvami) (v nadaljevanju ZOFVI) niti noben področni zakon. Tudi v izobraževanju odraslih za del tistih, ki izobražujejo, ni primeren, saj bi bil po tej logiki *izobraževalec* tudi tisti, ki izobražuje v javnoveljavnih programih za odrasle. Zagovarjali smo stališče, naj se v novem zakonu uporabi generični pojem, ki ga pozna ZOFVI za vse tiste, ki načrtujejo ali izvajajo izobraževanje – to je *strokovni delavci*, v tem primeru »*strokovni delavci v neformalnih izobraževalnih programih za odrasle ali strokovni delavci v neformalnem izobraževanju odraslih*«. Opozorili smo, da pri tem ne gre le za terminološko uskladitev pravnih pojmov, pač pa tudi za vzpostavitev pravne podlage za enakovredno oz. komplementarno obravnavo strokovnega osebja, ki deluje na področju izobraževanja odraslih z vsem drugim osebjem, ki deluje v vzgoji in izobraževanju. Gre pa tudi za zagotovitev enakovredne obravnave osebja, ki deluje v formalnem in neformalnem izobraževanju odraslih, ki je v javnem interesu po ZIO-1. Vsaka drugačna rešitev lahko povzroči, da bomo neformalno izobraževanje odraslih še bolj potisnili na rob, namesto da bi tudi s pomočjo zakonskih podlag v sistemu vzgoje in izobraževanja prispevali k zmanjšanju njegove marginalizacije.

V nadaljevanju se posvetimo še temu, kako so v ZIO-1 opredeljeni pogoji usposobljenosti za *strokovne delavce* in *izobraževalce*. Prav to je bila namreč druga točka, ob kateri pripravljavci zakona in stroka v številnih razpravah ob pripravi novega zakona nismo soglašali. Ravno ta vidik je eden ključnih za zagotavljanje kakovosti izobraževanja odraslih. ZIO-1 pri pogojih strokovne usposobljenosti opredeljuje, da

strokovni delavci v javnoveljavnih izobraževalnih programih za odrasle morajo obvladati slovenski knjižni jezik, imeti izobrazbo, pridobljeno po študijskih programih za pridobitev izobrazbe druge stopnje oziroma raven izobrazbe, pridobljeno po študijskih programih, ki v skladu z zakonom, ki ureja visoko šolstvo, morajo ustrezati izobrazbi druge stopnje, imeti pedagoško-andragoško izobrazbo v skladu z zakonom, ki ureja organizacijo in financiranje vzgoje in izobraževanja, in imeti opravljen strokovni izpit s področja vzgoje in izobraževanja (19. člen).

Vse te pogoje morajo izpolnjevati tudi *strokovni delavci, ki delajo v dejavnostih*, ki jih opredeljuje ZIO-1 (26. člen), in *vodja izobraževalnega področja v javnih organizacijah za izobraževanje odraslih* (35. člen). Gre za enake pogoje, kot jih ZOFVI opredeljuje za strokovne delavce v osnovni šoli ali npr. v poklicnih oz. strokovnih šolah. Za učitelja v

javnoveljavnih izobraževalnih programih za odrasle sicer zakon pove še, da je ustrezna tudi pedagoško-andragoška izobrazba, pridobljena s študijskim programom za izpopolnjevanje po programu za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe za predavatelje višjih strokovnih šol v obsegu 30 kreditnih točk po ECTS. Izobrazbo za strokovne delavce določi minister (19. člen).

Takšno opredelitev izobrazbenih in drugih pogojev za strokovne delavce v javnoveljavnih izobraževalnih programih in dejavnostih izobraževanja odraslih lahko ocenimo kot ustrezno. Povsem zadovoljni pa ne moremo biti s tem, da so pripravljavci zakona omilili pogoj pedagoško-andragoške izobrazbe, saj bo po novem zakonu lahko v javnoveljavnih programih za odrasle poučeval tudi nekdo, ki bo uspešno opravil program pedagoško-andragoške izobrazbe, pridobljene s študijskim programom za izpopolnjevanje po programu za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe za predavatelje višjih strokovnih šol. V tem primeru gre za zniževanje že doseženih standardov kakovosti z vidika pedagoško-andragoške izobrazbe, za kar pa ni nobene strokovne utemeljitve.

To, s čimer v stroki ne moremo biti zadovoljni, je, da v pogoje za strokovne delavce v javnoveljavnih izobraževalnih programih za odrasle nismo uspeli vključiti pogoja o »posebnih znanjih oz. posebni usposobljenosti«, ki bi jo npr. moral imeti učitelj, ki poučuje v zahtevnih javnoveljavnih programih za ranljive skupine, kot so npr. programi pismenosti in podobni. Gre za presojo stroke, da so za poučevanje v teh programih, poleg osnovnih izobrazbenih pogojev, potrebna tudi specialistična znanja, ki jih učitelji v večini ne pridobijo niti v okviru svojega dodiplomskega študija niti v programih za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe. Zaradi nejasnosti v tej točki v predhodnem Zakonu o izobraževanju odraslih smo v stroki polagali veliko upanja, da bomo to lahko strokovno ustrezno razrešili v novem ZIO-1. Pa vendar nam to ni uspelo. Predvidimo lahko, da bomo na težave ponovno naleteli prav kmalu, in sicer ob pripravi novih izhodišč za pripravo javnoveljavnih programov za odrasle, in sicer v točki, ko bo potrebno opredeliti vsebino programske sestavine Znanje in usposobljenost strokovnih delavcev.

Poglejmo sedaj še, kako so pogoji usposobljenosti opredeljeni pri skupini *izobraževalcev*. Do skoraj tik pred sprejetjem ZIO-1 je bilo v predlogu zakona opredeljeno, da

morajo izobraževalci v neformalnih izobraževalnih programih za odrasle, ki se financirajo iz javnih sredstev na podlagi javnega razpisa oziroma poziva, izpolnjevati pogoje, ki jih določa neformalni izobraževalni program za odrasle (23. člen).

V stroki smo zagovarjali stališče, da je z vidika zagotavljanja kakovosti osebja, ki deluje v neformalnem izobraževanju odraslih – tj. v tistem, ki je v javnem interesu oz. ga financira država – takšna opredelitev v zakonu preveč ohlapna in neustrezna, saj ne pomeni ustrezne zaščite javnega interesa in udeležencev v neformalnem izobraževanju odraslih. Zato smo pripravili predlog amandmaja k 23. členu. V izhodiščni verziji predloga smo se

zavzeli za to, da bi bilo potrebno tudi pri neformalnem izobraževanju odraslih opredeliti kadrovske pogoje za (1) organizatorja neformalnega izobraževanja v javnih organizacijah za izobraževanje odraslih, in sicer na isti ravni, kot jih bo moral imeti organizator javnoveljavnih izobraževalnih programov, (2) da kadrovskih pogojev za izobraževalce v neformalnih programih zakonodajalec ne sme prepustiti zgolj dejstvu, kako so zapisani v neformalnih izobraževalnih programih, ki jih večinoma pripravljajo sami izvajalci, saj ti pri odločanju o ustreznosti osebja ne izhajajo vedno iz strokovnega interesa, pač pa na njihove odločitve velikokrat vplivajo ekonomski in drugi interesi.

Danes, ko je novi ZIO-1 v veljavi, lahko ocenimo, da smo bili v naših prizadevanjih v tej točki le delno uspešni. Nismo uspeli uveljaviti, da bi moral organizator neformalnega izobraževanja v javnih organizacijah za izobraževanje odraslih izpolnjevati enake izobrazbene pogoje, kot jih mora izpolnjevati organizator javnoveljavnih programov za odrasle. ZIO-1 o izobrazbenih pogojih za organizatorja neformalnega izobraževanja ne pove ničesar. Naj poudarimo: nismo se zavzemali za to, da bi ta pogoj morali dosegati vsi organizatorji izobraževanja odraslih (npr. tudi v društvih ipd.), pač pa smo govorili o javnih organizacijah za izobraževanje odraslih, kot jih opredeljuje ZIO-1, torej tistih, ki sestavljajo javno mrežo organizacij za izobraževanje odraslih in opravljajo javno službo v izobraževanju odraslih. Menim, da se ne bomo veliko zmotili, če predvidimo, da bomo pri zagotavljanju kakovosti neformalnega izobraževanja v javnih organizacijah za izobraževanje odraslih – z vidika kakovosti osebja – soočeni s težavami. Primer: od organizatorjev neformalnega izobraževanja odraslih se bo zahtevalo, da pripravljajo programe neformalnega izobraževanja, ki jih bodo prijavljali na javne razpise in zanje dobili javna sredstva. Vsakomur – ki se zaveda, da je to delo, ki zahteva specialistično strokovno znanje in dobro poznavanje značilnosti načrtovanja izobraževalnih programov za odrasle ter značilnosti izobraževanja odraslih samega – je jasno, da tega na ustrezni ravni kakovosti ne more početi nekdo, ki nima ustrezne izobrazbe in ustreznih pedagoško-andragoških znanj.

Ocenim lahko, da smo bili pri amandmaju k 23. členu delno uspešni. Amandma k 23. členu, ki smo ga predlagali, se je glasil takole:

Pri določitvi pogojev, ki jih mora izpolnjevati izvajalec neformalnega izobraževalnega programa za odrasle, lahko minister – ko gre za programe neformalnega izobraževanja, ki se financirajo iz javnih sredstev – poleg pogojev, ki so določeni v programu, določi še druge izobrazbene pogoje in posebna znanja, ki jih morajo izpolnjevati izvajalci teh programov.

Amandma k 23. členu, ki je bil sprejet v državnem zboru, se glasi takole:

Pri določitvi pogojev, ki jih mora izpolnjevati izvajalec neformalnega izobraževalnega programa za odrasle za financiranje na podlagi javnega razpisa oziroma poziva, se določi tudi minimalno znanje oziroma delovne izkušnje izobraževalcev v neformalnih izobraževalnih programih za odrasle.

Uspešni smo bili vsaj v toliko, da je zdaj oblikovana takšna zakonska podlaga, po kateri je potrebno pri vsakem javnem razpisu oz. pozivu določiti tudi minimalno znanje oz. delovne izkušnje izobraževalcev v neformalnih izobraževalnih programih za odrasle. Z vidika zagotavljanja kakovosti kadrov, ki bodo izvajali neformalne programe za odrasle, predvsem tiste, ki so v javnem interesu oz. so financirani iz javnih sredstev, je to pomemben dosežek. Žal pa nismo uspeli v tem, da opredeljevanje tovrstnih pogojev ne bi ostalo zgolj na ravni javnih razpisov ter pod vplivom volje in strokovne usposobljenosti državnih uradnikov, pripravjalcev javnih razpisov.

Vrnimo se k novi opredelitvi v ZIO-1, ki zadeva *strokovne delavce in izobraževalce*. Ob premisleku, kakšne posledice ima lahko ta nova rešitev, želim opozoriti na precdenčni primer, s katerim smo bili na Andragoškem centru Slovenije (v nadaljevanju ACS) prvič soočeni pri izvajanju projekta ESS – *Krepitev kompetenc strokovnih delavcev na področju vodenja inovativnega vzgojno-izobraževalnega zavoda v obdobju od 2016 do 2018*. V projekt smo želeli vključiti tako programe, namenjene strokovnim delavcem, ki delujejo v javnoveljavnem izobraževanju odraslih in dejavnostih, kot tudi tiste, ki so pomembni nosilci neformalnega izobraževanja odraslih – to so npr. izvajalci študijskih krožkov, strokovni delavci v središčih za samostojno učenje, kulturni mediatorji, ki delajo z migranti in begunci ipd. Ti pogosto ne prihajajo samo iz javnih izobraževalnih organizacij (srednje šole, ljudske univerze), pač pa tudi iz nevladnih organizacij, društev in drugih organizacij. V skladu s tolačenjem takratnega Sektorja za kadre v šolstvu pri Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport (v nadaljevanju MIZŠ) pa smo v projekt lahko vključili samo programe, v katere se vključujejo strokovni delavci z vzgoje in izobraževanja, kot jih opredeljujeta ZOFVI in ZIO. V obdobju, ko smo pripravljali projekt, je bil še v veljavi prejšnji zakon o izobraževanju odraslih. In to je dejansko pomenilo, da smo lahko vključevali samo izobraževalce odraslih, ki so prihajali iz osnovnih, srednjih šol in iz ljudskih univerz.

Doslej smo govorili o težavah, s katerimi smo bili soočeni na projektni ravni. Predvidimo pa lahko, da se bomo odslej z enako težavo srečevali, ko bomo prijavljali programe usposabljanja in spopolnjevanja za izobraževalce odraslih na javne razpise v skladu s Pravilnikom o izboru in sofinanciranju programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (Uradni list RS, št. 33/17) (v nadaljevanju Pravilnik). Tu pa ne gre več za projektno raven, Pravilnik je namreč podlaga za financiranje usposabljanj in spopolnjevanj strokovnih delavcev na celotnem področju vzgoje in izobraževanja, velja torej tudi za področje izobraževanja odraslih. V 1. členu Pravilnika je opredeljeno, da ta

določa izbor in sofinanciranje programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, pogoje, način in postopek nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev in ravnatelj v vzgoji in izobraževanju.

Pravilnik torej uporablja enotno poimenovanje – »strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju«. Z veliko gotovostjo lahko predvidimo, da bomo – upoštevajoč predhodne izkušnje, ZIO-1 in obravnavani pravilnik – v prihodnje pri prijavih na javne razpise naleteli na enako težavo, s katero smo bili soočeni že pri vključevanju osebja v omenjeni projekt ESS. Pravilnik namreč nikjer ne omenja *izobraževalcev*, ki jih je vpeljal ZIO-1 in s katerimi opredeljuje izvajalce neformalnega izobraževanja odraslih. Če smo upali, da bomo z ZIO-1 razrešili težavo, ki se nam je zgodila, ko v projekt ESS nismo smeli vključevati osebja s področja neformalnega izobraževanja, je rešitev, ki jo je domnevno prinesel ZIO-1, to težavo še povečala. Težava, s katero smo bili v preteklosti prvič soočeni na projektni ravni, je namreč postala sistemska. Menim, da do rešitve za nastalo situacijo ni mogoče, ne da bi prej ponovno premislili sama konceptualna izhodišča in filozofijo ter vlogo izobraževanja odraslih v družbi in v sistemu vzgoje in izobraževanja v Sloveniji, še posebej pa vlogo tistega dela izobraževanja odraslih, ki zajema veliko področje neformalnega izobraževanja odraslih – tistega, ki ga je država z ZIO-1 opredelila kot javni interes.

Postavlja se mi vprašanje, ali ni v ozadju tega – da je država v ZIO-1 vzpostavila razlikovanje med osebjem, ki deluje v formalnem in neformalnem izobraževanju odraslih – dejstvo, da se država umika iz tega, da bi prevzela svoj del odgovornosti za ustvarjanje pogojev, ki bodo omogočili enakovredno in kakovostno udeležanje neformalnega izobraževanja odraslih. Če je po eni strani pripravljalec zakona mogoče priznati, da so z novim zakonom pomembno prispevali k temu, da je področje neformalnega izobraževanja odraslih jasno vzpostavljeno kot področje javnega interesa, pa je po drugi strani vendarle potrebno in legitimno, da stroka zastavi vprašanje, ali se država z nekaterimi rešitvami, ki jih je z novim zakonom uveljavila, vendarle s tega področja hkrati tudi umika.

Pomembno je, da v andragoški stroki analiziramo vprašanje, ali so v ozadju spreminjanja terminologije – ki v stroki nima temeljev, ima pa v nadaljevanju posledice tudi na financiranje dejavnosti, predvsem pa na neenakovredno obravnavo izobraževanja odraslih v razmerju do drugih področij vzgoje in izobraževanja – morebitni širši konceptualni in paradigmatični premiki, ki se jih morebiti pripravljalci zakona niti niso zavedali, so pa v skladu z njimi delovali. Pri tem vprašanju gre namreč tudi za pomembne identitetne dimenzije tako stroke izobraževanja odraslih kot vzpostavljanja in razvoja identitete izobraževalcev odraslih ter opredeljevanja strokovne/ih skupnosti, ki ji/jim izobraževalci odraslih pripadamo.

Če pomislimo na najširšo strokovno skupnost na področju vzgoje in izobraževanja v Sloveniji, lahko rečemo, da je to strokovna skupnost, ki jo sestavljajo strokovni delavci, ki delujejo na različnih področjih vzgoje in izobraževanja: od vrtcev, prek osnovnih in srednjih šol, do področja izobraževanja odraslih. Upoštevajoč pravno opredelitev lahko rečemo, da so del te široke in temeljne strokovne skupnosti tudi vsi tisti izobraževalci odraslih, ki delujejo v formalnem izobraževanju odraslih ter v javnoveljavnih izobraževalnih programih za odrasle in v dejavnostih izobraževanja odraslih. Kaj pa

tisti izobraževalci odraslih, ki delujejo v neformalnem izobraževanju odraslih in jih je zakonodajalec poimenoval *izobraževalci* – kateri strokovni skupnosti oni pripadajo? Če pripadajo taisti, zakaj potem drugačno poimenovanje? Če pa ji ne pripadajo, zakaj država meni, da ji ne? Saj z novim zakonom vendarle potrjuje pomen neformalnega izobraževanja kot izobraževanja, ki je v javnem interesu in torej predstavlja enakovredni del drugim delom sistema vzgoje in izobraževanja.

Opredelitev identitetnih temeljev izobraževanja odraslih

V nadaljevanju bom novonastalo stanje, ki ga je na področje izobraževanja odraslih prinesel ZIO-1, osvetlila z vidika identitetnih temeljev področja izobraževanja odraslih v Sloveniji. Pri tem bom pokazala tudi na nekatere temeljne filozofske in intelektualne tradicije, ki so imele pomemben vpliv na razvoj tega področja. Analiza temeljev, na katerih se je področje izobraževanja odraslih vzpostavilo, nam namreč pomaga premisliti vprašanje, kakšna je vloga izobraževanja odraslih in izobraževalcev odraslih v družbi danes in kam naj se področje razvija v prihodnje.

Temeljne identitetne temelje izobraževanja odraslih vidim predvsem v štirih vidikih, in sicer izobraževanje odraslih prispeva k a) odpravljanju družbene neenakosti, ki izhaja iz družbene prikrajsanosti; b) splošni izobraženosti posameznika; c) njegovemu osebniemu razvoju in h kakovosti življenja; č) k razreševanju družbenih problematik in dobiti ter razvoju skupnosti; d) k poklicni in strokovni usposobljenosti odraslih.

Prispevek izobraževanja odraslih k odpravljanju družbene neenakosti, ki izhaja iz družbene prikrajsanosti

Kot prvi pomemben temelj, iz katerega se je to področje razvijalo, lahko izpostavimo zavedanje, da je izobraževanje odraslih v družbi dejavnik, s pomočjo katerega lahko pomembno prispevamo k odpravljanju družbene neenakosti. Zagotavljanje pravičnosti in poštenih enakih možnosti za tiste, ki so na različne načine prikrajsani in zato tvegajo, da bodo pristali na družbenem robu, je ena ključnih vrednot, na katerih se je razvijalo področje izobraževanja odraslih v Sloveniji. Ta identitetni temelj področja izobraževanja odraslih lahko povežemo s filozofskimi temelji, ki jih vključujejo teorije družbene pravičnosti. Rawls (1999) izhaja iz predpostavke, da bi morali imeti posamezniki z enako stopnjo nadarjenosti in sposobnosti enake možnosti za uspeh, ne glede na poreklo njihovega družbenega razreda. Zato zagovarja stališče, da se je potrebno zavzemati za uresničevanje načela enakih možnosti (pravna enakost pred zakonom in ekonomska enakost na načelih prostega trga, ki ljudem z enako motivacijo in enakimi ravnmi talentov omogoča, da lahko dosežejo enake družbene položaje). Ob tem je Rawls posebno pozornost namenil t. i. poštenim enakim možnostim. Zanje ni dovolj, da so ti položaji vsem dostopni v formalnem smislu, temveč mora vsakdo imeti poštene možnosti, da jih

tudi zares doseže – predvsem ne glede na socialni položaj družine. Za šolsko politiko to pomeni, da je treba socialne neenakosti korigirati, neenakosti v izkazanem trudu in sposobnostih pa morajo biti najbolj v korist prikrajšanim ali tistim, ki so v neki družbi v najslabšem položaju (Rawls, 1999).

Usmeritev, da z dejavnostmi izobraževanja odraslih prispevamo k udejanjanju pravičnosti in poštenih enakih možnosti – z namenom odpravljanja družbene neenakosti –, lahko v praksi izobraževanja odraslih pripoznamo vsaj v dveh točkah. Najprej v tem, da je izobraževanje odraslih v Sloveniji vedno opravljalo t. i. kompenzacijsko vlogo, kar je značilno tudi za izobraževanje odraslih povsod drugod po svetu. Sama te kompenzacijske vloge ne razumem v smislu, kot se v slovenskem izobraževalnem prostoru tudi velikokrat interpretira. Gre namreč, da naj bi izobraževanje odraslih »popravljalo napake« iz formalnega izobraževanja oz. »napake iz preteklosti«. Pomembno kompenzacijsko vlogo izobraževanja odraslih vidim predvsem v tem, da v posameznikovi odrasli dobi prispeva k odpravljanju družbene deprivilegiranosti, ki je je bil deležen v svojem otroštvu in mladosti ter je vplivala na to, da si posameznik ni pridobil izobrazbe. Tudi za sodobne družbe namreč velja, da je izobrazba še vedno pozicijska dobrina, od nje pa sta še vedno v veliki meri odvisna družbeni status in družbena mobilnost, pa tudi stopnja konkurenčnosti posameznika na trgu dela (Barle-Lakota in Sarđoč, 2015).

Druga točka, kjer lahko prepoznamo velik prispevek izobraževanja odraslih k odpravljanju družbene neenakosti, so številne aktivnosti, namenjene predvsem neformalnemu izobraževanju ranljivih skupin prebivalstva, še posebej na področju pismenosti. Področje razvoja programov pismenosti ima v Sloveniji dolgo tradicijo. Hkrati pa smo z najnovejšo raziskavo PIAAC soočeni s podatkom, da ima kar tretjina oseb med 16. in 65. letom starosti v Sloveniji – kar pomeni skoraj 400.000 odraslih – tako nizko raven besedilnih in matematičnih spretnosti, da jih to ovira pri delu in vključevanju v družbo. Še bolj zaskrbljujoče dejstvo je, da bo polovica teh oseb morala biti na trgu dela še vsaj 10 let, nadaljnjih 140.000 oseb pa vsaj še 20 let. Po rezultatih raziskave PIAAC so ti odrasli zmožni brati le kratka in preprosta besedila ter uspešno uporabljati le preproste matematične operacije. Med temi sta dve tretjini starejših od 45 let in nižje izobraženih (OECD, 2017). In ne nazadnje, v Sloveniji branju pri delu namenjajo posebno malo časa tisti z nižjo izobrazbo (29. mesto od 33 držav) (Pavlin, Pušnik, Mrzel in Melink, 2017). Podatki govorijo o tem, da bo delo pri zviševanju ravni pismenosti oz. temeljnih zmožnosti kot pomembnem dejavniku pri odpravljanju družbene neenakosti tudi v prihodnje ostalo ena izmed ključnih prioritet izobraževanja odraslih.

Prispevek izobraževanja odraslih k splošni izobraženosti posameznika, k njegovemu osebnemu razvoju in h kakovosti življenja

V slovenski tradiciji izobraževanja odraslih je bila vedno močno prisotna usmeritev k temu, da je potrebno enakovredno razvijati tako izobraževanje za pridobitev izobrazbe

in krepitev poklicne usposobljenosti kot tudi različne vrste splošnega izobraževanja odraslih. V slovenski terminologiji izobraževanja odraslih je splošno izobraževanje odraslih opredeljeno kot izobraževanje, ki je namenjeno razvijanju splošne kulture odraslega, da bi se tako potrdil kot posameznik in kot državljan. Čeprav načeloma ne izključuje nobenega področja, saj je mogoče vsako vsebino poučevati tako, da so pri tem doseženi cilji splošnega izobraževanja odraslih, sta na prvem mestu opismenjevanje ter seznanjanje s socialnimi, filozofskimi, zgodovinskimi in umetnostnimi temami, ki najbolj omogočajo uresničitev ciljev splošnega izobraževanja (Jelenc, 1991, str. 62; Jelenc Krašovec, 2010). Pomemben sklop splošnega izobraževanja odraslih predstavlja izobraževanje za osebni razvoj posameznika – tisto, ki prispeva k realizaciji zanimanj, ki so izven sfere dela in bogatijo življenje, širijo obzorja, krepijo senzitivnost ter odnos do umetnosti, narave, sobivanja z drugimi. Gre za izobraževanje, ki posamezniku pomaga, da razvija in osmišlja sebe in svet, v katerem živi.

Prepoznamo lahko vplive intelektualnih in filozofskih smernic, ki so jih prispevali humanistični psihologi, kot sta bila Maslow in Rogers, s teorijami osebnega razvoja. Ta vidik izobraževanja odraslih je močno povezan s kulturno-idejnimi smermi humanizma, vlogo izobraževanja odraslih vidi v prispevku k razvoju človeškega potenciala vsakega posameznika (Finger, Jansen in Wildemeersch, 2000). Tudi slovenske andragoge so pri razvoju področja v tem vidiku navdihovala razmišljanja Grundtviga o tem, da je treba izobraževanje približati ljudem in jih z izobraževanjem pripraviti za aktivno delovanje v družbi. Za to pa ni dovolj zgolj poučevanje poklicnih veščin, ampak se je treba poglobiti v poezijo, zgodovino in umetnost. To bo posamezniku omogočilo razvoj senzitivnosti, ki jo potrebuje, da bo znal aktivno prepoznavati dogajanje v skupnostih, v katerih živi in dela (Allchin, 2015). Predvsem v metodičnem in didaktičnem vidiku pa je mogoče prepoznati tudi pragmatični pristop, ki ga je razvijal John Dewey (1997) in ga zajema teorija družbenega pragmatizma. Ta je bil zasnovan na bolj praktični orientaciji in je vključeval upoštevanje izkušenj ter reševanje problemov, s katerimi se ljudje srečujejo pri svojem življenju in delu. Pri Deweyjevi pragmatični filozofiji prvenstveno ni šlo za to, da bi se moralo izobraževanje zreducirati zgolj na trening praktičnih veščin. Reševanje praktičnih problemov ni bil cilj, pač pa pot, ki naj preide zgolj usvajanje konceptualnega vedenja in naj vodi tudi v usvajanje formativnih vidikov znanja. Ta kombinacija humanistične psihologije in družbenega pragmatizma, ki so jo na področju izobraževanja odraslih povzeli Lindeman (1926), Knowles (1992), Brookfield (2005) in drugi, je povzročila, da je izobraževanje odraslih z razvojem andragoške didaktike – s pomočjo postopnega uveljavljanja pojma andragogika – pridobilo bolj individualistični in na trenutke psihološki pridih, hkrati pa ostalo kompatibilno s pragmatično filozofijo.

Na konceptualni razvoj izobraževanja odraslih v Sloveniji, prav v vidiku približevanja tega izobraževanja življenjskim in delovnim okoljem posameznika, je vplival tudi

Illich (1971) s svojim delom *Razšolana družba* – tako s tem, ko je zavrnil enačenje učenja in šolanja, kakor tudi s tem, da je opozoril na strukturno dimenzijo izobraževanja odraslih. Poučevanju, ki se dogaja v šolah, postavi alternativo, ki jo vidi v »razšolanih« življenjskih učnih okoljih. Njegovo opozorilo, da se učenje ne dogaja samo v šolah, pač pa tudi v številnih deinstitucionaliziranih kontekstih, je bilo zelo blizu premislekom, ki so jih v podobnem obdobju k utemeljitvi andragogike prispevali slovenski andragogi. Kot primer lahko navedemo, kako A. Krajnc (1979) v delu *Metode izobraževanja odraslih: andragoška didaktika* pomen uporabe drugačnih metod – kot so se uporabljale v izobraževalnih pristopih, ki so temeljili zgolj na transmisiji znanja – umesti v kontekst deinstitucionalizacije izobraževanja odraslih. Iz njene utemeljitve je razvidno, kako vidi razmerje med pedagoško in andragoško didaktiko. Meni namreč, da bi bila ozka opredelitev didaktike – kot jo opredeljujejo nekateri avtorji, ko jo razumejo kot znanost oziroma teorijo o poučevanju, torej kot tisti del izobraževanja, ki poteka v institucionalnih, šolskih oblikah (tj. formalno izobraževanje), vseh ostalih oblik izobraževanja pa ne upoštevajo – za izobraževanje odraslih usodna. V izobraževanju odraslih imajo namreč več poudarka prav razne izvenšolske neinstitucionalne oblike izobraževanja, ki jim je potrebno priznati enakovredno mesto, zato jih mora obravnavati in upoštevati tudi andragoška didaktika.

Splošno izobraževanje odraslih zajema široko paleto izobraževanja za osebni razvoj posameznika, ki se največkrat odvija v »nešolskih« kontekstih. To je z vidika identitetnih temeljev izobraževanja odraslih eno izmed ključnih, saj z njim prispevamo k ohranjanju humanističnih filozofskih temeljev izobraževanja odraslih.

Prispevek izobraževanja odraslih k razreševanju družbenih problematik in dobiti ter razvoju skupnosti

Tretjo pomembno identitetno točko izobraževanja odraslih vidim v komplementarnem sobivanju t. i. individualne in skupnostne dimenzije tega izobraževanja. In prav za ta vidik menim, da ga izobraževalci odraslih doslej še nismo uspeli dovolj uveljaviti kot pomemben identitetni temelj tega področja. Pogosto utemeljujemo razmerje med formalnim in neformalnim izobraževanjem ter se borimo za to, da se vse izobraževanje odraslih ne bi zožilo zgolj na izobraževanje za krepitev poklicnih veščin, pač pa bi bilo v njem dovolj prostora tudi za splošno izobraževanje odraslih. Prav to utemeljevanje oz. razumevanje izobraževanja odraslih zgolj kot izobraževanja za osebni razvoj pa se nam včasih problematično vrne. Hitro se nam lahko namreč zgodi, da tisti, ki kreirajo izobraževalno politiko, začnejo razmišljati, da je to stvar posameznika in zgolj izobraževanje »za prosti čas« ter je zato prav, da se država iz tega dela izobraževanja umakne in ga prevali na posameznika oz. iz polja javnega v polje zasebnega. Seveda so argumenti tistih, ki kreirajo izobraževalno politiko in odločajo o finančnih shemah za financiranje neformalnega izobraževanja odraslih, legitimni. Res je, da država ne more financirati čisto vsega, a tu govorimo o tistem

neformalnem izobraževanju odraslih, ki je v javnem interesu, se pravi pomeni javno dobro ter prinaša dobrobit za posameznika in skupnost. Zato je nujno potrebno, da ko govorimo o splošnem izobraževanju odraslih, ne poudarjamo zgolj individualne, pač pa tudi skupnostno oz. družbeno dimenzijo tega izobraževanja.

Področje izobraževanja odraslih lahko v družbi odigra vlogo nekakšnega družbenega veziva (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988) – s tem, ko s svojo dejavnostjo prispeva k integriranju ljudi v skupnost, krepitvi vezi ter izgradnji socialnega kapitala. Prispeva k povezovanju ljudi in njihovemu aktiviranju za izvajanje skupnih akcij ter udejanjanje skupnih ciljev, ki pomenijo dobrobit skupnosti. Na tej točki se lahko navežemo na Becka (2001) in njegovo delo *Družba tveganja*. Avtor v njem predstavi tridimenzionalni model individualizacije, katere pomemben del je t. i. reintegracijska dimenzija. Ta dimenzija individualizacije se po njegovem mnenju kaže v preseganju individualnega (partikularnega) interesa z dejavnim sodelovanjem v dogovorjenih skupnih akcijah. Sodelovanje v skupnih aktivnostih torej ne pomeni opuščanja uresničevanja individualnega interesa (vrednot), pač pa šele prispeva k uresničevanju individualizacije posameznika kot dejavnega individua, sposobnega soustvarjanja družbene skupnosti. Posamezniki v neki skupini, organizaciji ali družbi v tem primeru ohranjajo svojo individualnost, partikularnost, a so hkrati sposobni delovanja v skupnosti in za uresničevanje skupaj dogovorjenih ciljev. Pomemben vidik izobraževanja odraslih je namreč skupnostno izobraževanje. Leto lahko razumemo kot izobraževanje ali učenje v skupnosti ali kot izobraževanje za skupnost. Prva različica skupnostnega izobraževanja – izobraževanje v skupnosti – se je krepila in se še krepí v sorazmerju s poudarki, ki jih v družbi dajemo razvoju skupnosti. Večji del izobraževanja in učenja v skupnosti, in tudi sicer, je neinstitucionaliziran, je prvina človekove dejavnosti. Poteka neformalizirano, neformalno in aformalno. Je stalno prisotno v skupnosti in je pomembna dimenzija skupnostnega delovanja (Jelenc, 2014).

Po mnenju Jelenca je eno najpomembnejših področij sodobnega izobraževanja odraslih izobraževanje in učenje v prostovoljskih organizacijah. Filozofija takšnega izobraževanja poudarja zlasti naslednje temeljne konceptualne prvine: v strukturi izobraževanja in učenja prevladujejo neformalno in manj formalizirano izobraževanje ter oblike samostojnega učenja; cilj izobraževanja praviloma ni le/pretežno posredovanje informacij in/ali znanja članom organizacije, temveč še bolj kot to pomeni spodbuditev teh k ustreznemu ravnanju, razvijanju ali spreminjanju navad, stališč, vedenja ipd., pa tudi k razvijanju njihove dejavnosti ali dejavnosti organizacije, ki ji pripadajo. Takšne cilje je mogoče dosegati z izobraževanjem ali učenjem, ki aktivno vključuje udeležence in angažira vse razsežnosti njihovega osebnostnega delovanja – intelektualne, čustvene in voljne. Metode in oblike, ki to omogočajo, so zlasti delo v majhnih skupinah, delavnice, študijski krožki, projektno delo, razprave, izmenjava izkušenj, ogledi, predstavitve idr. Za izvedbo takšnega izobraževanja so pomembni usposobljeni voditelji izobraževanja in učenja, za katere ni nujno, da imajo formalno pedagoško-andragoško usposobljenost (prav tam).

Izobraževanje v skupnosti kot posebno področje izhaja iz zavedanja posebnih problemov in razmer v različnih okoljih ter pomeni včlenjevanje izobraževanja v projekte lokalnega razvoja. Gre za spoznanje, da lahko z izobraževanjem pripomoremo k spoznanju, da so težave, ki jih zaznavamo v okolju (npr. nerazvitost ruralnih območij, revna mestna območja, ostarelo prebivalstvo ipd.), lažje rešljive in nasprotno – povezanost z okoljem lahko pozitivno vpliva na samo izobraževanje. Cilji izobraževanja niso več neodvisni od okolja, v katerem ta proces poteka, temveč se dopolnjujejo z razvijanjem druženja ljudi, njihove državljske udeležbe in razvojem okolja (Klemenčič, 1995).

Usposabljanje v študijskih krožkih npr. lahko vključimo v sklop splošnega izobraževanja oz. izobraževanja za osebni razvoj. Poleg tega študijski krožki v lokalnih skupnostih opravljajo tudi pomembno socialno vlogo, ko prispevajo h krepitvi vezi med prebivalci v skupnosti. Podobno lahko študijski krožki, ki jih izvajamo znotraj izobraževanja starejših, prispevajo k njihovi vključenosti in aktivnemu delovanju v skupnosti ter s tem pripomorejo k večji kakovosti njihovega življenja v obdobju starosti, obenem pa so pomembni zato, ker starejši tudi v tem obdobju s svojim znanjem in izkušnjami aktivno prispevajo k dobrobiti skupnosti. Izobraževanje odraslih lahko v tem vidiku prispeva k razreševanju perečih družbenih problematik, kot so npr. okoljska problematika ali izzivi trajnostnega razvoja.

Pomemben vidik te vrste izobraževanja odraslih je tudi njen prispevek k demokratizaciji družbe. Zdi se, da imamo v slovenskem prostoru, ko gre za razvoj demokratičnega državljanstva, precej velike deficite. Tudi številni poskusi z razvojem različnih programov izobraževanja za demokracijo, ki smo jim bili priča v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, se niso prav dobro uveljavili. Obenem se danes ponovno iščejo načini, kako okrepiti to področje, precej pomena se daje razvoju t. i. državljskih kompetenc ipd. Filozofske utemeljitve za razvoj tega področja izobraževanja odraslih lahko najdemo v liberalno-progresivnih teorijah, še bolj pa v kritičnih teorijah družbe. Liberalci in progresisti so vlogo izobraževanja odraslih videli v tem, da le-to pomaga pri vzdrževanju demokratičnega reda, ki pa ga je potrebno – glede na to, da je razumljen kot javno dobro – izboljšati. Izboljšanje je po mnenju teh skupin intelektualcev mogoče doseči z intelektualnim izobraževanjem državljanov, v kombinaciji z njihovim aktivnim udejstvovanjem v družbenem, kulturnem in političnem življenju (Beder, 1989; Finger, Jansen in Wildemeersch, 2000). Podobno kot liberalno-progresivni misleci se tudi predstavniki kritične teorije usmerijo na odnos med izobraževanjem in družbo. Vendar pa obstoječega demokratičnega reda ne razumejo kot notranje dobro, pač pa izpostavijo nasprotja, ki jih proizvaja ekonomski red, nasprotja med družbenimi razredi in potrebo po redistribuciji dobrin, priložnosti, znanja, dela, zemlje itd.

Poleg Illicha (1971) je bil pomemben predstavnik kritične teorije, ki je vplival na področje izobraževanja odraslih, Paolo Freire (1972), ki je najbolj znan po svojem delu *Pedagogika zatiranih* (*Pedagogy of the oppressed*). Freire je veliko prispeval k temu, da se

je izobraževanje odraslih definiral, in sicer ne samo v epistemološkem, pač pa tudi v političnem smislu. Menil je, da nekaj takšnega, kot je nevtralen izobraževalni proces, ne obstaja. Ali izobraževanje opravlja funkcijo instrumenta, ki ga uporabljamo, da prispevamo k integraciji generacij v logiko obstoječega sistema in konformnega delovanja v njem, ali pa izobraževanje postane »praksa osvobajanja« – sredstvo, s katerim ljudje vzpostavijo kritični odnos do resničnosti in v tem procesu ozaveščanja odkrijejo, kako lahko sami participirajo v transformaciji sveta. Menil je tudi, da izobraževanja ni mogoče ločiti od politike. Že sam akt učenja in poučevanja je v svojem bistvu političen. To povezavo je opredelil kot glavno načelo kritične pedagogike. Freire je znan po tem, da je bil zelo kritičen do t. i. bančnega koncepta izobraževanja, po katerem je bil učeči se viden kot prazen račun, ki naj ga zapolni učitelj. Menil je, da to učečega spremeni v objekt, in to z namenom, da bi lahko nadzorovali njegovo mišljenje in delovanje ter njegovo obnašanje prilagodili obstoječemu svetu, hkrati s tem pa ubili njegovo kreativno moč. Freire je tudi menil, da takšen sistem dominantnih družbenih razmerij ustvarja t. i. kulturo tišine, ki zatrtim pripne samopodobo negativnih, tihih in zatrtih posameznikov. Učeči se mora razviti kritično zavest, da bo dojel, da je ta kultura tišine zasnovana prav z namenom zatiranja. Družbena dominacija ras in kultur je prepletena s konvencionalnim izobraževalnim sistemom, skozi katerega kultura tišine izloča »miselne poti, ki vodijo v jezik kritike«. Zato Freire opozori, da je ozaveščanje proces individualnega in skupnega zavedanja, ki zraste iz ponotranjenega individualnega in kolektivnega zatiranja. Pedagoška praksa ni samo dvigovanje zavesti, pač pa tudi sredstvo za družbeno transformacijo (Freire, 1972).

Živimo v času, ko po eni strani v ozadju delujoče ideološke silnice tej vrsti izobraževanja niso najbolj naklonjene. Današnji stroj družbe bolj spodbuja izobraževanje, ki bi prispevalo k oblikovanju državljana potrošnika oz. državljana, ki je del tihe neartikulirane množice, in ne državljana, ki je aktiven in želi soustvarjati skupnost, v kateri živi. Pa vendar je naloga andragogov, da stvarnost reflektiramo in se nanjo ustrezno odzovemo.

Prispevek izobraževanja odraslih k poklicni usposobljenosti

Identitetni temelj izobraževanja odraslih, ki je povezan s poklicnim izobraževanjem in usposabljanjem v odrasli dobi, sem namerno pustila za zaključni del analize o identitetnih temeljih izobraževanja odraslih. Pa ne zato, ker bi bil ta vidik najmanj pomemben, pač pa zato, ker v tem trenutku potrebuje še najmanj utemeljevanja. Potrebno pa je kritično reflektirati ideologije, ki so v ozadju družbene in politične podpore, ki je je področje v tem obdobju deležno, pogosto tudi na račun drugih področij izobraževanja odraslih. Za družbo, v kateri živimo – predvsem pa za družbo, ki se nam napoveduje za prihodnji čas –, je nujno, da se na naši poklicni in strokovni poti ves čas izpolnjujemo. Poklicno izobrazbo in poklicna znanja si moramo pridobivati zato, da bomo zaposlitev sploh imeli in ne bomo tvegali brezposelnosti. Naša delovna okolja se spreminjajo tako

hitro, da je to edini način, da lahko svoje delo opravljamo kompetentno. Morda je koncept vseživljenjskega učenja v tem vidiku doslej še najbolj zaživel prav na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslih. Če A. Krajnc (1982) leta 1982 v svojem delu *Motivacija za izobraževanje* – v poglavju Zakaj se odrasli učijo – še ugotavlja, da je v ozadju tega vprašanja navadno dvom o tem, zakaj bi se ljudje potem, ko so že zapustili šolske klopi, sploh še morali učiti, lahko danes – skoraj štirideset let kasneje – rečemo, da je vsaj v razvitih zahodnih družbah zavedanje o tem, da nas bo učenje, tako ali drugače, spremljalo celo življenje, vedno bolj ozaveščeno tako na družbeni kot na osebni ravni. Predvsem smo soočeni z imperativom, da to velja za naše poklicno življenje. Vendar je ravno na tej točki potrebno opozoriti, da tudi samega koncepta vseživljenjskega učenja – še posebej, ko gre za njegovo uveljavljanje na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja – ne smemo privzemati brez kritične refleksije o tem, kaj nam prinaša ter na katerih ideoloških temeljih ga vzpostavljamo in udejanjamo.

Pri dosednji obravnavi posameznih identitetnih temeljev izobraževanja odraslih smo lahko razbrali povezave razvoja področja izobraževanja odraslih s filozofskimi temelji humanizma ter liberalno-progresivne perspektive. Finger, Jansen in Wildemeersch (2000) v zvezi s tem ugotavljajo, da se je v prejšnjih obdobjih v Evropi liberalno-progresivna perspektiva jasno artikulirala tudi v uradnih deklaracijah Sveta Evrope, v katere so bili vključeni progresivni koncepti vseživljenjskega učenja. Tako na primer Unesco že vse od leta 1960 oziroma od Montrealske konference naprej igra pomembno vlogo. Večino časa namreč reflektira prav to humanistično in liberalno-progresivno filozofijo ter povezuje izobraževanje odraslih s kulturnim in humanističnim razvojem. Univerzalni razvojni proces, utemeljen na humanizmu, ki ga pomaga udejanjati učenje, nikoli ni bil postavljen pod vprašaj ali bil kritiziran. V zadnjem obdobju pa to vodilno vlogo Unesca tudi na področju izobraževanja odraslih vedno bolj prevzemajo organizacije, ki bolj kot kulturne cilje cenijo ekonomske. To so organizacije, kot so Evropska komisija, Svetovna banka in OECD, ki prvenstveno gradijo na pomenu izobraževanja odraslih v smislu prispevka k ekonomski produktivnosti. Učenje in izobraževanje se tako vse bolj razglašata za dolžnost, s tem pa (gledamo zlasti z vidika izpolnjevanja visokih zahtev trga dela) postajata vse bolj stvar socialne prisile in nujnosti (Kodelja, 2005).

V povezavi s tem tudi Barle-Lakota in Sardoč (2015) v delu *Enake možnosti in družbena (ne)enakost v družbi znanja* ugotavljata, da je koncept vseživljenjskega učenja neizogibno povezan s humanistično tradicijo, da je treba vsakemu posamezniku omogočiti dostop do moči, ki jo daje znanje. Razumevanje vseživljenjskega učenja kot procesa, ki posamezniku omogoča nenehno pridobivanje novega znanja in mu s tem zagotavlja možnost za večjo vključenost in družbeno mobilnost, se zdi nesporen in izrazito humanističen koncept. Vendar kritiki tega koncepta opozarjajo, da široke (tudi politične) podpore vseživljenjskega učenja ni mogoče razumeti samo kot izraz prizadevanj po družbeni pravičnosti, temveč tudi kot podporo neoliberalni ideologiji.

Vseživljenjskost učenja naj bi zagotavljala fleksibilnost delovne sile, toda samo takrat, kadar fleksibilnost ni krinka za kratkoročne, negotove zaposlitve. Če vseživljenjsko učenje pomeni vnaprejšnje pristajanje na manjšo zaposlitveno gotovost, pripravljenost na nenehno izobraževanje in usposabljanje (kot da že usvojeno znanje in veščine samo škodijo), potem zagotovo ne gre za uresničevanje humanistične dimenzije tega koncepta. Res je, da vseživljenjsko učenje podpira posameznikova prizadevanja po nenehnem pridobivanju znanja, vendar lahko ravno v tem procesu povzroči še večje razlike med posamezniki, saj znanje ne posameznikom ne družbenim skupinam ni dostopno na enak način. Konkretni ukrepi za uveljavljanje vseživljenjskega učenja lahko tako prispevajo k potenciranju neenakosti med posamezniki. Nenehna pripravljenost za vključitev v proces izobraževanja in usposabljanja naj bi prispevala k fleksibilnosti delovne sile ter k ohranjanju njenih zaposlitvenih možnosti. Procesu izobraževanja in usposabljanja je tako pripisana povsem instrumentalna vloga – zagotavljanje delovne sile, usposobljene za opravljanje konkretnih delovnih nalog. V tem okviru je vseživljenjsko učenje razumljeno kot tehnični in ne družbeni proces (Barle-Lakota in Sardoč, 2015).

Ko gre za področje izobraževanja odraslih, lahko – v nasprotju s preteklostjo – za ta čas ugotovimo, da je v večini razvitih držav izobraževanje odraslih nenadoma dobilo pravo politično podporo, vendar predvsem na ravni ideološkega diskurza, povezanega s potrebami trga dela. V tem smislu je danes politika izobraževanja odraslih – namesto, da bi bila družbeno in razvojno naravnana – zlasti ekonomsko racionalna in preračunljiva. Izobraževanje odraslih je razumljeno kot ključna ekonomska dobrina za zagotavljanje blaginje države oz. naroda, v čemer pa številni strokovnjaki vidijo velik problem. V zahodnih državah namreč z zaskrbljenostjo poteka kritični diskurz o ekonomistični in neoliberalni podstati trenutnih političnih iniciativ, ki povzročajo zamiranje cele palete izredno pomembnih področij izobraževanja odraslih. Ugotavljajo, da zaradi politike neoliberalizma postajajo izobraževalne politike vse bolj naklonjene krepitvi ekonomske moči države, vse manj pa ohranjanju koncepta izobraževanja kot javnega dobrega, kot dejavnika oblikovanja demokratične družbe blaginje. Ta čas – z razkrojem vrednot skupnosti in poudarjanjem individualizma – močno zamirajo razsvetljevalni vpliv splošnega izobraževanja odraslih, ohranjanje kakovosti in dostojnosti človeškega bivanja, zmanjšujeta se enakopravnost in pravičnost (Jelenc Krašovec, 2010).

Tudi koncept znanja namreč v okviru vseživljenjskega učenja vključuje vsaj dva različna vrednostna ideala: demokratični koncept znanja, ki veča socialno vključenost, kohezijo in sodelovanje, ter ekonomski koncept znanja, ki služi pridobivanju dohodka, ustvarjanju blaginje in globalne konkurenčnosti (Kump, 2004). Paradoksalno bi lahko rekli, da gre ravno v tej prevladi neoliberalnih konceptov nad humanističnimi iskati razloge, da danes ne znamo prav dobro misliti alternativnih scenarijev sodobne družbe za prihodnji čas. Redukcija naše usposobljenosti zgolj na usposobljenost za opravljanje

konkretnih delovnih nalog in opravil nam jemlje možnost, da bi našo usposobljenost krepili na ravneh, ki, kot poudarita Barle-Lakota in Sarđoč (2015, str. 42),

osvobaja duha in usposablja posameznika za to, da si zamišlja nove svetove, da si upa in želi dejavno delovati, vstopati v različne družbene mreže, da si želi sodelovati z drugimi, jim zaupa.

Vračanje humanističnih vrednotnih temeljev na področje izobraževanja odraslih torej ni pomembno samo zaradi pomena, ki jih le-ti imajo za zagotavljanje pravičnosti, enakih možnosti v izobraževanju in odpravljanje družbene neenakosti ter za osebni razvoj posameznika in udejanjanje njegovih potencialov, pač pa tudi zato, da bomo znali misliti in udejanjati bolj humana delovna mesta in bolj human delovni proces – takšen, ki bo prispeval k dobrobiti posameznika in skupnosti in ne zgolj k udejanjanju ekonomskih ciljev kot ultimativnih ciljev, ki kažejo na uspešnost skupnosti.

Identiteta izobraževanja odraslih kot stroka in družbena ter osebna strokovna identiteta izobraževalcev odraslih

Z upoštevanjem prikazanih identitetnih temeljev izobraževanja odraslih se sedaj vrnimo k premisleku o novem poimenovanju izobraževalcev odraslih v novem ZIO-1. Kot sem poudarila – pri uvajanju razlikovalnega poimenovanja na *strokovne delavce in izobraževalce* ne gre samo za terminološko vprašanje, ampak tudi za vsebinsko in identitetno strokovno vprašanje, ki ga je potrebno misliti tako na ravni družbene identitete izobraževanja odraslih kot stroke kot tudi na ravni družbene in osebne strokovne identitete izobraževalca odraslih.

Na pomen teh vprašanj opozarja tudi Jelenc (2010) v prispevku *Usposabljanje in identiteta izobraževalcev odraslih*, ko pravi, da imamo pri izobraževanju odraslih, izhajajoč iz velike raznolikosti in nekoherentnosti področja, identitetne težave z dveh zornih kotov: (1) z zornega kota izobraževanja odraslih kot stroke, (2) z zornega kota družbene identitete stroke, ki jo štejemo za izobraževanje odraslih. Na teh dveh namreč temelji še tretja identiteta, ki je osebna identiteta izobraževalca odraslih s stroko ter dejavnostjo izobraževanja in učenja odraslih. Na individualni ravni je strokovna identiteta opredeljena kot dojetanje, ki ga ima posameznik o sebi kot strokovnjaku oz. pripadniku določene strokovne skupnosti. To dojetanje je osnovano na prepričanjih, vrednotah, motivih, izkušnjah (Ibarra, 1999; Shein, 1978). Pri tem je potrebno poudariti, da lahko lastno strokovno identiteto mislimo šele v interakciji z drugimi, oblikovanje strokovne identitete je vedno socialni proces. S tem ko sem del strokovne skupnosti strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, dobim priložnost, da v odnosu z njimi premislim tako o tem, kaj imam z njimi skupnega, kot tudi o svoji različnosti. In moja različnost je v tem, da delam na področju izobraževanja odraslih. Kot izobraževalka odraslih sem seveda tudi del strokovne/ih skupnosti s področja izobraževanja

odraslih. Vendar si želim verjeti, da sem kot strokovna skupnost izobraževalcev odraslih del širše strokovne skupnosti strokovnih delavcev s področja vzgoje in izobraževanja in iz te strokovne skupnosti nisem izločena.

Značilno stališče, ki zadeva identiteto izobraževanja odraslih kot stroke in področja dejavnosti, je imel znani britanski andragog Colin Titmus, ko je trdil, da izobraževanje odraslih ni celovit (koherenten) sistem, saj ga sestavljajo same različnosti (na primer: različne institucije, cilji, potrebe, dejavnosti, področja dejavnosti, uporabniki, subjekti, ki sodelujejo pri njegovem organiziranju, načini organiziranosti in izpeljave, načini upravljanja in sistemske ureditve, sektorska pripadnost, koncepti in filozofije ipd.). Titmus je svoje stališče – vsaj kar zadeva izobraževanje odraslih kot koherentno celoto – kasneje popravil s tem, da je našel tako praktično kot tudi neizpodbitno teoretično utemeljitev za obstoj izobraževanja odraslih kot koherentnega sistema, to je koncept vseživljenjskosti učenja. »Načelo vseživljenjskosti izobraževanja je namreč sprožilo potrebo po integraciji vseh področij vzgojno-izobraževalnega sistema (vertikalno in horizontalno), kar je seveda pospešilo idejo o izobraževanju odraslih kot koherentni celoti po ciljnih, obsegu, pomenu, potrebi po sistemski ureditvi itn., povsem primerljivi z izobraževanjem otrok in mladine« (Jelenc, 2010, str. 35).

Na tej točki trčimo na ključno identitetno vprašanje slovenskega izobraževanja odraslih, s katerim se andragogi soočimo, ko moramo našo stroko utemeljevati kot znanstveno disciplino, pa tudi kot profesijo. V tem prispevku se v to ne bom poglobljala, saj bi to zahtevalo samostojen prispevek, ne morem pa se temu povsem izogniti. Gre namreč tako za pomembno identitetno vprašanje, ko razmišljamo o izobraževanju odraslih kot o profesiji, kot tudi za pomembno identitetno vprašanje, ko mi sami kot izobraževalci odraslih reflektiramo lastno strokovno identiteto na individualni ravni. V nadaljevanju se bom osredotočila ravno na ta individualni vidik strokovne identitete in na vprašanje, zakaj je pomembno, da o njem razmišljamo tudi ob uveljavljanju novega izrazja za izobraževalce odraslih v ZIO-1. Glede na to, da strokovnjaki, ki se ukvarjajo s področjem razvoja identitete, ugotavljajo, da se je teh vprašanj dobro lotevati na narativni način – s pomočjo pripovedovanja zgodb in njihove analize (Ibarra, 1999) –, bom bralcem tega prispevka podelila svojo osebno zgodbo, povezano z razvojem lastne strokovne identitete, in svojo osebno refleksijo te strokovne poti. Bralce obenem vabim, da premislijo o svoji lastni strokovni poti in razvoju lastne strokovne identitete. Na premislek o lastni strokovni identiteti je vplivala stalna in latentna napetost med pedagogiko in andragogiko, ki je značilna tudi med pedagogi in andragogi in smo ji priča v slovenskem prostoru, izhaja pa iz tega, da si je andragogika, predvsem v odnosu do pedagogike, poskušala izboriti svoje mesto kot samostojna znanstvena veda.

V vseh teh letih, kar delujem v izobraževanju odraslih, sem se večkrat vprašala, zakaj pravzaprav andragogiko vedno poskušamo utemeljevati na način, da jo poskušamo utemeljiti izključevalno oz. razločevalno, se pravi: »andragogika je to, kar pedagogika ni ...«

Razmišljala sem, ali ne bi bil ustrežnejši pristop, da bi jo poskušali utemeljevati komplementarno, v smislu »andragogika se začne tam, kjer se delo pedagogike konča ...«. Glede na to, da sem po zaključenem študiju sociologije svojo študijsko pot nadaljevala na magistrskem in doktorskem študiju pedagogike in andragogike, hkrati pa delujem v izobraževanju odraslih, sem bila tudi sama v vseh teh letih kdaj soočena z vprašanjem »naj povem, ali sem bolj pedagog ali bolj andragog«. Ker je bilo to vprašanje pomembno z vidika vzpostavitve in razvoja moje strokovne identitete, mi je vedno dalo misliti. Odgovor bi bil, da pravzaprav nisem ne eno ne drugo oz. sem vse to, še posebej in najprej pa sem sociologinja, to je namreč moj osnovni poklic. Kaj naj torej odgovorim tistim, ki me sprašujejo, ali sem pedagog ali andragog? Najlažje vprašanje razrešim tako, da se sklicujem na svojo formalno izobrazbo. Sem univ. dipl. sociolog in dr. pedagoških znanosti. Tako mi piše v formalnih diplomah. Ali torej sploh nisem andragog? Takšen sklep bi bil prehiter ... Seveda se danes dojemam predvsem kot andragog. Res pa je tudi, da je v moji strokovni identiteti močno prisotna identiteta sociologa, kar je gotovo mogoče prepoznati tudi v mojem delu, enako pa velja tudi za pedagoški del moje strokovne usposobljenosti – vsaj malo sem tudi pedagog. Kaj je torej moja strokovna identiteta? Kdo sem kot nekdo, ki deluje v izobraževanju odraslih?

Tu si lahko pomagamo s stroko. Na splošno ima koncept identitete v literaturi raznolike pomene. Večinoma je strokovna identiteta opredeljena kot dojetje, ki ga ima posameznik o sebi kot strokovnjaku oz. pripadniku določene strokovne skupnosti. To dojetje je osnovano na prepričanjih, vrednotah, motivih, izkušnjah (Ibarra, 1999; Shein, 1978). Premislek o strokovni identiteti je pomemben z vidika opredeljevanja posameznikovega mesta v skupnosti, s pomočjo odnosov, ki jih vzpostavi z drugimi člani skupnosti. Članstvo v strokovni skupnosti oz. strokovna pripadnost le-tej tako vpliva na samoopredelitev posameznika, pa tudi na to, kako ga vidijo oz. opredeljujejo drugi (Ibarra, 1999). Posamezniki razvijajo in dopolnjujejo svojo strokovno identiteto v času razvoja svojih kariernih poti, še najbolj v obdobjih, ko se na teh kariernih poteh dogajajo spremembe. Številni avtorji opozarjajo na to, da strokovna identiteta ni stabilna entiteta, ni je mogoče interpretirati kot fiksno ali unitarno. Prav tako je strokovna identiteta večplastna, zato je pri njenem opredeljevanju dobro pripoznati obstoj pluralnih delov identitete (Mishler, 1999).

Znotraj tega vidika – da strokovna identiteta ni enovita, pač pa je najpogosteje sestavljena iz različnih delov identitet – lahko najdem odgovor za razumevanje lastne strokovne identitete. Moja strokovna pot se je odvijala tako, da je danes moja strokovna identiteta sestavljena iz različnih identitet. Ker pa v meni hkrati sobivata identiteta pedagoga in andragoga – soočena pa sem še s tem, da se identiteta andragogike kot vede opredeljuje kot nekaj, kar ni pedagogika –, na svoji osebni identitetni ravni pridem do neskladja. Po analogiji bi lahko s tem, da je andragogika to, kar pedagogika ni, sklepala, da sem jaz to, kar hkrati nisem. To dilemo med pedagogiko in andragogiko sem na

osebni ravni razrešila približno tako, kot je rešitev za problem na ravni identitete področja v svojem delu *Metode izobraževanja odraslih - Andragoška didaktika* ponudila Ana Krajnc (1979, str. 22). Avtorica poskuša razrešiti razmerje med pedagoško in andragoško didaktiko, ko pravi, da razmerje lahko razrešimo, če oz. ko privzamemo, da »govorimo o pedagogiki in andragogiki kot o dveh samostojnih vedah, ki sta med seboj ločeni, a imata skupno osnovo v splošni teoriji o vzgoji in izobraževanju.«

Sama vidim t. i. skupno osnovo še nekje drugje oz. globlje, kot je »teorija o vzgoji in izobraževanju«. Na ravni moje osebne strokovne identitete se pedagog in andragog ne tepeta, ker eden in drugi delujeta iz enakih filozofskih osnov. Tako pedagogika kot andragogika namreč temelje, na katerih utemljujeta svojo vedo, črpata iz ideje razsvetljenstva in humanizma. Obema so blizu filozofski temelji, ki izhajajo iz kritične teorije družbe, hkrati pa tudi teorije družbenega pragmatizma. Obe se morata vedno znova soočiti z vprašanjem, ali in koliko prispevata k ohranjanju in reproduciranju družbenih razmerij oz. k odpravljanju neenakosti v družbi, s tem pa k vzpostavljanju novih družbenih razmerij. Obe sta danes v primežu neoliberalnih ideologij, iz katerih se ne znata prav dobro izvleči. Zame utemeljitev andragogike na primer ne vzdrži na točki, da odrasli vstopajo v izobraževanje s svojimi izkušnjami, interesi in pričakovanji, kar je drugače kot pri izobraževanju otrok in mladine. Otroci že v vrtec prinašajo svoje izkušnje iz domačih in drugih socialnih okolij, tudi oni že znajo artikulirati svoje interese ter zanimanja. Je pa res, da so njihove izkušnje drugačne od tistih, ki jih v izobraževalni proces prinašajo odrasli. Drugačni so tudi njihovi interesi in pričakovanja. Svoje izkušnje lahko reflektirajo iz različnih faz lastnega kognitivnega razvoja itd. Zaradi vsega tega je res, da je potrebno z otroki in odraslimi v izobraževalnem procesu delati različno. Načini – kako dojemajo svet in svoje mesto v njem otroci v vrtcu, najstniki v srednji šoli ali pa zaposleni v srednjih letih in starejši, ki so že izstopili iz sveta dela – so različni. Njihovi interesi in pričakovanja do tega sveta, do okolij, v katerih živijo, in do izobraževanja, so različni. Njihove kognitivne sposobnosti v različnih fazah življenja – predvsem pa tudi to, kako te faze vplivajo na procese učenja – so različne. Če bi iskala temelje, na katerih utemeljujem andragogiko, bi jih torej po eni strani iskala najprej v ciljnih skupinah, ki jih andragogika nagovarja, in njihovih značilnostih. Po drugi strani pa v vsebinskih identitetnih temeljih izobraževanja odraslih, se pravi v vlogi in nalogah, ki jih imajo različne vrste izobraževanja v družbi. Temu je potrebno dodati še strukturni vidik izobraževanja odraslih oz. to njegovo značilnost, da se velik del tega izobraževanja odvija v nešolskih oz. neinstitucionaliziranih okoljih. In če razmišljam tako, potem v pedagogiki in andragogiki najdem komplementarnost, ki, razumljivo, zajema tudi njune različnosti, skupno filozofijo v vzgoji in izobraževanju, ki ju lahko poveže, pa najdem v filozofiji vseživljenjskega učenja. Na ravni lastne osebne identitete mi razmerje med pedagogom in andragogom pravzaprav pomaga razrešiti sociolog, ki na pedagogiko in andragogiko pogleda z vidika njune komplementarne vloge v družbi.

Ko najdem skupne osnove med pedagogiko in andragogiko ter obenem znam razumeti tudi, v čem sta si različni, lahko iz tega izpeljem misel, da smo tako pedagogi kot andragogi – ali če povem še drugače – tisti, ki delujemo v začetnem izobraževanju, in tisti, ki delujemo v nadaljnjem izobraževanju, del iste strokovne skupnosti, ki ji v pravnem besednjaku rečemo »strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju«. Zaradi vsega povedanega ne najdem strokovnih utemeljitev, zakaj bi zakonodajalec potreboval ločnico med *strokovnimi delavci* in *izobraževalci*, ko govorimo o osebju, ki dela v formalnem in neformalnem izobraževanju odraslih. Ob tem pa je vendarle potrebno razgrniti še nekatere dileme. V razpravah, ki smo jih imeli s predstavniki MIZŠ ob sprejemanju zakona, smo bili soočeni z njihovo dilemo v smislu, ali so zares lahko vsi, ki delajo v neformalnem izobraževanju odraslih *strokovni delavci*. Ali ni to neenakovredna obravnava vseh strokovnih delavcev, ki delajo v formalnem oz. javnoveljavnem izobraževanju? Ta skupina mora namreč izpolnjevati visoke izobrazbene in druge pogoje, to pa je za državo tudi zagotovilo, da jim tudi v vsebinskem pomenu besede lahko rečemo t. i. strokovni delavci; zaradi svoje strokovne usposobljenosti bodo svoje delo opravljali strokovno. Tistim, ki delajo v neformalnem izobraževanju odraslih, pa vseh teh pogojev – kot so npr. univerzitetna izobrazba, strokovni izpit, pedagoško-andragoška izobrazba – ni potrebno dosegati. Tu se andragogi strinjamo, da za številne izobraževalce odraslih, ki delajo v zelo neinstitucionaliziranih okoljih, ne bi bilo niti smiselno niti ustrezno postavljati enakih pogojev, ki veljajo za tiste, ki delujejo v t. i. šolskem delu izobraževanja. V kolikor želimo enakovredno obravnavo, je torej ključno vprašanje, kako zagotoviti, da bodo tudi ti izobraževalci odraslih *strokovni*, se pravi, da državi ne bo treba skrbeti, da je uporabila izraz *strokovni delavec* za nekoga, ki ni zares strokoven? Pri tem naj še enkrat poudarim, da v tem primeru ne govorimo o vsem osebju, ki izvaja neformalno izobraževanje, pač pa o tistem osebju, ki izvaja neformalno izobraževanje, ki je v javnem interesu, še posebej pa tudi o tistem, ki ga država tudi financira.

Tudi andragoška stroka stoji na stališču, da je potrebno v neformalnem izobraževanju odraslih iskati manj regulirane načine, kot so tisti, ki jih lahko uporabimo v formalnem izobraževanju. Pa vendar popolna deregulacija pogojev za usposobljenost osebja – ki izvaja programe, ki jih umeščamo v obravnavani sklop, če govorimo o zaščiti udeležencev, posebej tistih iz ranljivih skupin, pa tudi o zaščiti javnih sredstev – ni dobra. Za težnjami po popolni deregulaciji tega področja v tem primeru ni strokovnih argumentov, v ozadju tega delujejo močnejše neoliberalne silnice, ki nas, skupaj s prevlado partikularnih interesov, silijo v popolno deregulacijo in demontažo vseh družbenih sistemov, tudi izobraževalnega. Menim, da se je država z rešitvami, ki so sedaj vključene v ZIO-1, pri poimenovanju osebja, še posebej pa pri opredeljevanju pogojev usposobljenosti osebja, ki delujejo v tistem delu neformalnega izobraževanja odraslih, ki je v javnem interesu, preveč umaknila. V izobraževanju odraslih, posebej v njegovem neformalnem delu, že zaradi narave tega izobraževanja ni mogoče zelo regulirati izhodov – nimamo npr.

rigoroznih zunanjih preverjanj znanja, zato pa je edini vzvod, ki ostane državi, da zagotovi vsaj minimalne standarde kakovosti tega izobraževanja, ta, da regulira vhode – se pravi izobrazbo in/ali usposobljenost strokovnih delavcev, ki to izobraževanje izvajajo.

Kot sem pokazala že v uvodu, smo v stroki, ko gre za rešitve v novem ZIO-1, uspeli doseči vsaj to, da se bodo v razpis za financiranje neformalnih izobraževalnih programov opredelili tudi pogoji potrebne usposobljenosti. Ker pa smo dosegli manj, kot smo si želeli, bo potrebno spremljati, kako se bo v javnih razpisih to zares udejanjalo.

Da se država umika od prevzemanja odgovornosti za usposobljenost kadrov v neformalnem izobraževanju odraslih, lahko sklepamo tudi iz tega, kar sem prikazala že v uvodnem delu: s tem, ko nosilec izobraževanja odreka poimenovanje *strokovni delavci*, jih izloča iz finančnih shem, ki bi jim omogočale, da bi se lahko vključevali v neformalna usposabljanja in spopolnjevanja, s pomočjo katerih bi si krepili svojo usposobljenost za delo z odraslimi. Ker gre v tej skupini za izobraževalce odraslih, ki največkrat nimajo pedagoško-andragoške izobrazbe in velikokrat niti ne prihajajo iz družboslovnih poklicev, se nam tu res lahko zastavi vprašanje, kako bomo zagotavljali kakovost te vrste izobraževanja, ki ga je država sicer v taistem zakonu opredelila kot javni interes in ga bo (vsaj upamo lahko tako) v številnih primerih tudi (so)financirala.

Moje stališče glede tega vprašanje je zato jasno: vpeljana terminološko ločnico med *strokovnimi delavci* in *izobraževalci* je potrebno v zakonu popraviti ter vzpostaviti enakovredno in komplementarno obravnavo med *strokovnimi delavci*, ki delujejo v izobraževanju odraslih, in tistimi, ki delujejo na drugih področjih vzgoje in izobraževanja, hkrati pa tudi med strokovnimi delavci, ki delujejo v formalnem in neformalnem izobraževanju odraslih. Pojem *izobraževalci* je treba zamenjati z besedno zvezo »strokovni delavci v neformalnih izobraževalnih programih za odrasle«. Z ozirom na to, da v neformalnem izobraževanju ne poznamo vedno klasičnih izobraževalnih programov (npr. študijski krožki), pa menim, da je besedna zveza »strokovni delavci v neformalnem izobraževanju odraslih« še primernejša. Uveljavljanje »strokovnosti« osebja, ki deluje v neformalnem izobraževanju odraslih, je potrebno podpreti s tem, da se ob dopolnitvah ZIO-1 okrepijo določila o pogojih usposobljenosti tistih, ki izvajajo javnoveljavno, predvsem pa neformalno izobraževanje odraslih.

Pomen strokovne skupnosti za krepitev identitete izobraževalcev odraslih in kakovost odločanja

Prispevek zaključujem z osvetlitvijo pomena strokovne skupnosti za krepitev strokovne identitete izobraževalcev odraslih in sprejemanje t. i. dobrih strokovnih odločitev. Poleg stroke, se pravi discipline, ki povezuje neko strokovno skupnost, je nujno, da ta zajema tudi nekatere druge pomembne vire. Ob premisleku o teh virih si lahko pomagamo s teorijami socialnega kapitala. V tem primeru socialni kapital razumemo kot vrednost, ki

jo imajo člani strokovne skupnosti v odnosih, ki jih v tej skupnosti izgradijo (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988). Bistvene pri tem so skupne vrednote ter poslanstvo in vizija, ki jih člani skupnosti privzemajo kot sebi lastne in vsem skupne. Bistveni vir, ki člane skupnosti povezuje, pa je zaupanje.

Zanimiv je premislek o povezavi med socialnim kapitalom in kakovostjo odločanja, ki ga poda Lakota (2013) v specialističnem delu *Socialni kapital v vojaški organizaciji*, in sicer na primeru usposabljanja častnikov. Gre torej za eno izmed številnih zelo raznolikih ciljnih skupin, ki jih zajema izobraževanje odraslih. Pri svojem razmisleku izhaja iz vprašanja, kako usposobiti častnike, da bodo v zahtevnih in nepredvidljivih situacijah znali sprejemati dobre odločitve. Meni, da častniki usposobljenost za sprejemanje kakovostnih odločitev dosežejo v procesu pridobivanja formalne izobrazbe in neformalnih izkušenj. Predpogoj za to, da se bo znal častnik v zahtevni situaciji dobro odločiti, je, da je za svoje delo strokovno usposobljen, da je profesionalec. Vendar ga zgolj izobrazba in strokovno znanje, pa tudi praktične izkušnje, še ne naredijo profesionalca – v smislu, da bo svoje delo opravljal strokovno, samostojno in odgovorno. Sposoben mora biti individualne, pa tudi skupne refleksije nad preteklimi odločitvami, ki jo opravi v dialogu z drugimi člani strokovne skupnosti. Obenem pa tudi skupnega premisleka o morebitnih alternativnih strategijah, ko gre za sprejemanje prihodnjih odločitev. To prispeva k boljši kakovosti odločitev tudi v popolnoma novih situacijah, kjer se ni mogoče nasloniti na že poznane prakse, in sicer v primerih, ko je potrebno v odločitev, ki je osnovana na znanju in izkušnjah, vključiti tudi izvirnost. Z drugimi besedami – socialni kapital, ki ga zajema strokovna skupnost in temelji na zaupanju ter izmenjavah med člani skupnosti, je lahko v pomoč pri sprejemanju kakovostnih strokovnih odločitev v prihodnje. In obratno, tovrstna skupna refleksija krepi socialni kapital v tej strokovni skupnosti. Kakovost sprejemanja odločitev se ostri oz. strokovno zori v procesu razprav s povratno informacijo članov strokovne skupnosti. Odločitve postajajo boljše, kar zagotavlja preciznejšo strategijo načrtovanja in udejanjanja dejavnosti (Lakota, 2013).

Tudi na področju izobraževanja odraslih – pa naj smo v vlogah tistih, ki kreirajo izobraževalno politiko, vodijo izobraževalne institucije oz. strokovna delovna področja in programe, ali pa izvajamo izobraževanje odraslih (npr. učitelji) – smo ves čas soočeni s tem, da se moramo odločati. Od kakovosti naših odločitev bo odvisno, kakšno bo izobraževanje odraslih, ki ga udejanjamo. Na kakovost naših odločitev vplivata naše znanje in izkušnje, k temu, da bodo naše odločitve dobre oz. boljše, pa lahko pomembno prispeva strokovna skupnost, ki ji pripadamo. V strokovni skupnosti je ustvarjen prostor za refleksijo o preteklih odločitvah, iz katerih se lahko učimo. Strokovno skupnost, v kateri vlada zaupanje, pa sestavljamo predstavniki stroke, ki nas povezujejo skupne vrednote, poslanstvo in vizija – vse to pomaga presegati partikularne interese. Gre za mreže zaupanja, v katerih lahko odprto spregovorimo o lastnih izkušnjah ter dilemah, s katerimi smo se soočali ob sprejemanju preteklih odločitev oz. posledicah, ki jih nosimo zaradi

teh odločitev. Gre tudi za prostor zaupanja, kjer se lahko posvetujemo in preverimo morebitne alternative, preden se odločimo.

Skupaj lahko premislimo o tem, kako je naša strokovna skupnost delovala ob sprejemanju novega ZIO-1. Sama k temu premisleku lahko prispevam dvoje. Premisliti moramo o tem, ali precejšnja parcialnost interesov različnih akterjev oz. interesnih skupin – ki je precej prispevala k temu, da so nekatere rešitve v ZIO-1 bolj parcialne in manj celovite – ni morebiti posledica tega, da pri zagovarjanju takšnih ali drugačnih stališč nismo izhajali iz dovolj jasne in skupne predstave o temeljnih vrednotah, poslanstvu in viziji, ki nas povezuje. V strokovni skupnosti se tudi nismo dovolj posvetovali, si izmenjali stališč, pa čeprav včasih tudi nasprotujočih si, ter nismo dovolj poskušali iskati skupno v različnem, hkrati pa podpreti tudi različno. Če je bilo tako, je čas, da v stroki, upoštevajoč legitimnost parcialnih interesov, znova odpremo temeljna vprašanja o tem, kaj nas povezuje, kaj nam je skupno, na čem lahko gradimo našo strokovno skupnost. Drugo, kar bom sama na svojo nadaljnjo strokovno pot odnesla iz izkušnje, pridobljene v procesu sprejemanja novega ZIO-1, pa je, da je v tej naši strokovni skupnosti – čeprav je že zaradi narave področja interesno precej raznolika – vendarle precej tistega, s čimer utemeljujemo t. i. skupno in kar lahko označimo kot socialni kapital, kot vrednost, ki jo imamo v odnosih in temelji na zaupanju. V času sprejemanja novega zakona se je namreč oblikovala neformalna skupina strokovnjakov, ki je presežala institucionalne okvire in se s strokovnimi argumenti izpostavila v obrambo nekaterih strokovnih stališč, ki jih zagovarjamo kot andragoška stroka, ter pri tem vsaj delno uspela. Na tovrstnem skupnem delovanju, ki presega institucionalne okvire ter nas povezuje pri skupnih in pomembnih vprašanjih andragoške stroke, bi kazalo graditi našo strokovno skupnost tudi v prihodnje. Kazalo bi razmisliti, ali lahko to vlogo povezovalca članov naše strokovne skupnosti tudi v prihodnje odigra Andragoško društvo Slovenije – kot naše osrednje stanovsko društvo. V preteklosti je namreč že večkrat odigralo pomembno vlogo, ko je šlo za obrambo strokovnih argumentov na področju izobraževanja odraslih. Kakšna bo njegova vloga, pa tudi njegova moč v prihodnje, pa je odvisno predvsem od vseh nas in naše pripravljenosti za dejavno (so)delovanje.

Literatura

- Allchin, A. M. (2015). *N. F. S. Grundtvig: An Introduction to his Life and Work*. Oakville: Aarhus University Press.
- Barle-Lakota, A. in Sardoč, M. (2015). *Enake možnosti in družbena (ne)enakost v družbi znanja*. Ljubljana: Šola za ravnateljce.
- Beck, U. (2001). *Družba tveganja. Na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana: Krtina.
- Beder, H. (1989). Purposes and Philosophies of Adult Education. V S. Merriam in P. Cunningham (ur.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (str. 37–49). San Francisco: Jossey Bass.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. V J.G. Richardson (ur.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (str. 15–29). New York: Greenwood.

- Brookfield, S. D. (2005). *The power of critical theory for adult learning and teaching*. Maidenhead, New York: Open University Press.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–105.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Finger, M., Jansen, T., Wildemeersch, D. (2000). Reconciling the irreconcilable? Adult and continuing education between personal development, corporate concerns and public responsibility. V D. Wildemeersch, M. Finger, T. Jansen (ur.), *Adult Education and Social Responsibility. Studies in pedagogy, andragogy and gerontagogy, št. 36* (str. 1–25). Berlin, Bern, Bruselj, New York: Peter Lang.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 764–791.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. London: Calder and Boyars.
- Jelenc, Z. (ur.) (1991). *Terminologija izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri univerzi v Ljubljani.
- Jelenc, Z. (2010). Usposabljanje in identiteta izobraževalcev odraslih. *Andragoška spoznanja*, 16(3), 34–41.
- Jelenc, Z. (2014). Izobraževanje in skupnost. *Andragoška spoznanja*, 20(3), 3–8.
- Jelenc-Krašovec, S. (2010). Izobraževanje odraslih – dejavnik družbenega razvoja ali zlasti orodje ekonomske uspešnosti?. *Sodobna pedagogika*, 61(4), 148–192.
- Klemenčič, S. (1995). *Učimo se v študijskih krožkih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Knowles, G. J. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers biographies: illustrations from case studies. V I. F. Goodson (ur.), *Studying teachers lives* (str. 99–152). London: Routledge.
- Kodelja, Z. (2005). Vseživljenjsko učenje – od svobode k nujnosti. *Sodobna pedagogika*, 56 (2), 11–21.
- Krajnc, A. (1979). *Metode izobraževanja odraslih: andragoška didaktika*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Krajnc, A. (1982). *Motivacija za izobraževanje*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Kump, S. (2004). Vseživljenjsko učenje v visokem šolstvu – grožnja ali izziv?. *Andragoška spoznanja*, 10(2), 3–6.
- Lakota, A. (2013). *Socialni kapital v vojaški organizaciji* (Specialistično delo). Slovenska vojska, Poveljniško štabna šola, Maribor.
- Lindeman, E. (1926). *The meaning of adult education*. New York: New Republic inc.
- Mishler, E. G. (1999). *Sorylines: Craft artists narratives of identity*. Cambridge: Harvard University Press.
- OECD Skills Strategy Diagnostic Report: Slovenia 2017, *OECD Skills Studies*. Paris: OECD Publishing.
- Pavlin, S., Pušnik T., Mrzel, M. in Melink, M. (2017). Uvod v tematsko področje razvoj kompetenc in ujemanje izobrazbe ter kompetenc s potrebami delovnega mesta. V P. Javrh (ur.), *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PLAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo* (str. 94–147). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Pravilnik o izboru in sofinanciranju programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Uradni list RS, št. 33/17.

Rawls J. (1999). *A theory of social justice.* Cambirdge, MA: Harvard university press.

Shein E. H. (1978). *Carrer Dynamics. Matching Individual and Organizational Needs.* Reading: Addison-Wesley.

Zakon o izobraževanju odraslih. Uradni list RS, št. 003-02-1/2018-2.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Uradni list RS, št. 16/07.

Spretnosti odraslih v Sloveniji

Petra Javrh¹

Povzetek

Prispevek se osredotoča na razmislek o pomenu rezultatov mednarodne raziskave Spretnosti odraslih PIAAC 2016. Med vsemi evropskimi državami, ki so sodelovale v raziskavi OECD, se je Slovenija glede na rezultate znašla skoraj na dnu in precej pod povprečjem držav OECD. V prispevku prikažemo stanje spretnosti v celotni populaciji in predstavljamo tudi nekatere splošne ugotovitve raziskave, ki jih razumemo kot zakonitosti, saj veljajo v različnih gospodarstvih, državah in sociokulturnih okoljih razvitega sveta. Pred tem razmislek osredotočamo na nekatere ključne izzive v sodobnem svetu sprememb. To je pomembno tako za razumevanje pomena, ki jih razvite spretnosti imajo za posameznika in družbo, kot tudi za vpogled v dejansko težo rezultatov testiranja spretnosti odrasle populacije, ko razmišljamo o poslanstvu izobraževanja odraslih danes. Rezultati raziskave PIAAC so za Slovenijo pokazali, da ima približno eden od štirih odraslih temeljne spretnosti na tako nizki ravni, da to ne zadošča, da bi lahko sproščeno deloval na delovnem mestu in v zasebnem življenju.

Ključne besede: spretnosti odraslih, pismenost, kompetence, zmožnosti, raziskava PIAAC

Adult Competencies in Slovenia - Abstract

This paper reflects on the implications of the findings of the international assessment of adult competencies, PIAAC 2016. The results showed that among the European countries that participated in the OECD survey, Slovenia is almost at the bottom and is well below the OECD average. In this paper we present the state of skills in the entire population and some of the survey's general findings, which are understood as laws, as they are valid in various economies, countries and sociocultural environments throughout the developed world. Prior to this, we highlight some of the key challenges in the modern world of change. This is important for understanding the relevance well-developed skills have for individuals and for society; it also provides insight into how much weight the results from the assessment of competencies in the adult population carry when it comes to the mission of adult education today. The results of the PIAAC survey have shown that around one in four adults in Slovenia has such poor skills that they are unable to function in a relaxed way in the workplace or in their private life.

Keywords: adult skills, literacy, competencies, capabilities, PIAAC research

1 Dr. Petra Javrh, Andragoški center Slovenije

Uvod (ali) V družbah sprememb

Najprej se bomo posvetili nekaterim splošnim ugotovitvam in nekaterim ključnim izzivom, pred katere so postavljeni odrasli v sodobnem svetu sprememb. Tako bomo lažje razumeli pomen, ki jih razvite spretnosti imajo za posameznika in družbo, in zagledali dejansko težo rezultatov testiranja spretnosti odrasle populacije. Vse to je ključno za razmislek o poslanstvu izobraževanja odraslih danes. Če ob tem želimo spregovoriti tudi o strokovni odgovornosti izobraževalcev do odraslih, moramo v novem kontekstu sedanjega časa postaviti vrsto temeljnih vprašanj.

Dejstvo je, da so spremembe tu. Zaznavamo jih vsaj na treh področjih v obliki demografskih in tehnoloških sprememb ter posledično kot konceptualne spremembe in nove dileme. Posledice teh sprememb so bodisi ogrožujoče bodisi izzivalne, odvisno od tega, kako smo kot stroka pripravljeni sprejeti dejstvo, da so zanihali njeni temeljni postulati, ki jih je potrebno ponovno premisliti, uravnotežiti in postaviti v nove okoliščine.

Ko se ozremo na demografske spremembe, ne moremo mimo tega, da sodobne analize kažejo nekaj neizogibnih izzivov že v bližnji prihodnosti, s katerimi se bomo kot izobraževalci nujno srečali. Velik problem sedanje družbe je njeno staranje. Demografska piramida Slovenije, ki je bila še leta 1971 povsem običajna in je imela uravnotežena razmerja med mlajšimi, srednjimi in starejšimi generacijami (prim. podatki SURS 2018), se je nevarno deformirala, saj se je v populaciji generacija med 50. in 60. letom starosti povečala, delež mladih pa zelo zmanjšal. Ta generacijska nesorazmerja imajo precej bolj daljnoročne posledice, kot se na videz zdi. Učinek sedanjega nesorazmerja bo temeljito vplival na trg dela in lahko celo ogrožal medgeneracijsko solidarnost, saj bodo čez dobrih petdeset let mlajše generacije v primerjavi s starejšimi v manjšini.

Pomemben kazalnik je projekcija demografskih gibanj v prihodnosti. Leta 2040 bo na primer – glede na projekcije SURS – v populaciji nesorazmerno veliko število odraslih v starosti 55–79 let. To so osebe, ki so danes stare nekje med 31–55 let, kar pomeni, da govorimo o današnjem vitalnem delu delovne sile glede na delovno aktivni karierni cikel. Zato je zelo upravičeno že danes pretehtavati, ali so njihove spretnosti, poimenoovane »biti kos zahtevam dela v tehnološko bogatem okolju«, zares dovolj razvite. Pa tudi obrnjeno: kohorta, ki bo leta 2060 najbolj vitalni del delovne sile glede na delovno aktivni karierni cikel, se še ni rodila oz. so njeni predstavniki danes stari največ do 13 let. Tudi tu se je upravičeno spraševati, kako organizirati in oblikovati izobraževanje, da bi te generacije ustrezno pripravili na življenje in dosegli predvidene cilje v nekoliko bolj oddaljeni prihodnosti – to pomeni odlične spretnosti!

Seveda se tu postavljajo resna strokovna vprašanja glede predlaganih nacionalnih ukrepov reševanja staranja družbe. Ti v izhodišču trdijo, da je rešitev v zagotavljanju višje stopnje delovno aktivnih starejših, s tem, da bi ti dalj časa ostali zaposleni ali vsaj delovno aktivni (prim. Starejši in trg dela v Sloveniji, 2016). Kar izobraževalci dobro vemo iz

vsakodnevne prakse, je, da to ni mogoče brez vlaganja v ljudi in razvoj njihovih zmožnosti. Ob tem pa ni mogoče pozabiti na dejstvo, da je za Slovenijo značilna še ena posebnost, ki se implicitno nakazuje iz različnih raziskovalnih podatkov, ki milo rečeno, vsakič znova neprijetno presenečajo – praksa intenzivnega izčrpanja zaposlenih skozi celoten karierni cikel (prim. Javrh, 2017) in zato visoka stopnja iztrošenosti v pozni karieri.

Na drugi strani tehnološke spremembe sprožajo pomembna etična in tudi družbena vprašanja. Življenje in delo v tehnološko bogatih okoljih ima svoje posebnosti, ni pa še izoblikovanih pravil, ki bi posameznika kot osebnost v teh novih okoliščinah varovala, saj tehnološki razvoj posega na vsa področja, tudi v človeško telo in duševnost. Na pohodu je robotizacija in razvoj umetne inteligence. Vendar še ni jasno, kakšna bodo v bodočnosti razmerja med človekom in umetno inteligentnim strojem, kdo bo do umetne inteligence sploh imel dostop, kdo upravljal z njo, ali čisto praktično – kdo bo na primer dejanski krivec nesreče pri samovoznem avtomobilu. Tu je seveda na mestu kritičen premislek izobraževalcev: ali so vsi odrasli danes opremljeni z znanji, veščinami, spretnostmi, torej ustreznimi zmožnostmi, ki jim omogočajo soočanje s svetom, ki šele nastaja. In več od tega: ali so dovolj opolnomočeni, da se lahko kritično distancirajo od aktualnega dogajanja!?

Kaj vemo iz preteklih raziskav o temeljnih zmožnostih odraslih?

Podatki prve raziskave o pismenosti odraslih v razvitem svetu IALS (1994–1998) so konec prejšnjega stoletja jasno pokazali, da je določena raven pismenosti nujno potrebna, da bo odrasel posameznik lahko kos izzivom moderne družbe (Možina, Emeršič, Knaflič, Radovan in Vehovar, 1999). Brez teh osnov ima težave uporabljati splošno dostopne možnosti, drsi na obrobje družbe ali pa je pri vsakodnevnih potrebah odvisen od pomoči drugih, kar ga – še posebej v individualizmu postmoderne – dela izrazito ranljivega. Nova merjenja, posebej z raziskavo PIAAC (2013–2016), so pokazala, da je v slabše razvitih državah zahodne ekonomije tudi do tri četrtine ljudi, ki ne dosegajo te minimalne ravni osnovne pismenosti. Pokazalo se je tudi, da je na primer celo v najbolj razvitih državah EU do ene tretjine ljudi, ki nimajo dovolj spretnosti, da bi lahko sproščeno in učinkovito delovali v sodobnem družbenem in ekonomskem okolju. Več o raziskavi na: <http://piaac.acs.si/>.

Zelo zanimive pa so tudi nekoliko podrobnejše splošne ugotovitve raziskave PIAAC o zmožnostih odraslih, soočati se s tehnološkim napredkom danes. Glede na to, da je raziskava zajela reprezentativni vzorec več kot 200 tisoč odraslih v 33 državah sveta, večinoma članicah OECD, je mogoče posploševanje na približno milijardo prebivalcev razvitih držav sveta, starih med 16 in 65 let. Lahko torej govorimo o splošnih podatkih.²

2 O metodologiji in rezultatih raziskave: http://piaac.acs.si/doc/pdf/Metodologija_rezultati_PIAAC_kratko.pdf.

Slovenija je rezultate prve raziskave objavila leta 2016, sodeloval pa je reprezentativen vzorec odrasle populacije v starosti 16–65 let, ki živi v Sloveniji, torej vitalni del delovne sile. Raziskava PIAAC je metodološko najmodernejša in največja raziskava na področju izobraževanja odraslih.

Posamezniki z najmanj razvitimi sposobnostmi bolj zavirajo razvoj, kot ga tisti z največjimi sposobnostmi spodbujajo

Ta trditev je ena od pomembnejših ugotovitev raziskave PIAAC 2016. Glede na podatke OECD, ki je raziskavo PIAAC zasnovala in vodila,³ ima le ena tretjina odraslih ljudi na svetu dovolj spretnosti, da lahko ustrezno komunicira z ljudmi iz drugih delov sveta. Res pa je, da je med mladimi slika bolj razveseljiva, saj približno polovica mladih te spretnosti ima. Pokazalo se je tudi, da nacionalnega napredka zaradi procesov globalizacije ni več mogoče meriti z lokalnimi/nacionalnimi standardi.

Prav analize longitudinalnih podatkov velikih raziskav, kot sta PIAAC (2013–2016) in PISA (prim. PISA 2015, 2016), so izobraževalcem še enkrat potrdile že dve dobro znani zakonitosti: obstaja zelo močna povezava med uspešnostjo v mladosti in v kasnejših obdobjih ter drugo – da tudi v razvitih državah izobraževalni sistemi po zaključenem šolanju (razen izjem) slabo pomagajo razvijati spretnosti odraslih. To je pomemben podatek predvsem zaradi ugotovljene povezave med ravniyo znanja in ekonomsko ter socialno blaginjo ter družbeno izključenimi skupinami.

Raziskava PIAAC je pokazala, da je v vseh sodelujočih državah pri posameznikih, ki imajo slabše besedilne spretnosti, večja verjetnost, da bodo svoje zdravje ocenili kot slabše, bolj bodo prepričani, da nimajo vpliva na politične procese in trdili bodo, da ne sodelujejo v dejavnostih društev ali kot prostovoljci. Pokazalo se je, da je v večini držav pri posameznikih z nizkimi spretnostmi tudi večja verjetnost, da manj zaupajo drugim ljudem. Tu pa že govorimo o ranljivih skupinah prebivalstva, o izključenih in tudi tistih, ki skoraj neopazno drsijo na rob družbe ter nimajo uvida, kako ranljivi postajajo.

Ob teh podatkih je lažje razumeti, zakaj se množijo pozivi k razpravi o odgovornosti družbe – in ob tem tudi izobraževalcev odraslih – glede stanja razvitosti temeljnih zmožnosti vseh odraslih. V stroki v ospredje prihajajo temeljna konceptualna vprašanja in potrebe po spremembah paradigem. Za ilustracijo naj navedemo le nekaj aktualnih vprašanj, na primer, kaj je družbeno definirano javno veljavno znanje v teh novih okoliščinah, kaj je javni interes, kakšni naj bosta javna služba in mreža institucij, ki imajo v družbi poslanstvo skrbeti za razvoj temeljnih zmožnosti celotne populacije, torej še posebej odraslih iz marginaliziranih skupin.

Še več, tudi v razvitih deželah ni samoumevno, da bo prevladal javni interes vlagati v ljudi z nizkimi spretnostmi. Celo v sodobnih razvitih ekonomijah je neprestana napetost

3 Več na spletni strani OECD: <http://www.oecd.org/skills/piaac/>.

med rešitvami z bolj humanističnim pogledom na ta problem in tržno logiko, ki na posameznika vali vso odgovornost v smislu, da če ta nima osebnega interesa in angažiranosti za pridobivanje ustreznih spretnosti, to ni problem družbe. Organizacija OECD pa je prav na osnovi podatkov PIAAC pripravila posebno analizo različnih ekonomij in izluščila zakonitost o razvoju, ki velja tudi za vse napredne ekonomije brez izjeme (prim. OECD 2016). Ob uporabi podatkov PIAAC in drugih ekonomskih kazalcev so ugotovili, da je predpogoj ekonomskega razvoja in napredka prav vlaganje v ljudi z nizkimi temeljnimi zmožnostmi, saj breme socialnih pravic tega segmenta, če postane prevelik, ohromi dejanski razvoj.

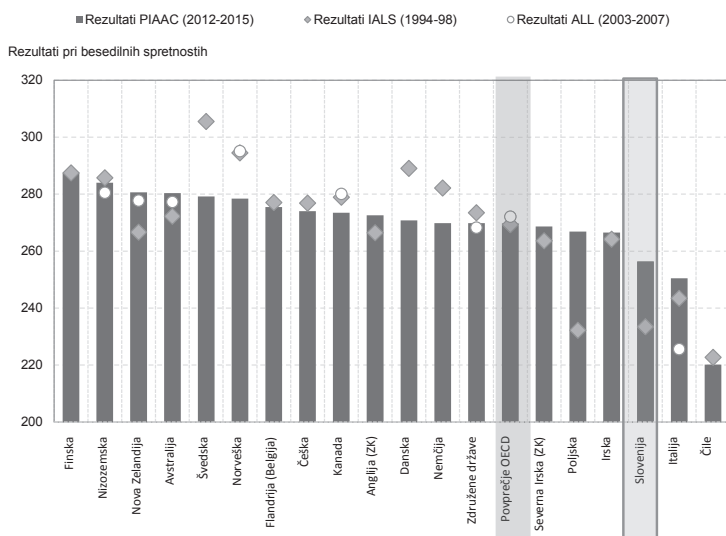
Tudi strokovno področje glede teh vprašanj ni bilo križem rok, saj je bilo v zvezi z vprašanjem upravičenosti vlaganja v ljudi z nizkimi temeljnimi zmožnostmi v zadnjih desetletjih opravljenega precej raziskovalnega in teoretičnega npora ter iskanja. Glede formalno pridobljenega znanja je na področju izobraževanja dosežen relativno dober konsenz, saj se je sistem razvijal stoletja in so mehanizmi utečeni. Na področju neformalno pridobljenega znanja pa že nekaj desetletij tečejo razprave in se postavljajo konceptualna vprašanja, kaj je minimalni nabor znanj, da posameznik v sodobni družbi lahko funkcionira. Stroka se je pod vplivom ekonomije in tudi političnih pritiskov pomikala med različnimi koncepti, kot so pismenost, kompetence, spretnosti in zmožnosti, zato tudi nekoliko neurejena terminologija odseva živahna dogajanja. Tako se je pred letom 2000 veliko razmišljalo o vprašanju, katere pismenosti so nujne za dobro usposobljenost posameznika, po tej prelomnici pa se je razprava bolj nagibala h konceptu kompetenc. Od 2008 do objave rezultatov PIAAC 2013 in 2016 se je veliko razpravljalo o spretnostih kot o merljivem delu kompetenc, saj je bilo že znano, da je razvitost spretnosti odraslih usodna za razvoj ekonomije države. Od objave rezultatov PIAAC iz drugega kroga držav 2016 pa poglobljeno razumevanje spretnosti in njihovih omejitev v ospredje postavlja vprašanja o zmožnostih, ki bi jih moral imeti sleherni državljan. Fokus se od instrumentalnih zmožnosti pomika spet k osebnosti, etiki in »bolj človeškim« dimenzijam. Vendar je tudi tu potrebna velika opreznost pri interpretaciji, saj so nemalokrat vzvodi za tak premik v skriti tržni logiki in veliko manj v resničnih humanističnih idealih.

Dosežki odraslih na področju besedilnih spretnosti so se v zadnjih dveh desetletjih opazno izboljšali

To je spodbuden podatek ob vseh zaskrbljujočih vidikih rezultatov PIAAC za Slovenijo. Metodologija raziskave je omogočila, da so bile izvedene longitudinalne primerjave podatkov treh velikih merjenj od leta 1994 do 2015. V Sloveniji sta bili izvedeni le dve merjenji, zato je bila mogoča primerjava med podatki raziskav IALS (1998) (prim. Možina in drugi, 1999) in PIAAC (2016).

Od leta 1998 do 2014 so se povprečni dosežki odraslih pri besedilni spretnosti izboljšali za 23 točk, kar je približno polovica obsega ene ravni. S tem se je Slovenija uvrstila na drugo mesto po izboljšanju besedilnih spretnosti med 19 sodelujočimi državami, kar je relativno dober podatek. Vendar je na podatke mogoče gledati tudi z drugega zornega kota. Najverjetneje – glede na primerjavo med starostnimi skupinami – lahko to izboljšanje v resnici pripišemo vse boljšemu obvladovanju spretnosti med mlajšimi starostnimi skupinami v primerjavi s starejšimi, in sicer tako glede na absolutne rezultate kot tudi v primerjavi z istimi starostnimi skupinami v drugih državah OECD.

Napredek v času lepo pokaže naslednji graf, ki primerja razlike med rezultati besedilnih spretnosti pri vseh treh raziskavah.



Slika 1: Povprečen rezultat besedilnih spretnosti v Mednarodni raziskavi pismenosti odraslih (IALS, 1998), Raziskavi pismenosti in življenjskih spretnosti (ALL) in v Raziskavi spretnosti odraslih (PIAAC, 2016).

Opomba: Države so razvrščene v padajočem vrstnem redu glede na povprečen rezultat v PIAAC. Vir: OECD (2016).

Zaskrbljujoče stanje glede na mednarodne primerjave

Nizki rezultati za Slovenijo so bili ob objavi 2016 precejšnje presenečenje, saj se je po objavi rezultatov IALS (1998) precej pozornosti posvečalo izboljšanju pismenosti odraslih. Poleg tega so podatki PISA (prim. PISA 2015, 2016) – druge pomembne velike raziskave, ki meri znanje otrok in mladine –, v zadnjem obdobju pokazali napredek in izboljšanje, saj so se slovenski šolarji po dosežkih v znanju po intenzivnih nacionalnih prizadevanjih za izboljšanje uvrstili v povprečje OECD držav. Zato so bila relativno razumljiva in upravičena pričakovanja, da bodo tudi dosežki odraslih primerjalno boljši,

kot so bili pred skoraj dvajsetimi leti v raziskavi IALS. Upravičeno smo ocenjevali, da je vhodno stanje znanja skladno z rezultati PISA ob vstopu v odraslost in sfero dela pri slovenski populaciji nekje v povprečju OECD. Rezultati merjenja spretnosti odraslih bi morali biti torej v povprečju OECD ali zelo blizu njega. Med vsemi evropskimi državami, ki so v raziskavi PIAAC sodelovale, pa se je Slovenija glede na rezultate znašla skoraj na dnu in s tem seveda tudi precej pod povprečjem držav OECD.

Rezultati PIAAC 2016 so pokazali, da iz povprečja pri šolskem znanju odrasli glede na dosežke pri spretnostih padejo na rep EU držav in tudi pod OECD povprečje. Če posebej gledamo povprečja različnih skupin znotraj PIAAC, na primer mladih, rezultati niso dosti boljši. Raziskovalce je seveda takoj začelo mučiti vprašanje, zakaj tako stanje oziroma ali so meritve obeh raziskav točne.

Če ostanemo pri dejstvih in upoštevamo dobljene podatke, se kot možen odgovor nakazuje nekaj hipotez. Kot prva se ponuja razlaga, da je vzrok posebej slaba motivacija za pridobivanje spretnosti. Možni razlogi za to bi lahko bili splošni življenjski pogoji, ki so neugodni in pospešujejo usihanje spretnosti v vsakdanjem življenju izven dela. Druga možna razlaga bi bila, da so glavni razlog slabi delovni pogoji, ki pospešujejo usihanje spretnosti v sferi dela.

Prav zaradi teh predpostavk se je skupina slovenskih raziskovalcev v posebnih tematskih študijah posvetila slovenskim podatkom (Javrh, 2016; glej tudi: http://piaac.acs.si/raziskava/studije_in_analize/) in jih osvetlila s primerjavami rezultatov iz drugih držav. Izkazalo se je, da je neujemanje med potrebami dela in spretnostmi najslabše pri manj izobraženih, kar je problematično zato, ker imajo ti glede na podatke analiz tudi najnižje zavedanje o tem neujemanju (Domadenik Farčnik, Kaše, Mihelič, Ograjensek in Zupan, 2016). 65 % posameznikov zna dobro oceniti neujemanje svoje kvalificiranosti, 18,6 % se jih precenjuje, 16,7 % pa podcenjuje. Večji delež podkvalificiranih je moških. Kot splošno ugotovitev je raziskava PIAAC 2016 prinesla zaključek, da so za razvijanje spretnosti v delovnem okolju potrebni določeni ugodni delovni pogoji. Sklepamo lahko, da so v Sloveniji ti pogoji slabi in zato ne podpirajo ohranjanja in razvijanja že pridobljenih spretnosti (Pavlin, S., Pušnik, T., Mrzel, M. in Melink, M., 2016; Javrh, 2016). Poleg tega so dodatne analize pokazale, da slovenske regije niso enakomerno razvite z vidika kakovosti človeškega kapitala, s tem pa tudi precej neenake glede na njihov razvojni potencial in gospodarsko uspešnost (Domadenik idr., 2016).

Povedano namiguje na sklep, da poznavanje pomena dobro razvitih temeljnih spretnosti pri slovenskih delodajalcih ni ustrezno, kar potrjujejo tudi podatki o značilnostih delovnih mest v Sloveniji (Pavlin idr., 2016), hkrati pa kažejo na to, da imamo Slovenci velik problem avtonomije pri delu (Javrh, 2016). To je po svoje paradoksalno, saj glede na rezultate raziskave Slovenci med vsemi sodelujočimi državami pri delu veliko uporabljamo IKT (2. mesto), vendar pa na drugi strani zelo malo časa namenjamo reševanju kompleksnih problemov (26. mesto). Veliko pozornosti je namenjeno situacijskemu

učanju (6. mesto), pri čemer sta značilni nizka avtonomija oblikovanja dela (23. mesto) in nizka možnost izbire delovnega časa (med nižje izobraženimi 29. mesto). Branju pri delu, kot pomembnemu kazalniku ustreznih delovnih pogojev za razvoj spretnosti, namenjajo posebno malo časa tisti z nižjo izobrazbo (29. mesto) (Pavlin idr., 2016).

Strokovnjaki Ekonomske fakultete so v svoji poglobljeni študiji rezultatov PIAAC za Slovenijo ugotovili, da ima v delovno aktivni populaciji 61 % prebivalcev stopnjo svoje izobrazbe usklajeno z zahtevami delovnega mesta, da je 23 % preizobraženih in 16 % podizobraženih. Od tega je največ podizobraženih v predelovalnih dejavnostih, gradbeništvu ter v transportu in skladiščenju (Domadenik idr., 2016). Zelo zgovoren je njihov sklep, da ima v Sloveniji neujemanje neugodne posledice za bolj izobraženega posameznika, saj so posledice za preizobražene posameznike bolj neugodne kot za podizobražene, in tudi da so zaradi izrazitega vpliva dosežene stopnje izobrazbe na dohodek v Sloveniji posledice za preizobražene bolj neugodne kot v drugih državah OECD. Ilustrativen je tudi podatek, da imajo pri nas zaposleni za določen čas zelo pogosto previsok nivo spretnosti. Študija je tudi podčrtala, da točnost zaznavanja ujemanja lastne kvalificiranosti doseže vrh okoli 40. leta in se nato začne poslabševati.

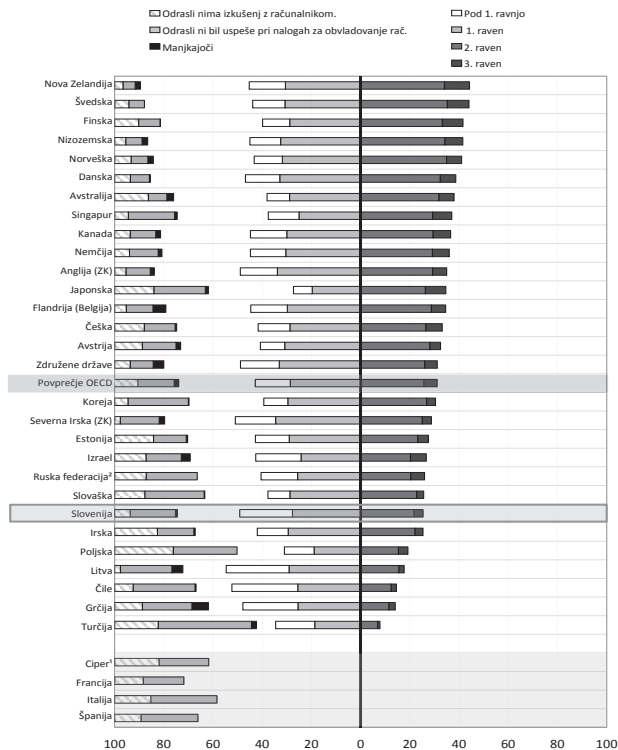
Proučevanje vpliva razlik v ravni kakovosti človeškega kapitala med regijami na njihov razvojni potencial in gospodarsko uspešnost je pokazalo, da so v treh slovenskih regijah – v Zasavju, Pomurju in na Koroškem – glede obsega in kakovosti človeškega kapitala izrazito slabi rezultati po skoraj vseh indikatorjih. V povprečju najslabše rezultate dosegata Zasavska in Koroška regija, ki sta bili še leta 1998 bistveno bolj uvrščeni (Domadenik Farčnik, Kaše, Mihelič, Ograjensek in Zupan, 2016b).

Da v sferi dela obstaja tudi resen generacijski problem, je pokazala študija o spretnostih in znanju odraslih nad 50 let, saj se zadovoljstvo manj izobraženih delavcev s starostjo zmanjšuje, medtem ko za bolj izobražene delavce velja ravno obratno. V Sloveniji se delavci z nižjo stopnjo izobrazbe še vedno bistveno prej upokojujejo. V mnogih državah so starejši delavci pomemben vir pomoči mlajšim sodelavcem, v Sloveniji pa je po ugotovitvah Jelenc Krašovec in Kump med tistimi, ki drugim sodelavcem nikoli ne pomagajo, največ starejših (Jelenc Krašovec in Kump, 2016).

Še bolj presenetljivi so bili podatki o odraslih z nizkimi dosežki, saj se je pokazalo, da ta delež v populaciji od 16 do 65 let obsega kar 11 % in so predstavniki v vseh družbenih skupinah ter segmentih družbe. To je bilo svojevrstno presenečenje, saj je doslej vse bolj veljalo, da »kritične« oziroma ranljive skupine predstavljajo predvsem tiste, ki so brezposelni, brez izobrazbe in starejši. Ko smo analizirali značilnosti segmenta odraslih, ki so dosegli nizke rezultate v raziskavi PIAAC, se je pokazalo, da je kar 23 % te skupine zaposlenih, da je kar 24,1 % mlajših od 24 let in 34,7 % starih med 50 in 54 leti ter da je 24 % skupine upokojenih ali predčasno upokojenih (Možina, 2016). Skupino z nizkimi rezultati pri vseh treh spretnostih glede na Standardno klasifikacijo dejavnosti 2008 tvori največ komunalnih delavcev, delavcev iz predelovalnih dejavnosti, prometa in

skladiščenja, raznih poslovnih dejavnosti, gostinstva, gradbeništva, kmetijstva, pa prese- netljivo 13 % tudi iz dejavnosti izobraževanja. Taka podoba ranljivega dela populacije odraslih nakazuje številne pasti, ki prežijo na 11 % tistih, ki drsijo v družbeno izključe- nost že samo zato, ker nimajo dovolj razvitih temeljnih spretnosti.

Pozornost vzbujajoči so tudi slovenski podatki o digitalni pismenosti in reševanju pro- blemov v tehnološko bogatih okoljih, saj se je Slovenija tu znašla na repu, globoko pod med- narodnim povprečjem. Ob tem je pomemben podatek tudi to, da so na primer na prvi ravni pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih odrasli sposobni skromno uporabljati le splošno razširjene in znane tehnološke aplikacije, npr: e-pošto in spletne brskalnike, re- ševati probleme, ki vključujejo malo korakov, preprosto sklepati in izvajati malo ali nič na- vigacije med različnimi aplikacijami. V spodnjem prikazu vidimo, da je kar 49,2 % odraslih doseglo rezultate le na prvi ravni ali pod njo in da v Sloveniji še vedno 18,4 % odraslih nima nobenih predhodnih izkušenj z računalniki oziroma nima osnovnih računalniških znanj.

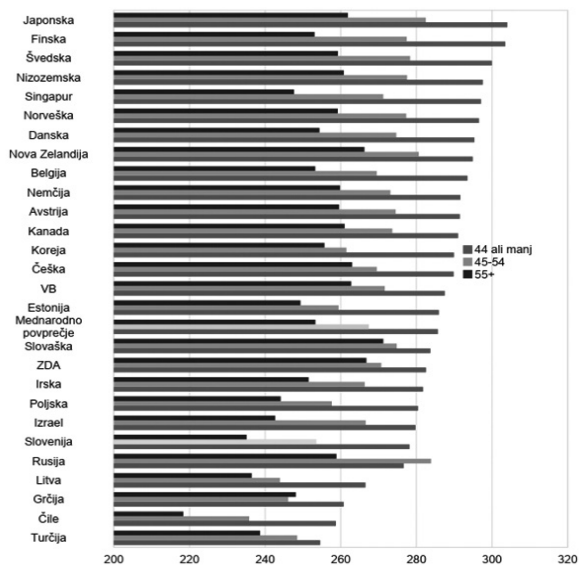


Slika 2: Delež po ravneh pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v padajočem vr- stnem redu glede na skupni delež odraslih, ki so dosegli 2. in 3. raven.

Vir: Baza podatkov PIAAC, 2016.

Opomba: Odrasli v kategoriji »Manjkajoči« niso bili sposobni podati dovolj osnovnih podatkov za določitev stopnje spretnosti zaradi jezikovnih oziroma učnih težav ali motenj v duševnem razvoju (s pismenostjo povezan neodgovor). Ta kategorija vključuje tudi odrasle, ki zaradi tehničnih težav z računalnikom niso mogli zaključiti testiranja reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih.

Stanje dobro odslika tudi primerjalna analiza po starostnih skupinah, ki so jo naredili raziskovalci s Fakultete za družbene vede (Dolničar in Mrzel, 2016). Tu se ne pričakovano pokaže, da so tudi mlajše generacije, za katere je veljalo prepričanje, da so v tehnološko bogatih okoljih povprečno dobro usposobljene za reševanje problemov, primerjalno dokaj na repu glede na enako starostno skupino v drugih državah.



Slika 3: Stopnja spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih glede na starost, po državah.
Vir: Dolničar in Mrzel, 2016.

V slovenskih rezultatih je še ena specifika, kar se razlik med dosežki najboljših in najslabših tiče. Te razlike so večje od povprečja OECD, saj je povprečna razlika v SLO 64,7 točk (v OECD 61,7 točk), kar je več, kot je obseg ene ravni (posamezna raven obsega 50 točk). Drugače povedano: razlike med tistimi, ki dosegajo dobre rezultate, in tistimi, ki jih ne, so zelo velike.

Rezultati raziskave PIAAC in posledice

Raziskava PIAAC (2013–2016) je na področju izobraževanja izredno pomembna zaradi splošnih ugotovitev o spretnostih za obdelavo in procesiranje informacij pri odraslih. Primerjalni rezultati so za Slovenijo pokazali velike razlike med bolj in manj izobraženimi, med starejšimi in mlajšimi, med šolajočo mladino in mladimi »ospiniki«, ponovno zelo velik vpliv izobrazbe staršev na dosežke v pismenosti ter velike razlike med prebivalci urbanih središč in podeželjem. Razlike pa so velike tudi v delovnih

okoljih glede na to, koliko je priložnosti in spodbud za branje in s tem utrjevanja vseh spretnosti.

Predstavljeni rezultati tudi kažejo, da Slovenci premalo časa namenjamo reševanju kompleksnih problemov tako v izobraževalnem sistemu kot kasneje na delovnem mestu, zato naše že pridobljene, dokaj solidne spretnosti hitreje usihajo. Prav to nas po vsej verjetnosti potiska nižje na lestvicah spretnosti, ko se primerjamo z drugimi državami. Zato se zdi zelo upravičeno priporočilo, da naj razvijamo izobraževalni sistem skupaj z na znanju temelječimi delovnimi mesti (Pavlin idr., 2016).

To sliko dopolnijo tudi ugotovitve glede povezav razvoja spretnosti in udeležbe v neformalnem izobraževanju. Muršak in Radovan sta na osnovi analiz zaključila, da je imela udeležba v neformalnem izobraževanju pri tistih z nižjo izobrazbo višje pozitivne učinke kot pri tistih s srednjo ali višjo izobrazbo. Po teh razlikah se Slovenija po velikem pomenu udeležbe v neformalnem izobraževanju razlikuje zlasti pri nižje izobraženih (Muršak in Radovan, 2016).

Domadenik idr. (2016) so ugotovili, da točnost zaznavanja ujemanja lastne kvalifikiranosti doseže vrh okoli 40. leta in se nato začne poslabševati. Prav zato so predlagali, da bi morali okrepiti sistematično karierno svetovanje zaposlenim in iskalcem zaposlitve na sredini kariere. Poudarili pa so, da je pri najmanj izobraženih najprej potrebno zagotoviti zavedanje neujemanja, saj imajo praviloma predobro podobo o svoji kvalifikiranosti, kar z drugimi besedami pomeni, da problema resnično ne zaznavajo. Ob tem je potrebno imeti v mislih tudi ugotovitev, da so v treh slovenskih regijah – v Zasavju, Pomurju in na Koroškem – izrazito slabi rezultati glede obsega in kakovosti človeškega kapitala po skoraj vseh indikatorjih.

Prikazani rezultati za Slovenijo niso razveseljivi. Naj sklenemo z mislijo, da tudi niso brezupni. Izmerjeni so bili namreč v času, ko so se tudi druge države soočale z velikimi in hitrimi globalnimi spremembami. Tudi tiste države, ki so po rezultatih o spretnostih za obdelavo in procesiranje informacij na vrhu lestvic, so se znašle v negotovosti, saj družbeni procesi, ki niso bili pričakovani, vztrajno najedajo utečene sisteme in doslej dobro delujoče mehanizme. Lahko bi rekli, da se v ozadju dogajajo precejšnji pretresi, ki dodobra vplivajo na področje izobraževanja odraslih.

Ob sklepu naj zato izpostavimo še nekaj najpomembnejših splošnih ugotovitev raziskave PIAAC, ki jih lahko vidimo kot univerzalne zakonitosti, saj veljajo v različnih gospodarstvih, državah in sociokulturnih okoljih razvitega sveta. Prav te ugotovitve nakazujejo moč in globino pretresov, pred katerimi smo in ki bodo v naslednjih letih narekovali nove in nove spremembe v izobraževalnem sistemu kot celoti.

Kot ključno najprej izpostavimo ugotovitev, da zahteve po spretnostih danes niso več obrnjene v potrebe dela, kot ga tradicionalno poznamo, ampak se hitro večja potreba po kreativni uporabi znanja, ekstrapolaciji večšin in vedenja ter preobražanje teh v nove, spremenjenim razmeram bolj ustrezne rešitve (prim. Schleicher, 2016). Vodilni

OECD predstavnik je ob objavi rezultatov PIAAC drugega kroga držav poudarjal, da v ospredje prihajajo potrebe po ne-rutinskih spretnostih, kot sta sodelovanje, povezovanje. Inovacije je mogoče uresničevati šele v timih, s sodelovanjem in pridobivanjem podpornikov.

Drugo pomembno vprašanje je zaposljivost oziroma zaposlenost. V digitalni ekonomiji se kaže, da je to koncept, ki bo odmrli oziroma se bo moral precej adaptirati. Tako v drugih državah OECD kot tudi v Sloveniji višja raven besedilnih in matematičnih spretnosti pomeni večjo verjetnost, da je oseba delovno aktivna, ima višjo plačo, statistično značilni pa so tudi pozitivnejši neekonomskimi vplivi, kot je na primer večje zaupanje drugim in družbi nasploh, večja politična učinkovitost in pripravljenost za prostovoljno delo ter bistveno boljša ocena lastnega zdravja.

Ob digitalizaciji številnih delovnih procesov in hkratnih neprestanih zahtevah po novih rešitvah je vse bolj cenjena lastnost inovativnost oziroma izvirnost. Gre za paradigmatško spremembo. Dosedanja enačba je bila dokaj preprosta in sistemi so ji bili dobro prilagojeni: spretnosti so posamezniki pridobivali v skladu s tem, kaj so želeli delati oziroma glede na delodajalčeve potrebe. Za konkretne potrebe dela ali vsakodnevnega življenja so jih razvijali in dopolnjevali. Digitalna revolucija pa posega tudi v to, kako se odrasli opremljajo s spretnostmi in v katerih okoliščinah jih še krepijo.

Rezultati PIAAC so v grobem pokazali, da v Sloveniji zaposleni sicer nekoliko nad povprečjem OECD uporabljajo nekatere spretnosti: npr. pisanje pri delu, matematiko in digitalno tehnologijo. Vendar pa kljub dokaj solidni uporabi dosegajo nižje rezultate pri testiranju, ko je treba te spretnosti uporabiti pri konkretnih izzivih, ki zahtevajo prenašanje in sintetiziranje znanja, informacij in spretnosti. Pokazalo pa se je tudi, da slovenski delavci primerjalno manj berejo pri delu, vsaj polovica celo manj kot enkrat mesečno, ter so manjkrat v položaju, da rešujejo različne probleme, povezane s tehnološko bogatim okoljem, kot so na primer splet ali računalniške aplikacije. Okoliščine slovenskih delavcev so iz tega zornega kota slabše, kot je to značilno za večino evropskih držav. Analize mednarodnih podatkov so namreč pokazale, da je dobro obvladovanje besedilnih in matematičnih spretnosti statistično pozitivno povezano z vključenostjo v delovno silo in višino plačila. To implicira zaključek, da konkretno znanje in spretnosti ne zadoščajo več. Obvladati je potrebno bolj abstraktne konstrukte, jih ustrezno prenašati v povsem nove okoliščine in povezave, povezovati doslej nepovezane večine – skratka, potrebna so znanja in spretnosti na višjem nivoju.

Literatura

- Baza podatkov PIAAC* (2016). Interni podatki. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Dolničar, V. in Mrzel, M. (2016). Digitalna pismenost in reševanje problemov v tehnološko bogatem okolju. V P. Javrh (ur.). 2016. *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

- Domadenik Farčnik, Kaše, Mihelič, Ograjenšek in Zupan (2016b). Spretnosti odraslih, kakovost človeškega kapitala in gospodarska uspešnost regij v Sloveniji. V P. Javrh (ur.) 2016, *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PLAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Domadenik Farčnik, Kaše, Mihelič, Ograjenšek in Zupan (2016). Značilnosti in vpliv (ne) ujemanja izobrazbe in spretnosti z zahtevami delovnega mesta na ekonomske dosežke in zadovoljstvo odraslih v Sloveniji. V P. Javrh (ur.), *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PLAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Javrh, P. (ur.) (2016). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PLAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Javrh, P. (2017). *Temeljne zmožnosti in razvoj kariere*. Pridobljeno s http://piaac.acs.si/raziskava/studije_in_analize/.
- Jelenc Krašovec, S. in Kump, S. (2016). Spretnosti in znanja odraslih nad 50. let starosti, Filozofska fakulteta, PIAAC SLO. V P. Javrh (ur.), *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PLAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Možina, E. (2016). Odrasli z nizkimi dosežki. V P. Javrh (ur.), *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PLAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Možina, E., Emeršič, B., Knaflič, L., Radovan, M. in Vehovar, V. (1999). *Mednarodna raziskava pismenosti odraslih: Nacionalna raziskava Pismenost odraslih in udeležba v izobraževanju. International Adult Literacy: National survey of adult literacy and participation in adult education*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Muršak, J. in Radovan, M. (2016). Razvoj spretnosti in kompetenc ter udeležba v neformalnem izobraževanju. V P. Javrh (ur.), *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PLAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- OECD (2016). *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills, OECD Skills Studies*. Pariz: OECD Publishing.
- Pavlin, S., Pušnik, T., Mrzel, M. in Melink, M. (2016). Analiza značilnosti dela in razvoja kompetenc. V P. Javrh (ur.), *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PLAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- PIAAC (2016). Pridobljeno s <http://piaac.acs.si/>.
- PISA 2015 (2016). *Results: Excellence and Equity in Education. Volume 1*. Pariz: OECD Publishing.
- Prebivalstvena piramida Slovenije 1971 – 2080 (2018). Ljubljana: SURS. Pridobljeno s <http://www.stat.si/PopPiramida/Piramida2.asp>.
- Raziskava pismenosti in življenjskih spretnosti – ALL. (2015). *Learning a Living: First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey. First results of the Adult literacy and life skills survey*. Ottawa, Paris: Statistics Canada, OECD.
- Schleicher, A. (2016). *Pogovor s prof. Andreasom Schleicherjem, direktorjem Direktorata OECD za izobraževanje in spretnosti*. Pridobljeno s https://www.youtube.com/watch?time_continue=7&v=YPYwNv7dNhQ.
- Starejši in trg dela v Sloveniji (2016). Ljubljana: Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti.

Homogenizacija izobraževanja odraslih v Evropski uniji: med politiko in realnostjo

*Dejan Hozjan*¹

Povzetek

Snovalci izobraževalne politike Evropske unije s strateškimi dokumenti na področju izobraževanja odraslih iščejo instrumente, ki bi dvignili stopnjo vključenosti prebivalstva v izobraževanje. Vendar s tem (ne)načrtno vzpostavljajo homogenost evropskega izobraževalnega prostora. Slednje pa odpira vprašanje o enovitosti evropskega izobraževalnega prostora v neposredni praksi. Prikaz trendov na področju izobraževanja odraslih vodi do spoznanja o oscilacijah, ki časovno sovpadajo z gospodarsko krizo. Sočasno pa se kažejo razlike v vključenosti odraslih v izobraževanje med državami. Na eni strani zasledimo skandinavske države, ki imajo izjemno visoko raven vključenosti, na drugi pa nove članice Evropske unije, ki se nahajajo na dnu vključenosti. Slednje priča o Evropski uniji več hitrosti.

Ključne besede: izobraževanje odraslih, izobraževana politika, homogenizacija, Evropska unija, Eurostat

The Homogenisation of Adult Education in the European Union: Between Policy and Reality – Abstract

The European Union's education policy makers are searching for instruments with which to increase the population's participation rate in education with strategic documents in the field of adult education. By doing so, however, they are (un)intentionally establishing homogeneity in European educational spaces. This raises the question of the uniformity of these spaces in actual practice. The presentation of the trends in adult education leads to understanding the oscillations that coincide with the economic crisis. At the same time, there are differences in the participation of adults in education among different countries. On the one hand, Scandinavian countries have an extremely high level of participation, while on the other, new members of the European Union have the lowest participation rates. This shows that the European Union is travelling at different speeds.

Keywords: adult education, education policy, homogenisation, European Union, Eurostat

1 Izr. prof. dr. Dejan Hozjan, Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem

Uvod

Evropski izobraževalni prostor se že od ustanovitve Evropske unije srečuje s težnjo po nadnacionalni homogenizaciji. Skozi celotno zgodovino Evropske unije snovalci evropske izobraževalne politike iščejo različne vsebinske in metodološke vzvode za poenotenje različnih oblik izobraževanja. Kljub temu da je danes oblikovanje evropske izobraževalne politike podvrženo načelu subsidiarnosti in s tem podrejanju nacionalnim interesom, pa slednje nikakor ne pomeni, da se je Evropska unija odrekla težnji po homogenizaciji in evropeizaciji² izobraževanja. Nasprotno, želja snovalcev Lizbonske strategije v letu 2000 je jasno izpostavila pomen znanja za gospodarski razvoj Evropske unije in podala kar nekaj strateških dokumentov, ki posegajo na področje izobraževanja ter podajajo državam članicam »predloge« za izboljšanje stanja na področju izobraževanja. Ob navedenem se pojavlja vprašanje, ali je evropski prostor izobraževanja odraslih res tako enoten, da bi bilo moč podati splošne »predloge« za izboljšanje stanja, ali pa se pojavljajo med državami članicami različno močni dejavniki in ovire razvoja.

Težnja po homogenizaciji izobraževanje odraslih v politiki Evropske unije

Kot smo uvodoma izpostavili, je bilo izobraževanje odraslih že od samega ustanavljanja Evropske unije predmet političnih razprav, saj so se snovalci evropske izobraževalne politike zavedali njenega gospodarskega in družbenega pomena. Vendar se ob tem pojavlja vprašanje, na kakšen način so snovalci evropskih izobraževalnih politik inkorporirali multinacionalne interese v nacionalne izobraževalne sisteme.

Zgodovinski oris politične evropeizacije izobraževanja odraslih

V želji, da bi lažje razumeli današnjo težnjo evropske politike po homogenizaciji izobraževanja odraslih, se naslonimo na Walkenhorstovo delitev faz urejanja izobraževanja v Evropski uniji. Ta izpostavlja naslednje faze:

- *Iniciacija (1951–69)*. V fazi iniciacije so se vzpostavljale prve ideje o povezovanju izobraževanja in gospodarstva. V skladu s tem je bil leta 1963 vzpostavljen Odbor za svetovanje za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja in usposabljanja (t. i. Advisory Committee for Vocational Education and Training). V tem primeru ni bilo moč zaznati izrazite intence po poseganju evropske politike v nacionalne izobraževalne sisteme, saj je imel odbor posvetovalno vlogo in je bilo njegovo delovanje pogojeno s socialnim dialogom. Kljub temu pa je v tej fazi vendarle šlo za

2 Pod pojmom evropeizacija je razumljen proces, ki »... izhaja iz evropskih odločitev in vpliva na javne politike ter politične in administrativne strukture držav članic. Vključuje naslednje elemente: evropske odločitve, procese, ki jih sprožijo te odločitve, in tudi vplive teh procesov na nacionalne javne politike, procese odločitev in institucionalnih struktur« (Heritier v Bulmer in Lequesne, 2005, str. 12).

prvo iskanje načinov, kako poenotiti politiko poklicnega izobraževanja za potrebe mobilnosti zaposlenih.

- *Konsolidacija (1969–83)*. Težnja po evropeizaciji (poklicnega) izobraževanja iz prve faze dobi v fazi konsolidacije občuten zagon. V začetku drugega obdobja so namreč ministri za izobraževanje podpisali pogodbo o sodelovanju, kar se je odražalo v številnih ukrepih, kot je npr. medsebojno priznavanje dokazil o formalnih kvalifikacijah. Sočasno pa dobi na moči tudi Evropska komisija, ki začne razvijati t. i. »evropsko dimenzijo v izobraževanje«, katere temeljna intenca je bila krepitev evropskih integracijskih procesov pri prebivalstvu. Vendar je slednje naletelo na odločen odpor ministrov za izobraževanje, saj si niso želeli vplivanja Evropske komisije na nacionalne kurikulumne. Odpor je rezultiral v zmanjšanju moči Evropske komisije, ki je oblikovala le neobvezujoče resolucije in priporočila. Kot vidimo, je bil pomemben doprinos v drugi fazi vzpostavitev načela subsidiarnosti.
- *Ekspanzija (1983–93)*. Zmanjšanje vpliva Evropske komisije in vzpostavitev načela subsidiarnosti ni zmanjšalo želje Evropske komisije po vplivanju na nacionalne politike. Vendar se je v tem primeru Evropska komisija odmaknila od neposrednega vplivanja in se zatekla k razvijanju različnih aktivnosti, ki so bile finančno stimulirane. V tem obdobju se pojavijo programi, kot so Erasmus, Petra, Tempus itd. Zanimivo ob tem pa je, da se vpliv na nacionalne sisteme ni odvijal le na ravni poklicnega in strokovnega izobraževanja, ampak se je začel širiti na celotno izobraževalno področje.
- *Institucionalizacija (1993–99)*. Ob dejanski ustanovitvi Evropske unije (leta 1993) so se države članice v Maastrichtski pogodbi pravno zavarovale pred neposrednimi posegi Evropske komisije. Države članice so ohranile pristojnost vzdrževanja in razvoja nacionalnih sistemov izobraževanja in usposabljanja, pristojnosti Evropske komisije pa so bile omejene zgolj na uresničevanje skupno dogovorjenih ciljev in ukrepov. Na ta način se načelo subsidiarnosti dejansko uzakoni. Navkljub temu pa se je Evropska komisija zatekala k mehkim oblikam evropeizacije nacionalnih izobraževalnih sistemov. Slednje pomeni, da Evropska komisija ne uveljavlja direktive in posledično sankcije ob njihovem neupoštevanju, ampak se usmerja k mehkejšim pravnim instrumentom, kar se je prvenstveno odražalo v številnih pobudah in smernicah, npr. bela knjiga z naslovom »Poučevanje in učenje – k učeči se družbi« iz leta 1995. S tem je želela Evropska komisija oblikovati mehanizem za premagovanje ključnih nacionalnih ovir pri vzpostavljanju učeče se družbe.
- *Funkcionalizacija (1999–)*. Faza funkcionalizma je pomenila implementacijo predhodno oblikovanih strateških dokumentov oziroma dodatno pripravo manjkajočih. S pomočjo odprte metode koordinacije in s sukcesivnim spremljanjem doseganja kazalnikov, ki so bili zapisani v strateških dokumentih, so nacionalne sisteme na tih način silili k homogenizaciji in evropeizaciji (Walkenhorst, 2005).

Prikaz faz urejanja izobraževanja v Evropski uniji nas privede do spoznanja, da si snovalci evropske izobraževalne politike že od samega začetka želijo poenotiti evropski izobraževalni prostor. Ker jim slednje ni uspelo z neposredno implementacijo idej, so iskali mehkejša orodja. Tipičen takšen primer t. i. mehke evropeizacije predstavlja mehanizem iz faze funkcionalizacije, tj. Lizbonska strategija iz leta 1999. Ta je prvenstveno utemeljevala gospodarski in družbeni razvoj Evropske unije s pomočjo razvijanja družbe znanja. Na njeni podlagi so bili kasneje sprejeti različni strateški dokumenti, ki se navezujejo na razvijanje področja izobraževanja odraslih, npr. Resolucija o vseživljenjskem učenju. Glede na vsebino in pomen omenjenih dokumentov pa se začne uresničevati evropeizacija izobraževanja v celotni kompleksnosti, kot jo razumeta Lawn in Grek (2012). Tako evropeizacija izobraževanja vključuje: transnacionalne tokove in omrežja ljudi, idej in praks po Evropi, v katere so vpeti evropski, nacionalni in lokalni akterji; neposredne učinke Evropske unije, ki se na področju izobraževanja kažejo v vzpostavitvi različnih meril uspešnosti, kazalnikov kakovosti in primerljivosti statističnih podatkov mednarodnih raziskav; vplive mednarodnih institucij.

Evropeizacija izobraževanja odraslih v aktualnih dokumentih Evropske unije

V tem delu nas zanima, kako se evropeizacija odraža v aktualnih strateških dokumentih Evropske unije. Pri iskanju odgovora se bomo naslonili na dva dokumenta, in sicer na Resolucijo Sveta Evropske unije o vseživljenjskem učenju in Evropo 2020.

Kljub temu da Resolucija Sveta Evropske unije o vseživljenjskem učenju ni nov strateški dokument, saj je nastala leta 2002 in temelji na Lizbonski strategiji, pa je z vidika razumevanja današnjih procesov evropeizacije izobraževanja odraslih izjemno zanimiva. Resolucija namreč natančno določa naloge Evropske komisije in držav članic. Iz Resolucije je razvidno, da je Svet Evropske unije tisto telo, ki je poklicano za nadaljnje sprejemanje strateških dokumentov na področju vseživljenjskega učenja. Pri svojem delu izhaja iz podlag, ki jih je oblikovala Evropska komisija, npr. Memorandum o vseživljenjskem učenju in dokument z naslovom Naj evropsko območje vseživljenjskega učenja postane realnost. Pri čemer pa Evropski komisiji nalaga nekaj ključnih nalog: širjenje primerov dobrih praks na področju vseživljenjskega učenja, sodelovanje s Svetom Evropske unije in članicami na področju preglednosti in zagotavljanja kakovosti ter napredka pri doseganju kazalnikov. Iz zapisanega je zanimiva tesna vsebinska usklajenost med Svetom Evropske unije, ki ga predstavljajo ministri za izobraževanje, in Evropsko komisijo, ki zastopa koncept evropeizacije izobraževanja. Slednje se jasno odraža v pozivu članicam Evropske unije, naj na podlagi strateških dokumentov Evropske komisije oblikujejo nacionalne strateške dokumente (Council Resolution of 27 June 2002 on lifelong learning, 2002). Iz zapisanega je razviden odmik Sveta Evropske unije od zastopanja izključno nacionalnih interesov, kar bi bilo na podlagi zgodovinskih izkušenj tudi moč pričakovati, in prilagajanje nacionalnega izobraževanja evropskim principom.

Strateški dokument Evropa 2020 je novejši dokument in predstavlja izhodišče za razvijanje Evropske unije do leta 2020. Iz zornega kota proučevanja evropeizacije področja izobraževanja odraslih ni toliko zanimiv, in sicer z vidika določanja nalog Evropski komisiji in državam članicam, kot je to bilo razvidno pri Resoluciji. Bistveno bolj je zanimiv z vidika vsebinskih področij in kazalnikov na področju izobraževanja odraslih. Na eni strani je v dokumentu Evropa 2020 zapisana namera po razvijanju vrhunskega znanja, ki naj bi zaobjelo vse države članice, po drugi strani pa se dokument zavzema za odpiranje možnosti vključevanja celotnega prebivalstva v vseživljenjsko izobraževanje. Omenjeno se jasno kaže na ravni kazalnika – povečanje deleža prebivalstva med 30. in 34. letom starosti, ki je končalo terciarno izobraževanje, iz 31 % na vsaj 40 % (Strategija Evropa 2020: Strategija za pametno, trajnostno in vključujočo rast, 2010, str. 32). Ob tem je zanimivo, da se omenjeni kazalnik navezuje zgolj na »mlado« populacijo in formalno izobraževanje, pri čemer so zanemarjene ostale ciljne skupine in oblike izobraževanja.

Prikaz dejanskega stanja razvitosti izobraževanja odraslih v Evropski uniji

Kljub temu da je bila izpostavljena težnja snovalcev izobraževalne politike Evropske unije po enovitem razvoju izobraževanja odraslih, se postavlja vprašanje, na kakšen način so se omenjene politične ideje dejansko razvijale v praksi.

Prikaz vključenosti odraslih v izobraževanje v Evropski uniji in njenih članicah

Uvodni vpogled v vključenost v izobraževanje odraslih v Evropski uniji vodi do osnovnega spoznanja, da se raven vključenosti od leta 2002 povečuje, vendar z različno hitrostjo. Na podlagi tega lahko razdelimo razvoj vključenosti v izobraževanja od leta 2002 do leta 2017 na štiri obdobja, in sicer:

- *Obdobje med letoma 2002 in 2005.* V prvem obdobju se vključenost odraslih v izobraževanje intenzivno razvija. Na začetku obdobja je bila vključenost v izobraževanje odraslih, starih od 25 in 64 let, 7,1 %, ob koncu pa 9,6 %. Slednje pomeni, da je indeks stopnje vključenosti v izobraževanje v tem obdobju znašal 35,2.
- *Obdobje v letih 2005–2012.* Po intenzivnem razvoju v prvem obdobju se je le-ta v drugem obdobju ohranil oziroma nekoliko stagniral. Med letoma 2005 in 2012 je stopnja vključenosti nihala med 9,6 % in 9,1 %. Med začetkom in ob zaključku drugega obdobja je bilo moč zaznati upad vključenosti za 4,3 %. Ob tem je potrebno izpostaviti, da omenjeno obdobje zaobjema čas gospodarsko-ekonomske krize, ki je verjetno vplivala tudi na zmanjševanje vlaganj v izobraževanje.
- *Obdobje med letoma 2012 in 2013.* V tretjem obdobju je moč zaznati ponovni dvig vključenosti. Celo več, v sicer kratkem obdobju, tj. v enem letu, se dvigne vključenost iz 9,2 % na 10,7 % oziroma se zgodi dvig za kar 16,3 %.

- *Obdobje v letih 2013–2017.* Obdobju izrazitega dviga vključenosti sledi obdobje stagnacije in upočasnjenega razvoja. V obdobju med letoma 2013 in 2017 se je stopnja vključenosti povečala le za 0,2 % oziroma iz 10,7 % in 10,9 % (Eurostat, 2018) (Graf 1).

Na spreminjanje trendov vključevanja v izobraževanje odraslih v Evropski uniji pomembno vpliva dogajanje v državah članicah. To ni enoznačno, ampak je med državami moč zaznati izrazito raznolikost v stopnjah vključenosti. Že bežen vpogled v podatke za leto 2017 nam pokaže izjemne razlike. Če imamo največjo vključenost na Švedskem, kjer znaša 30,4 %, pa ta v Romuniji dosega 1,1 %. Znotraj omenjenih dveh ekstremov lahko oblikujemo več različnih skupin:

- Na vrhu držav z največjo stopnjo vključenosti lahko zasledimo predvsem skandinavske države, kot so že omenjene Švedska (30,4 %), Finska (27,4 %), Danska (26,8 %) in Nizozemska (19,1 %). Pri teh državah je zanimivo to, da tri države (Švedska, Finska in Nizozemska) kontinuirano povečujejo vključenost v izobraževanje. Danska pa je dosegla vrhunec leta 2010 in 2011, kasneje pa se srečuje z upadanjem.
- Skupini z največjo stopnjo vključenosti sledijo: Francija (18,7 %), Estonija (17,2 %), Luksemburg (17,2 %) in Avstrija (15,8 %). V Estoniji, Luksemburgu in Avstriji lahko zasledimo enak trend, kot smo ga zasledili pri Švedski, Finski in Nizozemski, saj se trend vključevanja kontinuirano povečuje. V primeru Francije je bil razvoj izrazit le med letoma 2012 in 2013.
- Naslednjo skupino predstavljajo države, kjer se vključenost giblje med 15,0 % in 9,0 %. V omenjeni skupini najdemo države, kot so: Združeno kraljestvo (14,3 %), Slovenija (12,0 %), Malta (10,1 %), Španija (9,9 %), Češka (9,8 %) in Portugalska (9,8 %). V primeru tretje skupine se samo pri Malti vzpostavlja kontinuiran razvoj, ki je najbolj izrazit v letu 2017. Pri ostalih državah pa je v zadnjem obdobju zaznati upad. Združeno kraljestvo je doseglo vrhunec v letu 2004, Slovenija v letu 2010, Španija v letu 2013, Češka in Portugalska pa v letu 2011.
- V četrti skupini so države s stopnjo vključenosti med 9,0 % in 6,0 %, in sicer: Irska (8,9 %), Belgija (8,5 %), Nemčija (8,4 %), Italija (7,9 %), Latvija (7,5 %), Ciper (6,9 %) in Madžarska (6,2 %). V tej skupini je zanimivo pojavljanje dveh vrhov. Večina držav – npr. Irska, Belgija, Nemčija, Latvija, Ciper in Madžarska – je dosegla prvi vrh med letoma 2003 in 2008. Le Italija je dosegla prvi vrh kasneje, in sicer v letu 2012. Vse navedene države pa so dosegle drugi vrh v zadnjih treh letih.
- V zadnji skupini so države, kjer je vključenost v izobraževanje nižja od 6 %. V tej skupini so države: Litva (5,9 %), Grčija (4,5 %), Poljska (4,0 %), Slovaška (3,4 %), Bolgarija (2,3 %), Hrvaška (2,3 %) in Romunija (1,1 %). V omenjeni skupini lahko naletimo na izrazito različne trende nihanj vključenosti odraslih v izobraževanje. Litva kaže več dvigov in padcev. V primeru Madžarske, Grčije, Poljske, Hrvaške in

Romunije se pojavljata dva dviga, pri čemer se eden od teh pojavi okoli leta 2009. Zanimiv je primer Bolgarije, ki kontinuirano dviguje stopnjo vključenosti. Po drugi strani pa primer Slovaške kaže na kontinuiran upad, sploh med letoma 2002 in 2003 (Eurostat, 2018) (Tabela 1).

Na podlagi predstavljenega grupiranja držav članic Evropske unije, glede na stopnjo vključenosti odraslih v izobraževanje, lahko izpostavimo naslednje ugotovitve:

- Temeljno spoznanje analize o vključenosti odraslih v izobraževanje, glede na države članice Evropske unije, govori o izrazitih razlikah. Ob 10,9-odstotni povprečni stopnji vključenosti v izobraževanje v Evropski uniji v letu 2017 je standardni odklon kar 7,7. Na eni strani je namreč moč zaslediti države z več kot 25-odstotno vključenostjo (Švedska, Finska, Danska), na drugi pa države, ki ne dosegajo nit 5-odstotne vključenosti (Grčija, Poljska, Slovaška, Bolgarija, Hrvaška, Romunija). Pri tem je zaskrbljujoče, da ni jasnih izhodišč, ki bi v manj razvitih državah nakazovala na opazno rast prihodnosti.
- Podatki o vključenosti odraslih v izobraževanje v letih 2000 in 2017 kažejo na izrazito različno dinamiko vključevanja. Tako lahko zasledimo primere držav, kjer je vključevanje v kontinuiranem porastu (npr. Švedska, Finska, Francija, Italija). Največ držav članic Evropske unije se srečuje z različnimi oscilacijami, ki se v zadnjem obdobju najpogosteje odražajo v upadanju vključenosti (npr. Danska, Slovenija, Portugalska). Hkrati imamo primer Združenega kraljestva in Slovaške, kjer se pojavlja primer upadanja vključenosti.
- Primerjava gibanj o vključenosti v izobraževanje odraslih med skupinami jasno kaže na dejstvo, da se kontinuirano povečevanje vključevanja v izobraževanje pojavlja pri skupini z največjo stopnjo vključenosti. Bolj kot se približujemo skupinam z nižjo stopnjo vključenosti v izobraževanje, več je različnih oscilacij in manj kontinuiranega napredka. Torej se v tem primeru odraža začasen vpliv določenih dejavnikov na spodbujanje vključevanja, manj je longitudinalnih vplivov, ki so značilni za skupine z večjo vključenostjo.

V želji po natančnejšem uvidu v razloge in dejavnike omenjenih razlik v stopnji vključenosti v izobraževanje odraslih v državah članicah Evropske unije si v nadaljevanju oglejmo povezavo med vključenostjo in naslednjimi neodvisnimi spremenljivkami: starost, spol in izobrazba.

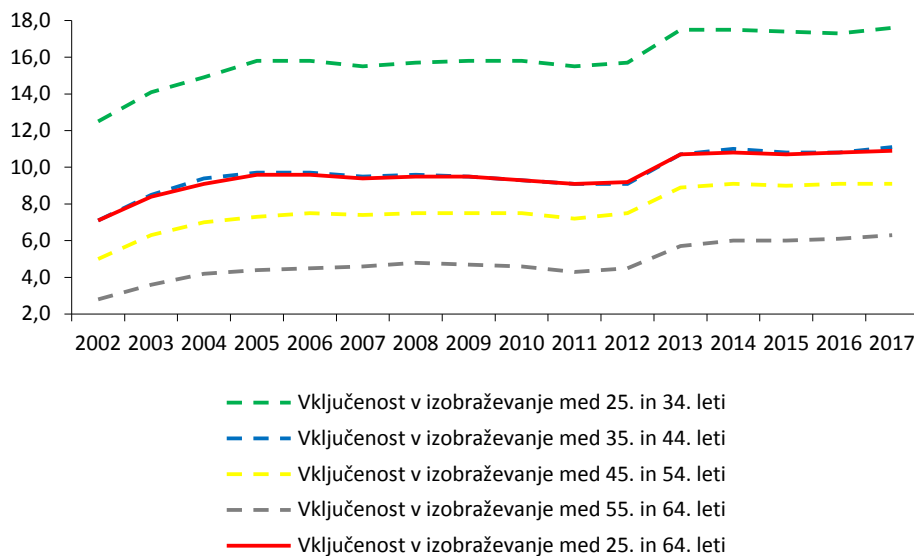
Primerjava podatkov Eurostata o vključenosti odraslih v izobraževanje v *različnih starostnih obdobjih* kaže na izrazito heterogenost. Iz podatkov je razvidno, da se s starostjo vključevanje v izobraževanje v Evropski uniji zmanjšuje. Največjo raven vključenosti lahko zasledimo pri starosti med 25. in 34. letom, ki se v letih od 2002 do 2017 giblje od 12,5 % do 17,6 %. Pri starosti med 35. in 44. letom se raven vključenosti v izobraževanje

Tabela 1: Vključenost v izobraževanje odraslih v državah članicah Evropske unije

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Evropska unija		7,1	8,4	9,1	9,6	9,6	9,4	9,5	9,5	9,3	9,1	9,2	10,7	10,8	10,7	10,8	10,7	10,9
<i>Švedska</i>	21,6	17,5	18,4		17,4	18,8	19,0	22,5	22,5	24,7	25,3	27,0	28,4	29,2	29,4	29,6	30,4	30,4
<i>Finska</i>	17,5	17,2	17,3	22,4	22,8	22,5	23,1	23,4	23,1	22,1	23,0	23,8	24,5	24,9	25,1	25,4	26,4	27,4
<i>Danska</i>	19,4	18,4	18,0	24,2	25,6	27,4	29,2	29,1	30,0	31,3	32,6	32,3	31,6	31,4	31,9	31,3	27,7	26,8
<i>Nizozemska</i>	15,5	15,9	15,8	16,4	16,4	15,9	15,9	17,0	17,4	17,4	17,0	17,1	16,9	17,9	18,3	18,9	18,8	19,1
<i>Francija</i>	2,8	2,7	2,7	6,8	6,0	5,9	6,4	6,1	6,0	5,7	5,0	5,5	5,7	17,8	18,4	18,6	18,8	18,7
<i>Estonija</i>	6,6	5,4	5,3	6,8	6,6	6,0	6,5	7,0	9,7	10,5	11,0	11,9	12,8	12,6	11,6	12,4	15,7	17,2
<i>Luksemburg</i>	4,8	5,3	7,7	6,5	9,8	8,5	8,3	7,2	8,7	13,8	13,5	13,9	14,2	14,6	14,5	18,0	16,8	17,2
<i>Avstrija</i>	8,3	8,2	7,5	8,6	11,6	12,9	13,2	12,9	13,3	13,9	13,8	13,5	14,2	14,1	14,3	14,4	14,9	15,8
<i>Združeno kraljestvo</i>	20,5	20,9	21,3	27,2	29,0	27,6	27,4	20,5	20,5	20,7	20,1	16,3	16,3	16,6	16,3	15,7	14,4	14,3
<i>Slovenija</i>	7,3	8,4	13,3	16,2	15,3	15,2	15,1	14,3	14,8	16,4	16,4	16,0	13,8	12,5	12,1	11,9	11,6	12,0
<i>Malta</i>	4,5	4,6	4,4	4,2	4,3	5,2	5,5	5,9	6,3	6,2	6,2	6,6	7,1	7,6	7,4	7,2	7,5	10,1
<i>Španija</i>	4,5	4,4	4,5	4,8	4,8	10,8	10,7	10,8	10,7	10,8	11,2	11,2	11,2	11,4	10,1	9,9	9,4	9,9
<i>Česka</i>		5,6	5,1	5,8	5,6	5,8	6,0	8,0	7,1	7,8	11,6	11,1	10,0	9,6	8,5	8,8	9,8	9,8
<i>Portugalska</i>	3,3	3,2	2,8	3,2	4,2	4,1	4,2	4,4	5,3	6,4	5,7	11,5	10,5	9,7	9,6	9,7	9,6	9,8
<i>Irska</i>		5,5	5,9	6,1	7,4	7,4	7,4	7,8	7,2	6,6	7,1	7,2	7,4	7,5	6,8	6,3	6,2	8,9
<i>Belgija</i>	6,2	6,4	6,0	7,0	8,6	8,3	7,8	7,4	7,1	7,1	7,4	7,4	6,9	6,9	7,4	6,9	7,0	8,5
<i>Nemčija</i>	5,2	5,2	5,8	6,0	7,4	7,7	7,5	7,8	8,1	8,0	7,8	7,9	7,9	7,9	8,0	8,1	8,5	8,4
<i>Italija</i>	4,8	4,5	4,4	4,5	6,3	5,8	6,1	6,2	6,3	6,0	6,2	5,7	6,6	6,2	8,1	7,3	8,3	7,9
<i>Latvija</i>		7,3	7,7	8,4	7,8	7,3	7,2	6,9	5,6	5,4	5,4	5,4	7,2	6,8	5,6	5,7	7,3	7,5
<i>Ciper</i>	3,1	3,4	3,7	7,9	9,3	5,9	7,4	8,7	8,8	8,3	8,1	7,8	7,7	7,2	7,1	7,5	6,9	6,9
<i>Madžarska</i>	2,9	2,7	2,9	4,5	4,0	3,9	4,0	3,9	3,4	3,0	3,0	3,0	2,9	3,2	3,3	7,1	6,3	6,2
<i>Litva</i>	2,8	3,5	3,0	3,8	6,0	6,1	5,0	5,5	4,9	4,6	4,4	6,0	5,4	5,9	5,1	5,8	6,0	5,9
<i>Gričija</i>	1,0	1,2	1,1	2,7	1,8	1,9	2,1	2,4	3,2	3,5	3,2	2,8	3,3	3,2	3,2	3,3	4,0	4,5
<i>Poljska</i>		4,3	4,2	4,4	5,0	4,9	4,7	5,1	4,7	4,7	5,2	4,4	4,5	4,3	4,0	3,5	3,7	4,0
<i>Slovaška</i>		8,5	3,7	4,3	4,6	4,3	4,1	3,6	3,1	3,1	3,1	4,1	3,2	3,1	3,1	3,1	2,9	3,4
<i>Bolgarija</i>		1,4	1,2	1,3	1,3	1,3	1,6	1,6	1,6	1,6	1,6	1,6	1,7	2,0	2,1	2,0	2,2	2,3
<i>Hrvaška</i>		1,9	1,8	1,9	2,1	3,1	2,9	2,6	3,0	3,0	3,0	3,1	3,3	3,1	2,8	3,1	3,0	2,3
<i>Romunija</i>	0,9	1,0	1,0	1,1	1,5	1,6	1,5	1,5	1,8	1,8	1,4	1,6	1,4	2,0	1,5	1,3	1,2	1,1

Vir: Eurostat, 2018.

skorajda razpolovi. Raven vključenosti se giblje od 7,1 % (v letu 2002) do 10,9 % (v letu 2017). Ponovno drastično upadanje vključenosti v izobraževanje odraslih lahko zasledimo pri naslednji starostni skupini, tj. med 45. in 54. letom. Ti so bili v letu 2002 vključeni v izobraževanje v obsegu 5,0 %, v letu 2017 pa v obsegu 9,1 %. Glede na starostno obdobje je najbolj ranljiva skupina prebivalstva stara od 55 in 64 let: v letu 2002 so bili vključeni v izobraževanje le v obsegu 2,8 %, v letu 2017 pa v obsegu 6,3 % (Eurostat, 2018) (Graf 1).



Graf 1: Vključenost v izobraževanje odraslih v Evropski uniji glede na starost
Vir: Eurostat, 2018.

Pregled vključenosti v izobraževanje odraslih v državah članicah Evropske unije nas vodi do spoznanja, da je identično na ravni celotne Evropske unije. Tudi v tem primeru lahko pri vseh državah opazimo upad vključenosti v izobraževanje, in sicer z vsako starejšo starostno skupino. Se pa pri tem pojavljajo razlike med državami. Izračun indeksa povprečnega upadanja med starostnimi skupinami nam pokaže naslednje:

- Države z najmanjšim indeksom povprečnega upadanja in posledično najmanjšimi razlikami med starostnimi skupinami so: Francija (20,1), Švedska (21,5), Združeno kraljestvo (22,9), Finska (27,7) in Danska (28,0). Kot je razvidno iz izračunanega indeksa, gre za države, kjer je povprečni upad med skupinami manjši od 30,0. Upad med skupinami je predvsem pri prvih štirih državah (Francija, Švedska, Združeno kraljestvo in Finska) uravnotežen, za razliko od Danske, kjer je moč zaznati precejšen upad med skupino, v kateri so osebe stare od 25 do 34 let, in skupino, v kateri so osebe stare od 35 do 44 let.

- V drugi skupini se nahajajo države, kjer je indeks povprečnega upadanja znašal med 30,0 in 50,0. V tej skupini se nahajajo države: Nizozemska (35,2), Irska (39,0), Litva (39,7), Belgija (40,2), Estonija (47,5), Češka (48,9) in Avstrija (49,4). Tudi v tem primeru prevladujejo države, kjer je upad med starostnimi skupinami uravnotežen. V primerjavi s prvo skupino se povečuje število držav, kjer je upad med skupino, staro od 25 do 34 let, in skupino, staro od 35 do 44 let, izrazitejši. Te države so: Nizozemska, Estonija in Avstrija.
- Srednjo skupino predstavljajo države članice, ki so dosegle indeks vrednosti med 50 in 60. Pri tej skupini se povečuje heterogenost v primerjavi s prejšnjima dvema skupinama. V tretjo skupino držav sodijo: Italija (50,9), Slovenija (53,0), Malta (54,0), Latvija (54,6), Madžarska (54,9) in Ciper (58,5). Zanimivo je, da v primeru teh držav ni moč zaznati izrazitega upada med skupino, staro od 25 do 34 let, in skupino, staro od 35 do 44 let, razen v primeru Slovenije, kjer se omenjena razlika pojavlja, saj je odstotek vključenosti skorajda razpolovljen.
- V skupino držav članic, ki so dosegle indeks povprečnega upadanja med 60,0 in 100,0, sodijo: Portugalska (61,3), Slovaška (61,4), Luksemburg (64,5), Španija (67,2), Nemčija (86,0) in Poljska (87,4). V primeru teh držav gre za izrazite razlike oz. za heterogenost. Starost prebivalstva v teh primerih že pomembno vpliva na vključenost v izobraževanje odraslih. V primeru Slovaške lahko zaznamo izrazitejši upad med skupino, staro od 25 do 34 let, in skupino, staro od 35 do 44 let. Podobno zasledimo v primeru Luksemburga, kjer pa se pojavljajo razlike med skupino, staro od 35 do 44 let, in skupino, staro od 45 do 54 let. Ob tem je treba izpostaviti Nemčijo, kjer so občutne razlike med vključenostjo v vseh prej omenjenih starostnih skupinah.
- Zadnja skupina predstavlja države, kjer so razlike v vključenosti različnih starostnih skupin najbolj izrazite in predstavljajo pomemben dejavnik heteronomnosti. V primeru teh držav lahko govorimo o izrazitem vplivu starosti na odločanje odraslih za izobraževanje, saj njihov indeks predstavlja vrednost več kot 100,0. V to skupino sodijo: Grčija (109,6), Romunija (161,3), Hrvaška (267,7) in Bolgarija (354,8). Pri vseh državah se pojavlja drastičen upad med skupino, staro od 25 do 34 let, in skupino, staro od 35 do 44 let. Sploh je upad najbolj drastičen v primeru Bolgarije in Hrvaške. Na Hrvaškem je v skupini – kjer so osebe stare od 25 in 34 let – vključenih 7,5 % prebivalstva, v naslednji skupini (osebe med 35. in 44. letom starosti) pa le še 1,6 % prebivalstva. Podobno je tudi v primeru Bolgarije (Eurostat, 2018) (Tabela 2).

Tabela 2: Vključenost v izobraževanje odraslih v državah članicah Evropske unije glede na starost

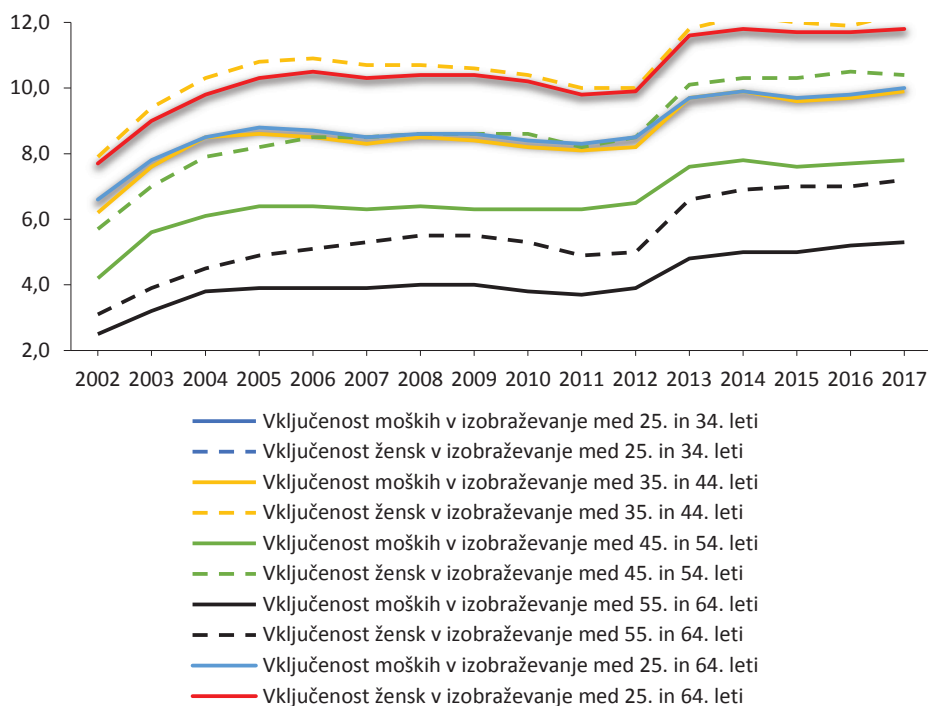
	<i>Udeleženci med 25 in 34 leti</i>	<i>Udeleženci med 35 in 44 leti</i>	<i>Udeleženci med 45 in 54 leti</i>	<i>Udeleženci med 55 in 64 leti</i>	<i>Udeleženci med 25 in 64 leti</i>
Evropska unija	17,6	11,1	9,1	6,3	10,9
<i>Švedska</i>	38,8	31,3	28,5	21,8	30,4
<i>Finska</i>	36,4	30,3	25,6	17,7	27,4
<i>Danska</i>	38,4	26,8	23,9	18,6	26,8
<i>Nizozemska</i>	28,9	20,1	16,7	11,8	19,1
<i>Francija</i>	23,5	20,8	17,1	13,6	18,7
<i>Estonija</i>	27,6	18,5	12,8	8,6	17,2
<i>Luksemburg</i>	26,5	19,0	14,5	6,5	17,2
<i>Avstrija</i>	26,3	15,9	13,0	8,1	15,8
<i>Združeno kraljestvo</i>	18,0	15,5	13,5	9,8	14,3
<i>Slovenija</i>	20,9	12,8	9,5	5,9	12,0
<i>Malta</i>	16,0	10,9	8,2	4,5	10,1
<i>Španija</i>	18,6	10,3	7,6	4,1	9,9
<i>Češka</i>	14,8	10,5	8,7	4,7	9,8
<i>Portugalska</i>	17,3	11,2	7,8	4,2	9,8
<i>Irski</i>	13,5	8,8	7,3	5,1	8,9
<i>Belgija</i>	13,2	9,6	6,5	4,8	8,5
<i>Nemčija</i>	19,1	7,4	5,2	3,3	8,4
<i>Italija</i>	14,9	7,2	6,4	4,8	7,9
<i>Latvija</i>	11,8	7,6	7,0	3,5	7,5
<i>Ciper</i>	11,5	6,8	4,6	2,9	6,9
<i>Madžarska</i>	9,7	6,6	5,6	2,8	6,2
<i>Litva</i>	9,4	6,7	4,3	3,5	5,9
<i>Grčija</i>	10,8	4,4	2,4	1,2	4,5
<i>Poljska</i>	7,7	4,1	2,6	1,2	4
<i>Slovaška</i>	6,3	2,8	2,5	1,7	3,4
<i>Bolgarija</i>	7,6	1,3	0,4		2,3
<i>Hrvaška</i>	7,5	1,6	0,6		2,3
<i>Romunija</i>	2,9	0,8	0,5		1,1

Vir: Eurostat, 2018.

Če primerjamo delitev držav v skupine glede na vključenost odraslih v izobraževanje in glede na indeks upada vključenosti, lahko opazimo izrazito povezavo med skupino držav, kjer je največja stopnja vključenosti v izobraževanje in kjer je indeks starostne heterogenosti najmanjši (npr. Švedska, Finska). Ne samo da imajo te države največjo stopnjo vključenosti odraslih v izobraževanje, ampak obenem tudi vzpostavljajo

pogoje, pri čemer je starost čim manjši omejitveni dejavnik pri izobraževanju. Žal se kažejo podobne značilnosti tudi med državami, ki se pojavljajo na dnu lestvice po vključitvi v izobraževanje in imajo največji indeks (npr. Poljska, Romunija, Bolgarija). Ne samo da je v teh primerih vključenost odraslih v izobraževanje zelo nizka, tudi starost pomembno vpliva na samo vključitev. Starejše prebivalstvo se v teh primerih najtežje odloča za vključitev.

Če k primerjavi o vključenosti odraslih v izobraževanje glede na starost dodamo še element spola, opazimo razlike med ženskami in moškimi. Ženske so namreč v povprečju bolj vključene v izobraževanje kot moški. V letu 2002 je bilo v izobraževanje vključenih 7,7 % žensk, starih od 25 do 64 let, in 6,6 % moških v istem starostnem obdobju. Pozitivno pri tem je, da se je po obdobju gospodarsko-ekonomske krize, ko je prišlo do izrazitega upada, odstotek vključenih moških in žensk povečal, in sicer v letu 2017 pri ženskah na 11,8 % in pri moških na 10,0 %. Vendar je ob tem potrebno izpostaviti povečanje razlike med spoloma glede vključevanja. Če je razlika med spoloma v letu 2002 znašala 1,1 %, pa se je v letu 2015 dvignila na 2,0 %. V letu 2017 pa se je zmanjšala na 1,8 % (Eurostat, 2018) (Graf 2).



Graf 2: Vključenost v izobraževanje odraslih v Evropski uniji glede na spol
Vir: Eurostat, 2018.

V večini držav Evropske unije je v izobraževanje odraslih vključenih več žensk kot moških. Moški prevladujejo le v Slovaški, Grčiji, Nemčiji in Romuniji. Zanimivo je, da je bila večina omenjenih držav (razen Nemčije) umeščena v skupino držav, ki imajo najnižjo stopnjo vključenosti v Evropski uniji. Natančnejši vpogled v razlike med vključenostjo moških in žensk v izobraževanje po državah nas vodi do delitve v naslednje skupine:

- Pri državah z največjimi razlikami pri vključevanju v izobraževanje med spoloma gre za skupino držav, kjer je razlika med spoloma večja od 30,0 % v korist žensk. Gre za naslednje države: Litva (39,7 %), Švedska (36,8 %), Estonija (33,5 %) in Latvija (31,8 %). Te države se po stopnji vključenosti pojavljajo v vseh skupinah, tj. od tistih z največjo vključenostjo (Švedska), do tistih z najmanjšo (Litva).
- V drugi skupini se pojavljajo države, kjer se razlika med vključenostjo moških in žensk giblje med 20,0 % in 30,0 % v prid žensk. V tej skupini se nahajajo: Slovenija (29,1 %), Danska (29,0 %), Finska (26,0 %), Francija (23,2 %), Irska (21,2 %) in Poljska (20,5 %). Tudi v tem primeru se nahajajo države, ki po stopnji vključenosti sodijo v različne skupine, npr. Danska in Finska v najvišjo, Poljska v najnižjo.
- V tretjo skupino sodijo države, kjer se je razlika med spoloma gibala med 10,0 % in 20,0 % v prid žensk. V tej skupini so: Hrvaška (19,2 %), Malta (18,8 %), Združeno kraljestvo (18,4 %), Avstrija (17,9 %), Španija (13,2 %) in Italija (10,7 %). V tej skupini držav prevladujejo tiste države, kjer gre za povprečno stopnjo vključenosti odraslih v izobraževanje (Malta, Združeno kraljestvo in Španija).
- Najštevilčnejša skupina in hkrati skupina držav, kjer imamo najmanjšo razliko med moškimi in ženskami, je skupina držav, kjer je razlika med spoloma manjša od 10 % v prid žensk. Nizozemska (9,5 %), Bolgarija (8,3 %), Belgija (8,0 %), Madžarska (7,8 %), Ciper (4,3 %), Češka (4,0 %), Portugalska (4,0 %) in Luksemburg (4,0 %) sodijo med članice omenjene skupine. Gre za skupino držav, ki se po vključenosti v izobraževanje odraslih pretežno pojavljajo v skupini držav s podpovprečno stopnjo vključenosti.
- V zadnjo skupino držav sodijo uvodoma navedene države, kjer je vključenost moških višja od vključenosti žensk. V to skupino so vključene države, ki prvenstveno sodijo v skupino z najnižjo stopnjo vključenosti, in sicer: Slovaška (6,1 %), Grčija (6,8 %), Nemčija (7,4 %) in Romunija (10,0 %) (Eurostat, 2018) (Tabela 3).

Tabela 3: Vključenost v izobraževanje odraslih v državah članicah Evropske unije glede na spol

	<i>Skupaj</i>	<i>Moški</i>	<i>Ženske</i>
<i>Evropska unija</i>	10,9	10,0	11,8
<i>Švedska</i>	30,4	23,7	37,5
<i>Finska</i>	27,4	23,3	31,5
<i>Danska</i>	26,8	22,3	31,4
<i>Nizozemska</i>	19,1	18,2	20,1
<i>Francija</i>	18,7	16,2	21,1

	<i>Skupaj</i>	<i>Moški</i>	<i>Ženske</i>
<i>Estonija</i>	17,2	13,7	20,6
<i>Luksemburg</i>	17,2	16,9	17,6
<i>Avstrija</i>	15,8	14,2	17,3
<i>Združeno kraljestvo</i>	14,3	12,9	15,8
<i>Slovenija</i>	12,0	10,0	14,1

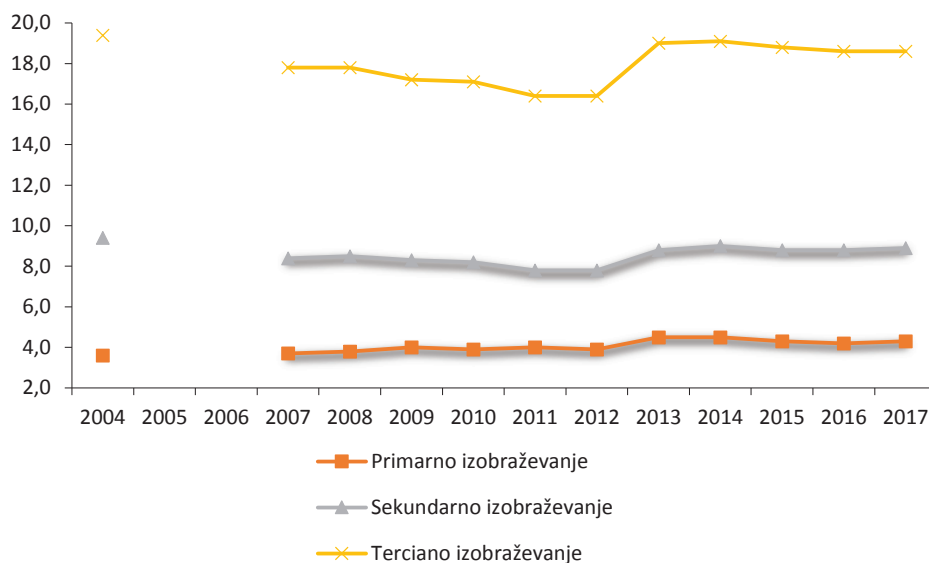
	Skupaj	Moški	Ženske
<i>Malta</i>	10,1	9,1	11,2
<i>Španija</i>	9,9	9,2	10,6
<i>Češka</i>	9,8	9,6	10,0
<i>Portugalska</i>	9,8	9,6	10,0
<i>Irska</i>	8,9	7,8	9,9
<i>Belgija</i>	8,5	8,1	8,8
<i>Nemčija</i>	8,4	8,7	8,1
<i>Italija</i>	7,9	7,5	8,4
<i>Latvija</i>	7,5	6,0	8,8

	Skupaj	Moški	Ženske
<i>Ciper</i>	6,9	6,7	7,0
<i>Madžarska</i>	6,2	5,9	6,4
<i>Litva</i>	5,9	4,4	7,3
<i>Grčija</i>	4,5	4,7	4,4
<i>Poljska</i>	4,0	3,5	4,4
<i>Slovaška</i>	3,4	3,5	3,3
<i>Bolgarija</i>	2,3	2,2	2,4
<i>Hrvaška</i>	2,3	2,1	2,6
<i>Romunija</i>	1,1	1,1	1,0

Vir: Eurostat, 2018.

Na podlagi zapisanega je moč razbrati, da glede vključitve prevladuje izrazita razpršenost med vključenostjo v izobraževanje odraslih in razlikami med spoloma. Kar pomeni, da ni izrazite povezanosti med obema spremenljivkama. Večina držav z najnižjo stopnjo vključenosti v izobraževanje pa ima večjo vključenost moških kot žensk.

V nadaljevanju si oglejmo še vpliv tretje neodvisne spremenljivke na vključenost v izobraževanje, tj. dosežena stopnja izobrazbe. Če se uvodoma osredotočimo na dinamiko, kako stopnja izobrazbe vpliva na vključevanje odraslih v izobraževanje med letoma 2004 in 2017, lahko ugotovimo, da ima dosežena stopnja pomembno vlogo. Najnižja vključenost se pojavlja pri doseženi primarni izobrazbi, kjer se vključenost giblje med 3,6 % v letu 2004 in 4,5 % v letu 2017. Ob tem je potrebno izpostaviti rahel trend dvigovanja vključenosti. Bistveno višjo stopnjo vključenosti zasledimo pri doseženi sekundarni izobrazbi. V letu 2004 smo zaznali relativno visoko vključenost, in sicer 9,4 %, ki je v letu 2011 in 2012 padla na 7,8 %, v letu 2017 pa se gibala na okoli 8,9 %. Najvišja stopnja vključenosti v izobraževanje odraslih se pojavlja pri doseženi terciarni izobrazbi, kjer je vrednost vključenosti v letu 2007 znašala 17,8 %, do leta 2011 in 2012 pa smo videli upad na 16,4 %. V letu 2017 je dosežena stopnja terciarne izobrazbe znašala 18,6 %. Kot je razvidno iz podatkov Eurostata, se z zaključeno primarno izobrazbo vključenost v izobraževanje odraslih med letoma 2004 in 2017 počasi dviguje. Vključenost v izobraževanje z doseženo sekundarno in terciarno izobrazbo pa je izpostavljena večjim oscilacijam, ki se kažejo med letoma 2008 in 2013 (Eurostat, 2018) (Graf 3).



Graf 3: Vključenost v izobraževanje odraslih v državah članicah Evropske unije glede na izobrazbo
Vir: Eurostat, 2018.

Primerjava povezave med stopnjo dosežene izobrazbe in stopnjo vključenosti v izobraževanje odraslih med državami članicami v letu 2017 nas vodi do enakega spoznanja kot v primeru Evropske unije, saj se pri vseh državah članicah s povečevanjem dosežene stopnje izobrazbe povečuje tudi sama vključenost v izobraževanje odraslih. Po drugi strani pa opazimo izrazite razlike med državami med posameznimi stopnjami izobrazbe in vključenostjo v izobraževanje odraslih. V skladu s tem je mogoče države članice razporediti v naslednjih pet skupin:

- V prvi skupini so države, kjer je razlika med različnimi stopnjami največja, in sicer je povprečna razlika med prehajanjem iz primarnega v sekundarno in iz sekundarnega v terciarno večja od 300,0 %. V tej skupini se nahajajo: Grčija (412,3 %), Ciper (356,3 %), Italija (325,3 %), Litva (322,6 %) in Romunija (300,0 %). Do tako velikega povečevanja vključenosti med različnimi doseženimi stopnjami izobrazbe prvenstveno prihaja zaradi izrazitega povečevanja vključenosti v izobraževanje med doseženo primarno in sekundarno izobrazbo (npr. Grčija, Ciper in Italija). Po drugi strani pa lahko ugotovimo, da se v tej skupini nahajajo države, ki sodijo v skupino držav z najnižjimi vrednostmi vključenosti v izobraževanje (npr. Grčija, Romunija).
- Drugo skupino sestavljajo države, kjer se povprečna razlika giblje od 250,0 % do 300,0 %, in sicer: Poljska (292,3 %), Hrvaška (276,8 %), Slovenija (272,2 %), Malta (264,1 %) in Slovaška (257,7 %). V tem primeru gre za identične značilnosti kot v prejšnji skupini. Tudi tukaj je razlika med prehodom iz dosežene primarne v sekundarno izobrazbo in prehodom iz sekundarne v terciarno bistveno večja, vendar

so te razlike manjše kot pri prejšnji skupini. V skupini prvenstveno prevladujejo države z najnižjo vključenostjo v izobraževanje (npr. Poljska, Hrvaška). Hkrati pa se pojavljajo države, ki so se po stopnji vključenosti v izobraževanje umeščale v srednjo skupino (Slovenija in Malta).

- Tretja skupina je med najštevilčnejšimi. Vključuje države, katerih povprečen odstotek vključenosti se giblje med 200,0 % in 250,0 %. V tej skupini se nahajajo: Češka (238,5 %), Portugalska (228,9 %), Španija (228,9 %), Bolgarija (215,8 %), Belgija (207,9 %), Luksemburg (207,6 %), Madžarska (204,8 %), Irska (204,0 %) in Avstrija (202,3 %). Gre za skupino držav, ki je po stopnji vključenosti v izobraževanja najbolj razpršena. Tako najdemo v skupini državo, ki je na dnu (Bolgarija), kot tudi države, ki so pod vrhom (Luksemburg). Večino držav pa sestavljajo države, ki se po vključenosti v izobraževanje odraslih nahajajo v povprečju vseh držav (Češka, Portugalska, Španija). Zanimivo je, da se prvič pojavijo države, kjer je odstotek povečanja med doseženo primarno in sekundarno stopnjo izobrazbe manjši od povečanja med sekundarno in terciarno (Belgija, Madžarska, Avstrija). Pri ostalih je trend enak kot pri ostalih dveh skupinah.
- Četrto skupino sestavljajo države, pri katerih odstotek prehoda med izobraževalnimi stopnjami v povprečju znaša med 150,0 % in 200,0 %. Gre za države: Francija (196,7 %), Estonija (194,0 %), Latvija (189,8 %), Združeno kraljestvo (184,0 %), Nizozemska (168,0 %), Nemčija (166,7 %), Finska (159,6 %), Danska (140,0 %) in Švedska (139,1 %) – vidimo lahko, da imajo te države najvišjo stopnjo vključenosti v izobraževanje (npr. Nizozemska, Finska, Danska in Švedska). Zanimiv je primer Nemčije, ki ima dokaj nizek odstotek prehoda med stopnjami dosežene izobrazbe, hkrati pa sodi med države s podpovprečno stopnjo vključenosti v izobraževanje odraslih. Ob tem pa je treba še povedati, da so v tej skupini odstotki med prehodi med doseženo primarno in sekundarno ter sekundarno in terciarno izobrazbo bistveno manj izraziti kot v predhodnih skupinah. Hkrati se pojavlja več držav, kjer je prehod iz dosežene sekundarne v terciarno izobrazbe višji kot iz primarne v sekundarno (Eurostat, 2018) (Tabela 4).

Tabela 4: Vključenost v izobraževanje odraslih v državah članicah Evropske unije glede na doseženo stopnjo izobrazbe

	<i>Skupaj</i>	<i>Primarna izobrazba</i>	<i>Sekundarna izobrazba</i>	<i>Terciarna izobrazba</i>	<i>Ni odgovora</i>
<i>Evropska unija</i>	10,9	4,3	8,9	18,6	13,3
<i>Švedska</i>	30,4	20,5	25,4	39,2	25,6
<i>Finska</i>	27,4	13,8	23,4	35,0	
<i>Danska</i>	26,8	17,3	24,4	33,9	27,9
<i>Nizozemska</i>	19,1	9,5	18,4	26,2	4,7
<i>Francija</i>	18,7	7,7	15,1	29,8	
<i>Estonija</i>	17,2	7,0	12,3	26,1	
<i>Luksemburg</i>	17,2	6,0	13,7	25,6	19,6

	Skupaj	<i>Primarna izobrazba</i>	<i>Sekundarna izobrazba</i>	<i>Terciarna izobrazba</i>	<i>Ni odgovora</i>
<i>Avstrija</i>	15,8	6,6	11,7	26,6	
<i>Združeno kraljestvo</i>	14,3	6,0	12,2	20,1	
<i>Slovenija</i>	12,0	2,9	8,4	21,4	
<i>Malta</i>	10,1	3,7	13,0	23,0	
<i>Španija</i>	9,9	3,5	10,4	16,7	
<i>Češka</i>	9,8	3,1	7,7	17,6	
<i>Portugalska</i>	9,8	4,1	11,5	20,4	
<i>Irska</i>	8,9	3,1	7,1	12,7	6,3
<i>Belgija</i>	8,5	3,2	6,0	13,7	
<i>Nemčija</i>	8,4	4,5	7,3	12,5	9,6
<i>Italija</i>	7,9	2,0	8,9	18,3	
<i>Latvija</i>	7,5	3,2	5,8	11,5	
<i>Ciper</i>	6,9	1,0	4,7	11,4	
<i>Madžarska</i>	6,2	2,8	4,9	11,5	
<i>Litva</i>	5,9		3,1	10,0	
<i>Grčija</i>	4,5	0,7	4,6	7,7	
<i>Poljska</i>	4,0	1,2	2,1	8,6	
<i>Slovaška</i>	3,4		2,6	6,7	
<i>Bolgarija</i>	2,3		1,9	4,1	
<i>Hrvaška</i>	2,3	0,6	1,9	4,5	
<i>Romunija</i>	1,1		0,9	2,7	

Vir: Eurostat, 2018.

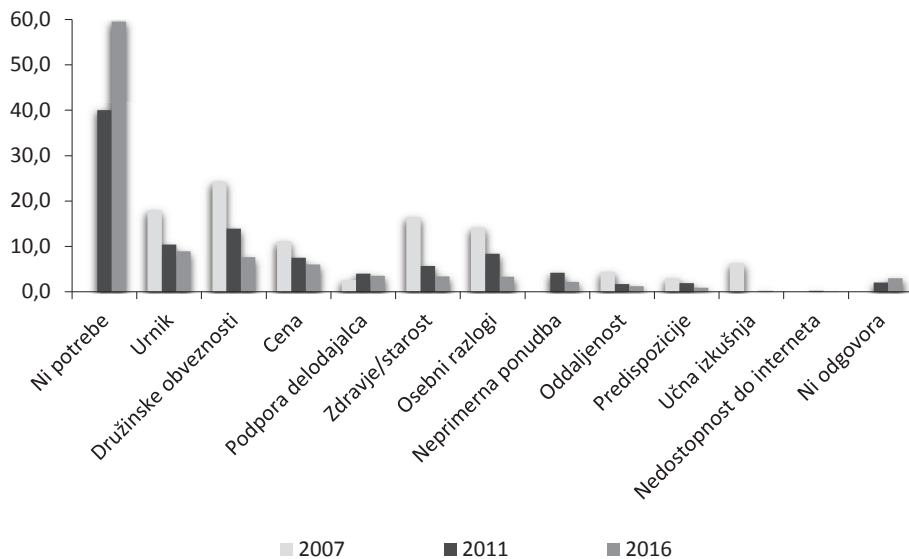
Primerjava med vključenostjo v izobraževanje odraslih in stopnjo dosežene izobrazbe med državami članicami nas privede do spoznanja, da je stopnja vključenosti v izobraževanje pri ljudeh z dokončano primarno stopnjo izobrazbe bistveno nižja kot pri tistih z dokončano terciarno stopnjo. Slednje velja za vse države. Se pa na nek način prikazuje razlika med tistimi državami, ki imajo višjo stopnjo vključenosti, od tistih z nižjo. Pri državah z nižjo stopnjo vključenosti v izobraževanje se pojavi precejšen dvig razlik glede vključenosti, in sicer so razlike med doseženo primarno in sekundarno izobrazbo. Pri državah z višjo stopnjo vključenosti pa je obratno – ta prehod iz dosežene primarne v sekundarno je manj izrazit. Hkrati je tu večji dvig odstotka vključenih z doseženo sekundarno in terciarno izobrazbo kot pa s primarno in sekundarno.

Prikaz ovir pri vključevanju odraslih v izobraževanje v Evropski uniji in njenih članicah

Prikaz vpliva starosti, spola in dosežene stopnje izobrazbe nam pokaže, da Evropske unije ne moremo razumeti kot homogeno tvorbo, saj se pojavljajo razlike med državami članicami z višjo in nižjo stopnjo vključenosti v izobraževanje odraslih. Ob tem pa se

pojavlja vprašanje, s kakšnimi ovirami pri vključevanju v izobraževanje se prvenstveno srečuje prebivalstvo in kako te vplivajo na samo vključevanje. Pri tem si bomo pomagali s pomočjo podatkov Eurostata, ki temeljijo na anketi Adult education survey.³

Že bežen pregled podatkov Eurostata o ovirah pri vključevanju v izobraževanje kaže na izrazito prevladovanje pomanjkanje potrebe po izobraževanju. Ob tem je potrebno izpostaviti, da primerjava med letoma 2011 in 2016 kaže na izrazit porast omenjene ovire, s čimer se zmanjšuje pomen ostalih ovir. Predvsem v letih 2007 in 2016 drastično upadajo ovire, ki izhajajo iz družinskih obveznosti, osebnih razlogov, zdravja oziroma starosti. V manjši meri pa je ta upad zaznan pri »zunanjih« ovirah, kot so npr. urnik, cena, ponudba izobraževanja. Če se osredotočimo na aktualne ovire pri izobraževanju v Evropski uniji leta 2016, vidimo preplet »notranjih« in »zunanjih« ovir, saj prevladujejo naslednje: ni potrebe po izobraževanju (59,5 %), neustrezen urnik (8,9 %), družinske obveznosti (7,6 %) in previsoki finančni stroški za izobraževanje (6,0 %) (Eurostat, 2018) (Graf 4).



Graf 4: Ovire pri vključevanju v izobraževanje odraslih v Evropski uniji
Vir: Eurostat, 2018.

Pomanjkanje potrebe po izobraževanju je izrazito prisotno v vseh državah, saj se giblje od 88,6 % v Bolgariji do 28,9 % v Cipru. V večini držav »notranje« ovire prevladajo nad »zunanji«, kar se odraža v naslednji klasifikaciji držav, ki smo jo naredili glede na ovire v izobraževanju:

³ Anketa Adult education survey je bila izvedena z namenom ugotoviti, v kolikšni meri so odrasli vključeni v izobraževanja in na kakšne načine pridobivajo znanje v letih 2007, 2011 in 2016. V raziskavi so sodelovale vse države Evropske unije, države EFTA in države kandidatke (Eurostat, 2018).

- V prvo skupino sodijo države, kjer je razmerje med »notranjimi« in »zunanji« ovirami večje od 60,0 % v prid »notranjim«. Slednje je prvenstveno odraz izrazito poudarjene ovire, ki izhaja iz pomanjkanja potreb. V tej skupini so: Madžarska (65,0 %), Češka (67,7 %), Nemčija (69,4 %), Litva (71,7 %) in Bolgarija (80,8 %). Sočasno opazimo identično razporeditev ostalih ovir po pomembnosti, kot smo jih lahko zasledili na ravni celotne Evropske unije – prevlada ovir, kot so neustrezen urnik, družinske obveznosti in finančni stroški. Zanimivo je, da se v tej skupini prvenstveno nahajajo države, ki imajo izrazito nizko stopnjo vključenosti v izobraževanje odraslih (npr. Litva, Bolgarija).
- Druga skupina vključuje države, kjer se indeks »notranjih« in »zunanjih« ovir pojavlja v intervalu med 40,0 % in 60,0 %. V tej skupini se nahajajo države: Poljska (41,3 %), Švedska (45,7 %), Francija (46,3 %), Estonija (48,0 %), Romunija (48,0 %) in Slovaška (53,7 %). Kot je razvidno, gre za zelo heterogeno skupino. V njej zasledimo tako Švedsko – z največjo stopnjo vključenosti v izobraževanje – kot tudi Romunijo, ki ima najnižjo stopnjo. Je pa za omenjeno skupino značilno, da medtem ko pomanjkanje potrebe po izobraževanju izgublja na moči, pa ovire – povezane z družinskimi obveznostmi, neustrezen urnik in osebni razlogi – pridobivajo.
- V osrednji skupini so države, katerih indeks, ki ponazarja razmerje med »notranjimi« in »zunanji« ovirami, znaša med 20,0 % in 40,0 %. V tej skupini prevladujejo države, ki so se uvrščale v osrednjo skupino glede na stopnjo vključenosti, in sicer: Malta (24,9 %), Slovenija (28,9 %) in Španija (31,8 %). Ob teh se pojavljajo države z najnižjimi stopnjami vključenosti v izobraževanje odraslih, tj. Hrvaška (30,2 %), in države z najvišjimi vrednostmi, in sicer: Nizozemska (35,0 %) in Avstrija (23,6 %). V teh skupinah izrazito prevladujejo naslednje štiri ovire: ni potrebe po izobraževanju (okoli 50,0 %), neustrezen urnik (okoli 12,0 %), družinske obveznosti (okoli 9,0 %) in finančni stroški (okoli 8,0 %).
- Danska (1,2 %), Grčija (1,8 %), Luksemburg (3,1 %), Združeno kraljestvo (3,4 %), Finska (12,2 %), Latvija (13,6 %), Italija (14,8 %) in Belgija (15,7 %), sodijo v predzadnjo skupino, kjer vrednost indeksa »notranjih« in »zunanjih« znaša med 0,0 % in 20,0 %. V omenjeni skupini so države, ki dosegajo dokaj razpršene stopnje vključenosti v izobraževanje odraslih, od Grčije in Latvije, ki imata relativno nizko stopnjo, do Danske in Finske, ki sta pri samem vrhu. Je pa za to skupino značilno, da se pomen ovire t. i. pomanjkanje potrebe po izobraževanju zmanjšuje, povečuje pa se vloga ovir, kot so neustrezen urnik, družinske obveznosti in finančni stroški.
- V zadnji skupini zasledimo le dve državi: Ciper (-26,2 %) in Portugalsko (-6,4 %), ki imata negativno razmerje med »notranjimi« in »zunanji« ovirami, kar pomeni, da prevladujejo »zunanje« ovire. Tukaj je pomen ovire pomanjkanja potreb zelo minimalen oziroma je omenjena ovira skoraj izenačena z drugo oviro, z družinskimi obveznostmi (Eurostat, 2018) (Tabela 5).

Tabela 5: Ovire pri vključevanju v izobraževanje odraslih v državah članicah Evropske unije

	Ni potrebe	Urnik	Družinske obveznosti	Cena	Podpora delodajalca	Zdravje/starost	Osební razlogi	Neprimerna ponudba	Oddaljenost	Predispozicije	Učna izkušnja	Nedostopnost do interneta	Ni odgovora
Evropska unija	59,5	8,9	7,6	6,0	3,5	3,4	3,3	2,2	1,2	0,9	0,2	0,1	3,0
<i>Austrija</i>	51,3	12,6	12,5	4,3	3,4	4,2	3,6	3,7	1,5	2,5			
<i>Belgija</i>	40,7	15,9	10,5	4,6	3,6	8,6	3,8	3,3	2,1	2,6			4,0
<i>Bolgarija</i>	88,6	4,0	0,8	2,4	0,6	0,7		0,9	0,6	0,8			
<i>Ciper</i>	28,9	11,6	27,0	15,0	0,7	3,2	4,6	6,4	2,2				
<i>Češka</i>	68,9	2,5	7,3	3,0	1,0	2,9	11,4	1,6	0,7	0,6			
<i>Danska</i>						1,8	1,5	2,1					
<i>Estonija</i>	63,9	7,3	5,9	4,2	1,0	4,0	3,8	4,1	1,2				4,2
<i>Finska</i>	42,5	14,8	8,8	5,5	5,5	6,6	4,1	4,4	4,5	2,5			
<i>Francija</i>	59,0	4,4	1,7	3,3	8,2	4,0	2,2	1,8	0,6	0,9	0,2		13,6
<i>Grija</i>	30,8	10,2	20,4	7,3	0,9	9,7	7,2	7,8	2,2	2,9			
<i>Hrvaška</i>	53,9	11,9	7,0	10,9	2,7	5,1	4,6		2,0	1,1			
<i>Italija</i>	48,0	15,2	10,8	8,4	2,0	2,7	5,5	4,9	1,3	0,8	0,4		
<i>Latvija</i>	44,4	9,5	7,1	14,6	1,9	5,1	6,1	7,2	2,7	1,0			
<i>Luksemburg</i>	33,3	15,3	15,9	7,2	4,1	8,5	7,7	3,9	1,3	1,3			1,0
<i>Litva</i>	80,5	5,6	2,8	4,2		2,3	1,8	1,0		0,7			
<i>Madžarska</i>	78,4	6,6	3,0	4,4	0,8	2,2	0,7	1,3	1,3	1,1			
<i>Malta</i>	53,7	17,0	14,1	3,1	1,3	4,1	2,4	1,1		1,3			
<i>Nemčija</i>	81,5	4,4	4,0	2,3	2,7	1,0	1,3	1,6		0,6			
<i>Nizozemska</i>	49,0	4,4	9,0	5,7	2,4	4,6	4,3	1,4					18,2
<i>Poljska</i>	62,1	7,7	11,8	5,1	2,3	3,6	4,2	1,9	0,5	0,5	0,2		
<i>Portugalska</i>	34,1	18,3	10,1	10,7	6,0	5,8	5,2	5,4	2,4	1,6		0,2	
<i>Romunija</i>	62,0	5,8	7,0	8,7	2,1	7,7	2,5	1,3	0,9	1,5	0,3	0,2	
<i>Slovaška</i>	66,2	7,7	7,8	5,2		4,7	4,1	1,5		0,9			
<i>Slovenija</i>	55,9	8,8	6,9	13,1	1,9	2,3	3,8	2,1	1,6	1,3			2,2
<i>Španija</i>	57,3	9,7	10,4	7,3	3,6	2,9	3,7	1,7	0,8	1,4	0,3	0,3	0,6
<i>Svedska</i>	64,5	7,6	7,0	3,4	3,5	3,0	2,9	3,8	1,4	2,0			
<i>Združeno kraljestvo</i>	43,4	15,5	11,0	11,5	4,6	3,9	3,0	1,0	3,7	0,4			1,4

Vir: Eurostat, 2018.

Primerjava ovir, ki jih opažamo pri vključevanju v izobraževanje odraslih med državami Evropske unije, je pokazala, da se večina držav prvenstveno srečuje z izrazitim pomanjkanjem potrebe po izobraževanju, kar je še posebej zaskrbljujoče za države, ki imajo že v osnovi nizko stopnjo vključenosti v samo izobraževanje odraslih. Namesto da bi bila v teh državah zmanjšana vloga omenjene ovire, se ta ovira ravno tukaj pojavlja pogosteje kot v državah z višjo stopnjo vključenosti v izobraževanje odraslih.

Prikaz želje po vključevanju odraslih v izobraževanje v Evropski uniji in njenih članicah

Glede na spoznana dejstva si je smiselno ogledati, kako se povezujeta dejanska (ne) vključenost v izobraževanje odraslih in želja po nadaljnjem izobraževanju.

Podatki za celotno Evropsko unijo za leta 2007, 2011 in 2016 – ki temeljijo na prej omenjeni anketi Adult education survey – kažejo, da v vseh treh letih prevladuje manjša želja po nadaljnjem izobraževanju. V letu 2007 je bilo odraslih, ki se ne želijo nadalje izobraževati, 72,5 %, 24,7 % pa tistih, ki to želijo. Zanimivo je, da je v skupini tistih, ki se ne želijo nadalje izobraževati, kar 20,9 % takšnih, ki so bili takrat vključeni v izobraževanje. 13,4 % pa je takšnih, ki se niso izobraževali, pa bi se želeli. V letu 2011 upade število tistih, ki se ne želijo nadalje izobraževati, in sicer na 62,1 %. Še posebej se poveča delež tistih, ki so vključeni v izobraževanje, a z njim ne želijo nadaljevati (23,7 %). Poveča se število tistih, ki se želijo (21,4 %). V letu 2016 se ponovi trend iz leta 2007, in sicer se število tistih, ki se ne želijo izobraževati, poveča kar na 72,8 %. Tudi tokrat se poveča odstotek vključenih v izobraževanje, ki pa se ne želijo nadalje izobraževati. Poveča se tudi odstotek tistih, ki bi se želeli izobraževati (23,3 %) (Eurostat, 2018) (Graf 5).



Graf 5: Želja po vključenosti odraslih v izobraževanje v Evropski uniji

Vir: Eurostat, 2018.

V večini držav Evropske unije bolj prevladuje zavračanje nadaljnega izobraževanja odraslih kot pa želja po vključitvi vanj. Na podlagi posebej oblikovanega indeksa, ki predstavlja razliko med željo in neželjo po vključevanju v nadaljnje izobraževanje odraslih, smo oblikovali naslednjih pet skupin:

- Prvo skupino sestavljajo države, kjer je največja negativna razlika med (ne)željo po nadaljnjem izobraževanju. V primeru teh držav znaša indeks želje po nadaljnjem izobraževanju do $-60,9\%$. Skupino v tem primeru sestavljajo naslednje države: Litva ($-80,6\%$), Bolgarija ($-78,6\%$), Madžarska ($-75,6\%$), Češka ($-74,6\%$), Nemčija ($-69,3\%$), Grčija ($-61,9\%$) in Slovaška ($-60,9\%$). Na izrazito umanjkanje želje po nadaljnjem izobraževanju vplivajo tisti, ki niso vključeni v izobraževanje in se tudi ne želijo izobraževati. Primer Nemčije, Češke in Madžarske kaže na to, da je izrazito pomanjkanje želje po nadaljnjem izobraževanju tudi pri tistih, ki se že izobražujejo. Pomanjkanje želje po nadaljnjem izobraževanju se odraža tudi v sami stopnji vključenosti vanj, saj gre pri tej skupini v večini primerov za države, ki so bile v skupini z najnižjimi stopnjami vključenosti v izobraževanje odraslih (npr. Bolgarija, Grčija).
- V drugi skupini so države, kjer se indeks želje po izobraževanju giblje med $-40,0\%$ in $-60,0\%$. Države, ki se nahajajo v tej skupini, so: Španija ($-58,9\%$), Romunija ($-58,5\%$), Nizozemska ($-54,1\%$), Hrvaška ($-52,4\%$), Poljska ($-48,4\%$), Slovenija ($-43,6\%$) in Finska ($-43,4\%$). V tej skupini se pojavljajo države, ki imajo izrazito visoko stopnjo pomanjkanja želje po izobraževanju in imajo sočasno – v primerjavi s prejšnjo skupino – bistveno večji odstotek takšnih, ki se želijo izobraževati (npr. Romunija, Hrvaška, Poljska). Še posebej je zanimiv primer Romunije, ki ima med vsemi državami Evropske unije najvišjo vrednost tistih, ki se ne izobražujejo in se tudi ne želijo izobraževati ($75,2\%$), in daleč najnižjo stopnjo tistih, ki se izobražujejo in se ne želijo več izobraževati ($4,1\%$). Po drugi strani pa opazimo kar $17,9\%$ tistih, ki se ne izobražujejo, pa bi si to želeli.
- V tretji skupini so: Švedska ($-37,6\%$), Italija ($-37,3\%$), Francija ($-37,2\%$), Avstrija ($-36,3\%$), Malta ($-36,0\%$), Belgija ($-29,6\%$) in Estonija ($-21,3\%$). Države z indeksom med $-20,0\%$ in $-40,0\%$. V tem primeru se zmanjšuje število tistih, ki niso vključeni v izobraževanje in se vanj ne želijo vključiti. Nekoliko pa se povečuje število tistih, ki so vključeni v izobraževanje in se vanj ne želijo vključiti več. Po drugi strani narašča število tistih, ki se želijo nadalje izobraževati, ne glede na to, ali so vanj vključeni ali ne.
- Pri predzadnji skupini držav je najmanj izražena razlika med neželjo in željo po vključevanju v izobraževanje, saj se ta giblje med $0,0$ in $-20,0\%$. V to skupino prištevamo Latvijo ($-16,4\%$), Združeno kraljestvo ($-13,9\%$), Dansko ($-13,6\%$), Luksemburg ($-13,0\%$) in Portugalsko ($-4,9\%$). V primeru teh držav je stopnja tistih, ki se ne izobražujejo in se vanj tudi ne želijo vključiti, med najnižjimi. Na skoraj podobni ravni je odstotek tistih, ki se izobražujejo in se v proces izobraževanja želijo ponovno vključiti.

- V zadnji skupini je zgolj ena država, in sicer Ciper. To je namreč edina država, kjer je želja po vključevanju v nadaljnje izobraževanje pozitivna, in sicer je razlika med željo po izobraževanju in zavrnitvijo kar 20,3 % v prid želji po vključitvi. Slednje je skladno z odgovorom glede ovir, kjer je pomanjkanje potrebe po izobraževanju na primeru Cipra doseglo najnižjo vrednost (Eurostat, 2018) (Tabela 6).

Tabela 6: Želja po vključenosti odraslih v izobraževanje v državah članicah Evropske unije

	<i>Udeleženec ni vključen in se ne želi izobraževati</i>	<i>Udeleženec je vključen v izobraževanje in se ne želi vključiti</i>	<i>Udeleženec je vključen in se želi še naprej izobraževati</i>	<i>Udeleženec ni vključen in se želi izobraževati</i>	<i>Ni odgovora</i>
Evropska unija	42,9	29,9	14,9	11,4	0,9
<i>Avstrija</i>	29,7	38,4	21,5	10,3	
<i>Belgija</i>	41,1	23,2	22,0	12,7	1,1
<i>Bolgarija</i>	68,7	19,6	4,6	5,1	2,0
<i>Ciper</i>	24,4	15,4	32,7	27,4	
<i>Češka</i>	48,3	39,0	7,1	5,6	
<i>Danska</i>	32,9	20,0	29,9	9,4	7,9
<i>Estonija</i>	35,4	25,0	18,7	20,4	0,5
<i>Finska</i>	32,1	38,7	15,0	12,4	1,7
<i>Francija</i>	37,2	31,3	19,9	11,4	0,2
<i>Grčija</i>	69,7	10,2	5,5	12,5	2,1
<i>Hrvaška</i>	54,1	22,1	9,7	14,1	
<i>Italija</i>	43,3	25,4	16,2	15,2	
<i>Latvija</i>	35,1	22,7	24,5	16,9	0,8
<i>Litva</i>	67,0	23,3	4,6	5,1	
<i>Luksemburg</i>	34,3	20,5	27,4	14,4	3,4
<i>Madžarska</i>	38,6	49,0	6,3	5,7	0,3
<i>Malta</i>	46,7	18,9	13,1	16,5	4,9
<i>Nemčija</i>	42,1	42,0	9,2	5,6	1,1
<i>Nizozemska</i>	26,7	49,2	14,7	7,1	2,3
<i>Poljska</i>	61,5	12,7	12,8	13,0	
<i>Portugalska</i>	32,9	19,6	26,5	21,1	
<i>Romunija</i>	75,2	4,1	2,9	17,9	
<i>Slovaška</i>	45,9	34,5	11,5	8,0	
<i>Slovenija</i>	47,8	23,2	21,7	5,7	1,7
<i>Španija</i>	44,6	33,3	9,2	9,8	3,2
<i>Švedska</i>	24,8	42,5	19,5	10,2	2,9
<i>Združeno kraljestvo</i>	30,6	26,0	25,8	16,9	0,7

Vir: Eurostat, 2018.

Bistvena težava pri skorajda vseh članicah je, da imajo zelo velik odstotek tistih, ki se ne izobražujejo in se v proces izobraževanja ne želijo vključiti. Po drugi strani je majhen delež tistih, ki se sicer ne izobražujejo, pa bi si to želeli. Pri skupini držav, kjer je vključenost v izobraževanje odraslih najmanjša, se pojavlja še dodatna težava; precej vključenih v izobraževanje se ne želi več vrniti v samo izobraževanje.

Prikaz vpliva raziskovanih spremenljivk na raven vključevanja odraslih v izobraževanje v Evropski uniji in njenih članicah

V predhodnem poglavju smo s pomočjo deskriptivne statistike prikazali trend razvitosti vključevanja odraslih v izobraževanje tako v Evropski uniji kot tudi v njenih članicah ter njeno povezavo s starostjo, spolom, izobrazbo, ovirami in željami po vključevanju. Ker slednje zahteva poglobljeno statistično analizo, bomo v nadaljevanju s pomočjo multivariantne analize predstavili: vpliv pojasnjevalnih spremenljivk (indeks starosti, indeks spola, indeks izobrazbe, indeks ovir in indeks želje) na odvisno spremenljivko (*vključenost odraslih v izobraževanje po posameznih članicah Evropske unije*); razvrstitev držav članic Evropske unije v skupine glede na vse omenjene spremenljivke (*vključenost odraslih v izobraževanje po posameznih članicah Evropske unije*, indeks starosti, indeks spola, indeks izobrazbe, indeks ovir in indeks želje).

V želji po poglobljeni analizi bomo v nadaljevanju s pomočjo multiple linearne regresije prikazali vpliv pojasnjevalnih spremenljivk na odvisno in na ta način statistično pokazali, kako spremenljivke, kot so starost, spol, izobrazba, ovire in želje po izobraževanju, vplivajo na vključenost odraslih v izobraževanje.

Uvodoma si pogledjmo, kakšna je linearna povezanost med odvisno spremenljivko in vsemi pojasnjevalnimi spremenljivkami. Izračunamo koeficient multiple korelacije (R) in koeficient multiple determinacije (R^2) (Marinšek, 2015). V našem primeru je linearna povezanost med odvisno spremenljivko in vsemi pojasnjevalnimi spremenljivkami srednje močna, saj je izračunana vrednost koeficienta multiple korelacije (R) znašala 0,823. Hkrati pa nam izračunan koeficient multiple determinacije pokaže, da je 67,8 % variabilnosti spremenljivke *vključenost odraslih v izobraževanje po posameznih članicah Evropske unije* lahko pojasnjen z variiranjem pojasnjevalnih spremenljivk. Ocena standardnega odklona napake v našem primeru znaša 4,888-odstotne točke (Tabela 7). Le-ta meri velikost odklonov opazovanih vrednosti odstotkov vključenosti odraslih v izobraževanje v odnosu do ocenjenih vrednosti, ki smo jih dobili s pomočjo multiple regresijske funkcije (prav tam).

Tabela 7: Regresijski koeficienti za odvisno spremenljivko in pojasnjevalne spremenljivke

R	R^2	Prilagojen R^2	Ocena standardnega odklona napake
0,823	0,678	0,605	4,888

Vir: Lasten.

V nadaljevanju preverimo, ali je v našem modelu prisotna linearna odvisnost, ki jo bomo ugotovili s pomočjo F-preizkusa (prav tam). Izračunana vrednosti F-preizkusa znaša 9,26, pri čemer se pojavlja močna statistična značilna razlika (Sig.=0,00). Na podlagi dobljenih vrednosti za F-preizkus lahko ugotovimo, da je v našem modelu prisotna linearna odvisnost (Tabela 8).

Tabela 8: F-preizkus za linearno odvisnost

	<i>Vsota kvadratov</i>	<i>df</i>	<i>Sredina kvadratov</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
<i>Regresija</i>	1.106,281	5	221,256	9,260	0,000
<i>Ostane</i>	525,640	22	23,893		
<i>Skupaj</i>	1.631,921	27			

Vir: Lasten.

Glede na to, da smo v našem modelu potrdili linearno odvisnost, si oglejmo, katera izmed pojasnjevalnih spremenljivk statistično značilno pojasnjujejo vključenost v izobraževanje odraslih. Pri tem si bomo pomagali s pomočjo t-preizkusa (prav tam). S pomočjo izračunane stopnje značilnosti t-preizkusa v ocenjeni multipli linearni regresijski funkciji imata na odvisno spremenljivko *vključenost odraslih v izobraževanje po posameznih članicah Evropske unije* statistično značilen vpliv pojasnjevalni spremenljivki – indeks starosti (Sig.=0,048) in indeks izobrazbe (Sig.=0,003). Pri ostalih pojasnjevalnih spremenljivkah ni bilo zaznati statistično značilnega vpliva, saj je v primeru teh spremenljivk točna stopnja značilnosti (Sig.) – pri enostranski postavitvi hipotez – višja od 0,050 (prav tam) (Tabela 9).

S pomočjo parcialnega korelacijskega koeficienta si oglejmo, kako močna je odvisnost med odvisno spremenljivko *vključenost odraslih v izobraževanje po posameznih članicah Evropske unije* in pojasnjevalnimi spremenljivkami. Kljub temu da SPSS ponuja izračun treh korelacijskih kazalcev – in sicer bivariatni (Zero-order), parcialni in part korelacijski koeficient –, smo izračunali parcialni korelacijski koeficient, saj nas v multipli regresiji zanima bivariatna povezanost med odvisno in posamezno pojasnjevalno spremenljivko, pri tem pa iz obeh spremenljivk izločimo vpliv ostalih spremenljivk (prav tam). Izračuni vrednosti parcialnega korelacijskega koeficienta kažejo, da je pri dveh pojasnjevalnih spremenljivkah, tj. indeks spola (0,328) in indeks želje (0,159), vpliv pozitiven in nizek. Pri pojasnjevalnih spremenljivkah – indeks starosti (-0,408), indeks izobrazbe (-0,575) in indeks ovir (-0,047) – pa so izračunane vrednosti parcialnega korelacijskega koeficienta negativne ter srednje in nizko močne (Tabela 9).

Tabela 9: Koefficienti za pojasnjevalne spremenljivke

	Nestandardizirani koefficienti		Standardizirani koefficienti	t	Sig.	Korelacije		
	B	Stand. napaka	Beta			Zero-order	Partial	Part
<i>Konstanta</i>	31,391	5,404		5,808	0,000			
<i>Indeks starosti</i>	-0,031	0,015	-0,294	-2,094	0,048	-0,540	-0,408	-0,253
<i>Indeks spola</i>	0,129	0,079	0,227	1,627	0,118	0,512	0,328	0,197
<i>Indeks izobrazbe</i>	-0,062	0,019	-0,530	-3,296	0,003	-0,673	-0,575	-0,399
<i>Indeks ovir</i>	-0,012	0,055	-0,041	-0,220	0,828	-0,090	-0,047	-0,027
<i>Indeks želje</i>	0,038	0,051	0,122	0,756	0,457	0,350	0,159	0,092

Vir: Lasten.

Zaključimo lahko, da imata na odvisno spremenljivko *vklučenost odraslih v izobraževanje po posameznih članicah Evropske unije* statistično značilen vpliv le spremenljivki indeks starosti in indeks izobrazbe. Pri čemer je vpliv obeh pojasnjevalnih spremenljivk negativen in srednje močen. Pri ostalih spremenljivkah ni bilo moč zaznati statistično značilnega vpliva. Njihov vpliv na odvisno spremenljivko pa je majhen.

S pomočjo deskriptivne statistike smo države razdelili v različne skupine, in sicer glede na različne pojasnjevalne spremenljivke (starost, spol, dosežena stopnja izobrazbe, ovire in želja po vključevanju v izobraževanje). Ob tem pa se pojavlja vprašanje, na kakšen način lahko razvrstimo države v homogene skupine glede na odvisno spremenljivko in pojasnjevalne spremenljivke. Razvrstitev držav članic Evropske unije v skupine – upoštevajoč vse spremenljivke – smo izvedli s pomočjo hierarhičnega in nehierarhičnega razvrščanja. Pri (ne)hierarhičnem razvrščanju smo oblikovali drevo razvrščanja s pomočjo standardiziranja podatkov/centroidov in Wardove kriterijske funkcije. S pomočjo standardizacije smo želeli doseči, da ima vsaka izmed proučevanih spremenljivk enakovreden vpliv na končni rezultat razvrščanja. Wardova kriterijska funkcija pa nam je bila v pomoč pri doseganju čim bolj homogenih skupin (prav tam).

Da bi lahko izvedli razvrščanje držav v homogene skupine, smo uvodoma izvedli preizkus domneve o enakosti več aritmetičnih sredin, in sicer za vsako posamezno spremenljivko posebej. To smo naredili s pomočjo F-preizkusa (prav tam), iz katerega izračunane vrednosti nam za vseh šest spremenljivk pokažejo statistično značilnost, kar pomeni, da se države statistično značilno razvrščajo v skupine. V nobenem primeru vrednost statistične značilnosti razvrščanja v skupine (Sig.) ni preseгла vrednosti 0,050, kar omogoča nadaljnje opise statistično določenih skupin (Tabela 10).

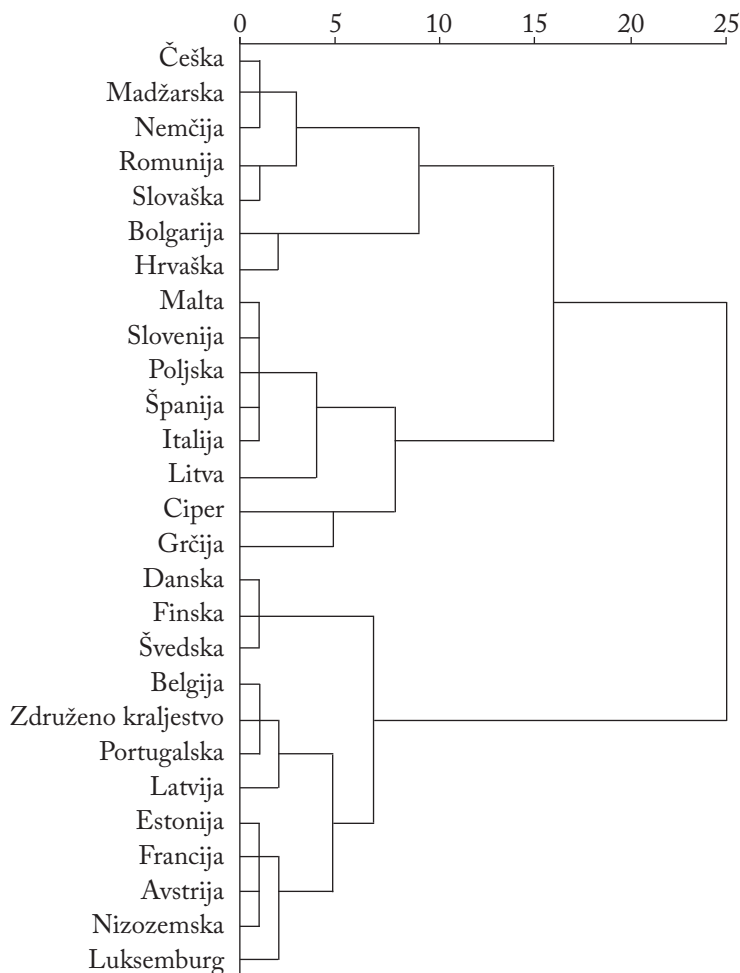
Tabela 10: ANOVA za odvisno in pojasnjevalne spremenljivke

		<i>Vsota kvadratov</i>	<i>Df</i>	<i>Sredina kvadratov</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
<i>Vključenost v izobrazevanje odraslih</i> * Številka skupine	<i>Med skupinami</i>	1.365,146	5	273,029	21,511	0,000
	<i>Znotraj skupin</i>	266,548	21	12,693		
	<i>Skupaj</i>	1.631,694	26			
<i>Indeks starosti</i> * Številka skupine	<i>Med skupinami</i>	129.616,164	5	259.23,233	31,953	0,000
	<i>Znotraj skupin</i>	17.037,317	21	811,301		
	<i>Skupaj</i>	146.653,481	26			
<i>Indeks spola</i> * Številka skupine	<i>Med skupinami</i>	3.073,245	5	614,649	6,413	0,001
	<i>Znotraj skupin</i>	2.012,862	21	95,851		
	<i>Skupaj</i>	5.086,107	26			
<i>Indeks izobrazbe</i> * Številka skupine	<i>Med skupinami</i>	95.556,259	5	19.111,252	17,303	0,000
	<i>Znotraj skupin</i>	23.194,721	21	1.104,511		
	<i>Skupaj</i>	118.750,980	26			
<i>Indeks ovir</i> * Številka skupine	<i>Med skupinami</i>	10.112,489	5	2.022,498	4,790	0,004
	<i>Znotraj skupin</i>	8.866,401	21	422,210		
	<i>Skupaj</i>	18.978,890	26			
<i>Indeks želje</i> * Številka skupine	<i>Med skupinami</i>	8.662,756	5	1.732,551	4,677	0,005
	<i>Znotraj skupin</i>	7.779,884	21	370,471		
	<i>Skupaj</i>	16.442,640	26			

Vir: Lasten.

Ker smo s pomočjo F-preizkusa statistično potrdili domnevo o enakosti več aritmetičnih sredin in lahko države Evropske unije statistično značilno razvrščamo v skupine, je bil v nadaljevanju oblikovan dendrogram, in sicer je bil oblikovan s pomočjo hierarhičnega razvrščanja in potrjen z nehierarhičnim razvrščanjem. Zaradi smiselnosti opisa grupiranja držav članic Evropske unije smo se odločili za delitev 27 držav v 6 skupin, in sicer na naslednji način:

1. *skupina*: Belgija, Združeno kraljestvo, Portugalska, Latvija, Estonija, Francija, Avstrija, Nizozemska in Luksemburg;
2. *skupina*: Bolgarija in Hrvaška;
3. *skupina*: Ciper in Grčija;
4. *skupina*: Češka, Madžarska, Nemčija, Romunija in Slovaška;
5. *skupina*: Danska, Finska in Švedska;
6. *skupina*: Malta, Slovenija, Poljska, Španija, Italija in Litva (Graf 6).



Graf 6: Dendrogram za države Evropske unije za odvisno in pojasnjevalne spremenljivke
Vir: Lasten.

V zaključku tega poglavja si natančneje oglejmo značilnosti posamezne skupine držav, ki je bila oblikovana s pomočjo (ne)hierarhičnega razvrščanja. Pri opisu značilnosti skupin držav glede na spremenljivke (odvisno in pojasnjevalne) smo s pomočjo standardiziranih centroidov, ki predstavljajo težišče skupine (prav tam), izračunali vrednosti povprečnih indeksov skupin. Na podlagi izračunanih vrednosti za omenjenih šest skupin držav smo prišli do naslednjih spoznanj:

1. skupina: Pri omenjeni skupini lahko vidimo nadpovprečno vključenost v izobraževanje odraslih (14,233)⁴. Sočasno pa je moč zaznati nadpovprečnost na ravni izenačevanja možnosti vključevanja v izobraževanje vseh starostnih skupin (-143,967) in vključevanja v izobraževanje prebivalcev z različno stopnjo izobrazbe (-197,689) ter želje po nadaljnjem izobraževanju (25,189). Težave, ki se pojavljajo pri tej skupini, pa so vezane na podpovprečno vključenost moških v izobraževanje odraslih (-16,700) in nadpovprečno poudarjanje »notranjih« ovir (-27,878).
2. skupina: Za skupino je značilna najnižja raven vključenosti odraslih v izobraževanje (2,300), kar je prvenstveno pogojeno z najmanjšim vključevanjem starejših v izobraževanje (-411,250) in s poudarjanjem »notranjih« ovir pri izobraževanju (-55,500). Posebej zaskrbljujoče pri tej skupini je izrazito nizka želja po nadaljnjem izobraževanju (-65,500). Po drugi strani pa lahko kot pozitivno izpostavimo neizrazite razlike med spoloma pri vključevanju v izobraževanje (-13,750).
3. skupina: Članice skupine spadajo v skupine z izrazito nizko vključenostjo odraslih v izobraževanje (5,700), na kar prvenstveno vplivata najnižja stopnja vključenosti prebivalcev z nizko stopnjo izobrazbe (-384,300) in nizka raven vključenosti starejših prebivalcev (-184,050). Ob tem je treba izpostaviti najvišjo željo po nadaljnjem izobraževanju (-20,800) in uravnoteženost »notranjih« in »zunanjih« ovir (12,200) ter visoko stopnjo izenačenosti vključevanja v izobraževanje med spoloma (1,250).
4. skupina: Skupina sodi v skupine s podpovprečno vključenostjo v izobraževanje (5,780), kar je moč utemeljiti z najvišjim izpostavljanjem »notranjih« ovir (-60,760), podpovprečno stopnjo vključevanja starejšega prebivalstva v izobraževanje (-182,500) in z najnižjo stopnjo vključevanja v izobraževanja prebivalstva z najnižjo stopnjo izobrazbe (-233,540). Pri tej skupini je skrb vzbujajoče, da je to skupina z najnižjo stopnjo želje po nadaljnjem izobraževanju (-67,780).
5. skupina: Članice skupine dosegajo najvišjo stopnjo vključenosti v izobraževanje (28,200). Razlog za to lahko pripišemo relativno usklajenemu vključevanju vseh starostnih skupin v izobraževanje (-125,733), vključenosti žensk v izobraževanje (-30,600) ter uravnoteženju »notranjih« in »zunanjih« ovir (-19,700). Se pa ob tem pojavlja težava povprečnega interesa po nadaljnjem izobraževanju (-31,533).
6. skupina: Zadnja skupina ima nekoliko nadpovprečno vključenost v izobraževanje odraslih (8,300). V članicah skupine je moč zaznati tudi nadpovprečno skrb za enakopravno vključevanje različno starega prebivalstva v izobraževanje (-158,700) ter uravnoteženost »notranjih« in »zunanjih« ovir (-24,133). Se pa pojavlja podpovprečna skrb za vključevanje moških v izobraževanje odraslih (-22,000) in prebivalstva z nizko stopnjo izobrazbe (-284,233). Slednje se reflektira v podpovprečni želji prebivalstva po nadaljnjem izobraževanju (-50,800) (Tabela 11).

4 V oklepajih so navedene vrednosti standardiziranih centroidov za posamezno skupino držav, glede na določeno (odvisno/pojasnjevalno) spremenljivko.

Tabela 11: Prikaz vrednosti povprečnih indeksov skupin s pomočjo standardiziranih centroidov

	Številke skupin												
	1 (n=9)		2 (n=2)		3 (n=2)		4 (n=5)		5 (n=3)		6 (n=6)		Skupaj
	Sredina		Sredina		Sredina		Sredina		Sredina		Sredina		Sredina
<i>Vključenost v izobraževanje odraslih</i>	14,233	++	2,300	---	5,700	--	5,780	-	28,200	+++	8,300	+	11,385
<i>Indeks starosti</i>	-143,967	++	-411,250	---	-184,050	--	-182,500	-	-125,733	+++	-158,700	+	-175,119
<i>Indeks spola</i>	-16,700	-	-13,750	+	1,250	++	2,340	+++	-30,600	---	-22,000	--	14,348
<i>Indeks izobrazbe</i>	-197,689	++	-246,300	-	-384,300	---	-233,540	+	-146,233	+++	-284,233	--	235,267
<i>Indeks ovir</i>	-27,878	-	-55,500	--	12,200	+++	-60,760	---	-19,700	++	-24,133	+	31,304
<i>Indeks želje</i>	-25,189	++	-65,500	--	-20,800	+++	-67,780	---	-31,533	+	-50,800	-	-42,133

Vir: Lasten.

Zaključek

Analiza evropeizacije izobraževanja odraslih kaže na težnjo Evropske komisije po enotnem urejanju omenjenega področja. To se vzpostavlja že od samega snovanja Evropske unije. Vendar se je izkazalo, da tega ne bo moč izpeljati s pomočjo neposrednega pritiska, pač pa s pomočjo mehkih instrumentov, npr. priporočil, strategij. Na ta način se zaobide načelo subsidiarnosti, ki omogoča avtonomno urejanje izobraževanja na nacionalnih ravneh.

Kljub temu da je v okviru Evropske unije izobraževanje odraslih jasno zasnovano, pa se pojavlja vprašanje, ali je v dejanski praksi področje izobraževanja odraslih mogoče enotno urejati. Analiza statističnih podatkov Eurostata kaže na izrazito različno stopnjo vključenosti v izobraževanje odraslih v državah članicah Evropske unije. Izobraževanje odraslih v primeru skandinavskih držav dosega visoko stopnjo vključenosti, najnižjo pa predvsem v novih članicah Evropske unije. Vendar se razlike ne pojavljajo le na ravni vključenosti odraslih v izobraževanje, ampak smo opazili razlike tudi pri ranljivih skupinah prebivalstva, ovirah in želji po vključevanju. Slednje pušča resen dvom o tem, ali lahko z enotnimi strateškimi pristopi urejamo sisteme izobraževanja odraslih v Evropski uniji, ki se razvija z različnimi hitrostmi.

Prikazana analiza trendov vključevanja odraslih v izobraževanje odpira ključno vprašanje andragoški stroki. Kot je razvidno iz ugotovljenih trendov, bi bilo smiselno, da

se razvijanje izobraževanja odraslih v Evropski uniji ne ureja enotno, saj so razlike med državami preveč raznolike. Namesto tega bi bilo bistveno bolj smotno, da se oblikujejo skupine držav z identičnimi karakteristikami in iščejo ustrezne instrumente za reševanje njihovih parcialnih težav pri vključevanju. Vendar se je ob tem treba zavedati pasti tovrstnega urejanja izobraževanja odraslih v Evropski uniji, in sicer bi lahko prišlo do dodatnega poglabljanja razlik med različno razvitimi državami.

Literatura

- Bulmer, S. in Lequesne, C. (ur.) (2005). *The member states of the European union*. New York: Oxford University Press.
- Council Resolution of 27 June 2002 on lifelong learning* (2002). Brussels: Official Journal of the European Communities.
- Eurostat* (2018). Pridobljeno s <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>.
- Lawn, M. in Grek, S. (2012). *Europeanizing Education: Governing a new policy space*. Oxford: Symposium.
- Marinšek, D. (2015). *Multivariatna analiza: Zbirka rešenih primerov s komentarji*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta v Ljubljani.
- Strategija Evropa 2020: Strategija za pametno, trajnostno in vključujočo rast* (2010). Luksemburg: Urad za uradne publikacije Evropskih skupnosti.
- Walkenhorst, H. (2005). Europeanisation of the German Educational System. *German Politics*, 4(14), 470–486.

Kognitivni in metakognitivni vidiki ključne kompetence učenje učenja

Marko Radovan¹

Povzetek

Prispevek analizira ključno kompetenco »učenje učenja« s kognitivnega in metakognitivnega vidika. Kompetenca »učenje učenja« je ena od kompetenc, ki jo je Evropska komisija identificirala kot ključno za uspešno spoprijemanje z izzivi 21. stoletja. Avtor utemeljuje, da so kognitivni in metakognitivni vidiki učenja ključni za razumevanje te ključne kompetence ter posamezniku omogočajo samostojno in uspešno učenje v šoli in izven nje. Čeprav se je raziskovanje teh procesov začelo že v zgodnjih osemdesetih letih, predvsem na področju kognitivne in pedagoške psihologije, so se s področjem samostojnega učenja odraslih in z njegovo osrednjo vlogo pri samoizobraževanju že zelo zgodaj srečali tudi andragoški avtorji in avtorice, npr. Knowles (1975), Candy (1991) in Krajnc (1979). Iz tega vidika se lahko trdi, da je kompetenca »učenje učenja« v samem središču razumevanja in spodbujanja učenja odraslih.

Ključne besede: ključne kompetence, učenje učenja, učenje odraslih, kognitivne strategije, metakognicija

The Cognitive and Metacognitive Aspects of ‚Learning to Learn‘ – Abstract

The article analyses the key competence of ‚learning to learn‘ from the cognitive and metacognitive perspective. ‚Learning to learn‘ is one of the competences identified by the European Commission as key to successfully addressing the challenges of the 21st century. In this paper we argue that the cognitive and metacognitive aspects of learning are particularly important for understanding this key competence and enable individuals to pursue independent and successful learning at school and beyond. Although research into these processes began in the early 1980s, especially in the fields of cognitive and educational psychology, andragogy, e.g. Knowles (1975), Candy (1991) and Krajnc (1979), began very early to emphasise the importance of self-directed and autonomous learning in adults. With this in mind, we can claim that ‚learning to learn‘ is at the heart of understanding and facilitating adult learning.

Keywords: key competences, learning to learn, adult learning, cognitive strategies, metacognition

1 Izr. prof. dr. Marko Radovan, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Uvod

Zanimanje za učenje učenja sega v osemdeseta leta, v poskuse, ko so se raziskovalci tega področja ukvarjali z vprašanjem, kako lahko oseba nadzira, usmerja in upravlja proces svojega učenja. Najprej so se z dejavniki uspešnega uravnavanja učenja začeli ukvarjati različni psihološki avtorji, ki so proučevali shranjevanje in priklic informacij iz našega spomina, posledično pa prispevali k poznavanju procesov učenja – pogosto predvsem v šolskem kontekstu. Temu področju se niso »izognili« niti avtorji ter avtorice s področja andragogike (Brockett in Hiemstra, 1991; Candy, 1991; Garrison, 1997; Krajnc, 1979; Knowles, 1975), ki so opozarjali na osrednjo vlogo samostojnega (samousmerjevalnega) učenja oz. samoizobraževanja. Modeli, ki so se oblikovali na tem področju, so vključevali tako psihološke dejavnike kot tudi dejavnike okolja. Avtorji, kot npr. Knowles (1986), pa so poskušali to področje utemeljiti tudi kot eno od možnih metod izobraževanja.

Na pomen poznavanja lastnih procesov učenja so v zadnjih dveh desetletjih začeli opozarjati tudi Evropska unija in OECD (European Council, 2000; Eurydice, 2002; OECD, 2001, 2002, 2003) – ti dve instituciji seveda z nekoliko drugačnimi motivi in argumentacijo. Evropski svet je že leta 2000 v okviru Lizbonskega procesa v 26. odstavku poudaril, da je treba pri državljanih (v kontekstu gospodarskega razvoja EU) razviti temeljne spretnosti, ki jih bodo uporabljali vse življenje (European Council, 2000). Decembra 2006 je bilo objavljeno Priporočilo Evropskega parlamenta in sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje, v katerem se opozarja na osem ključnih kompetenc kot pogojev za uresničevanje strategije vseživljenjskega učenja (Priporočilo Evropskega parlamenta ..., 2006). V priporočilu je ta kompetenca opredeljena – skladno s splošnimi uveljavljenimi psihološkimi opredelitvami – kot »... sposobnost učiti se in vztrajati pri učenju, organizirati lastno učenje, vključno z učinkovitim upravljanjem s časom in informacijami, individualno in v skupinah« (prav tam, str. 16). V Priporočilu je omenjeno tudi, da ta ključna kompetenca vključuje tudi »... zavest o lastnem učnem procesu in potrebah, prepoznavanje priložnosti, ki so na voljo, in sposobnost premagovanja ovir za uspešno učenje. Pomeni pridobivanje, obdelavo in sprejemanje novega znanja in spretnosti ter iskanje in uporabo nasvetov ...« (prav tam, str. 16). Poudarjene so prejšnje delovne in življenjske izkušnje ter pomen motivacije za uresničevanje te kompetence.

Iz navedene opredelitve lahko sklenemo, da je konceptualno kompetenca učenje učenja neločljivo povezana s kognitivnimi in metakognitivnimi vidiki učenja, ki posamezniku omogočajo samostojno in uspešno učenje v šoli in izven nje (Crick, Stringher in Ren, 2014), in posameznika obenem »pripravlja« na t. i. izzive prihodnosti. V času, ko se v andragoški stroki vedno bolj poudarja pomen »učenja izven šole« in pomen t. i. priložnostnega učenja (Beckett in Hagar, 2005; Coffield, 2000; Manuti, Pastore, Scardigno, Giancaspro in Morciano, 2015), je razumevanje teoretičnih in empiričnih izhodišč te ključne kompetence toliko bolj pomembno. Ugotovimo lahko tudi to, da je to koncept,

ki postaja vedno bolj interdisciplinaren, saj ga avtorji obravnavajo tako s psihološkega, sociološkega, izobraževalnega kot tudi ekonomskega vidika. V tem prispevku bomo obravnavali predvsem njegov psihološki vidik.

Zgodovinsko gledano lahko na zanimanje za strategije učenje učenja gledamo kot na naravni proces prehoda od vedenjskih h kognitivnim pogledom na učenje. Medtem ko vedenjski pristop temelji predvsem na tem, kako posamezni učiteljevi ukrepi in vedenje vplivajo na vedenje (odraslih) učencev, je v središču kognitivnega pristopa predvsem razumevanje, kako se informacije procesirajo in strukturirajo v spominu. Iz tega vidika izidi učenja niso odvisni samo od učiteljevega načina podajanja snovi (učiteljevega vpliva), temveč tudi od načina predelave teh informacij. Claire Weinstein in Richard Mayer (1986) – dva vodilna avtorja na tem področju – povzameta, da na izide učenja vplivajo strategije poučevanja (kako in kdaj učitelj predstavi snov) in učne strategije (kako posameznik organizira ali predela gradivo). S tem sta povzela dve pomembni področji raziskovanja, ki sta bili osnova za oblikovanje različnih modelov učenja – npr. »samoregulacijsko učenje« (Zimmerman in Schunk, 1989) in tudi koncept »učenje učenja« (Heiman in Slomianko, 1998).

Kognitivne učne strategije

Uvodoma je že bilo poudarjeno, da je eden od ključnih elementov učenja sposobnost posameznika, da učinkovito izbira, kombinira in koordinira učne strategije – v zvezi s tem uporabljamo termin kognitivno uravnavanje (Ben-Eljahu in Linnenbrink-Garcia, 2015). Raziskave vedno znova opozarjajo na pozitivno povezanost med kognitivnimi učnimi strategijami in učnimi dosežki (Pintrich in De Groot, 1990; Pintrich in Garcia, 1991; Weinstein in Mayer, 1986; Zimmerman in Martinez-Pons, 1988). Zato ni presenetljivo, da je raziskovalcem izredno veliko do tega, da bi odkrili, v kolikšnem deležu uporaba učnih strategij pripomore k učnim dosežkom.

Pojem kognitivna strategija zadeva miselne procese, ki jih posameznik opravlja, da bi dosegel določen učni cilj ali rešil učno nalogo (Paris, Byrnes in Paris, 2001). Nekateri avtorji tudi opozarjajo, da so kognitivne strategije sprožene namensko in vsebujejo dejavno vlogo in nadzor, ne pa zgolj brezglavo upoštevanje navodil (Paris idr., 2001). V najboljšem primeru so torej kognitivne učne strategije uporabljene namerno, izbrane so glede na zahteve naloge ter vsebujejo kognitivne spretnosti in motivacijo. C. Weinstein in Mayer (1986) v svoji opredelitvi učnih strategij opozarjata na vse navedene vidike:

Učne strategije so [...] vedenje in misli, s katerimi skuša učenec dejavno vplivati na proces vkodiranja informacij med učenjem [...], cilj vsake učne strategije je vplivanje na motivacijska in čustvena stanja ali na način, na katerega učenec izbira, pridobiva, organizira ali integrira novo znanje (prav tam, str. 315).

Na zavestno uporabo učnih strategij opozarja tudi Barica Marentič Požarnik, ki se v Sloveniji že dlje časa ukvarja s klasifikacijo in opredeljevanjem učnih strategij in z njimi

povezanimi pojmi (Marentič Požarnik, 1988, 2008; Marentič Požarnik, Magajna in Pecklaj, 1995). Učne strategije opredeljuje kot »specifično kombinacijo mentalnih operacij, ki jih nekdo uporablja glede na zahteve konkretne učne situacije« (Marentič Požarnik idr., 1995, str. 76). Pozneje je učne strategije definirala kot »zaporedje ali kombinacijo v cilj usmerjenih učnih dejavnosti, ki jih posameznik uporablja na svojo pobudo in spreminja glede na zahteve situacije« (Marentič Požarnik, 2008, str. 167). V tej definiciji je torej večja pozornost namenjena usmerjenosti v cilj in motivacijske dejavnike. Strategije deli na spoznavne (npr. kako si zapomniti, strukturirati) in materialne (npr. kako delati zapiske). Za razumevanje delovanja učnih strategij je treba poznati nekatere koncepte, ki jih uvrščamo na področje informacijsko-procesne teorije, kot so vrste znanja in spomina.

Proceduralno in deklarativno znanje

Pri reševanju problema mora posameznik poznati različne možne strategije, vedeti, kako se uporabljajo in biti mora zmožen presoditi, katera strategija bi bila v dani situaciji najustreznejša. Strategije so sestavljene iz proceduralnega znanja, tj. znanja o tem, kako kaj narediti, na primer bolje razumeti neko snov, biti uspešnejši pri deljenju ulomkov itn. Proceduralno znanje torej označuje »vedeti, kako nekaj narediti« in se razlikuje od deklarativnega znanja, tj. znanja o dejstvih. Kot pojasnjuje A. Woolfolk (2002), je deklarativno znanje tisto, ki ga lahko izrazimo (»deklariramo«) z besedami, govorom, pisanjem ipd. Deklarativno znanje pomeni »vedeti kaj«. Obe vrsti - proceduralno in deklarativno znanje - sta seveda povezani, saj deklarativno znanje lahko vpliva na izpolnitev nekega naučenega postopka (procedure). Če posameznik ne pozna pravila za deljenje ulomkov, je zelo malo verjetno, da bo vedel, kako naj to opravi. To pomeni, da je treba v ukrepe za povečevanje proceduralnega znanja uvrstiti tudi vidike povečevanja deklarativnega znanja. Kadar morajo učenci razložiti strategijo pri reševanju nekega matematičnega problema, se njihova razumevanje in transfer strategij povečata.

Dolgoročni in kratkoročni spomin

Proceduralno in tudi deklarativno znanje sta v dolgoročnem spominu večino časa zunaj zavestnega nadzora, ki se priključijo in aktivira samo takrat, kadar je to znanje potrebno. Kratkoročni (delovni) spomin naj bi predstavljal »delovno mizo« spominskega sistema, sestavino, v kateri se informacije začasno shranijo in kombinirajo z znanjem iz dolgoročnega spomina. V njem so informacije, o katerih posameznik v danem trenutku razmišlja, jih predeluje. Dolgoročni spomin naj bi pomenil trajnejše odlagališče znanja, katerega zmogljivost je skoraj neomejena, vendar pa je priklic informacij, shranjenih v dolgoročnem spominu, lahko težaven in zahteva nekaj truda ter časa. Za učni kontekst je predvsem pomembno, kako se informacije v kratkoročnem spominu ohranjajo. Da bi te informacije, ki jih zelo hitro izgubimo, ohranili v spominu dlje kot 20 sekund, morajo ostati aktivirane. Proces, s katerim ohranjamo informacije aktivirane, imenujemo

ponavljanje. Dejavno razmišljanje poteka v delovnem spominu, v delu spomina, ki dovoljuje refleksijo in predelavo informacij (Baddeley, 2000). Kadar so vsebine iz dolgoročnega spomina aktivirane, so v delovnem spominu, kjer se vsebine predelujejo glede na zahteve naloge (npr. razumevanje zgodbe, pisanje besedila, reševanje problema). V njem so le tiste informacije, o katerih posameznik v danem trenutku razmišlja. Pomembno vprašanje, ki se je ves čas poudarjalo, je, kako se aktivirajo informacije v delovnem spominu. Določen del aktivacije je samodejen in asociativen in ni pod velikim nadzorom osebe. Druga vrsta aktivacije pa je nadzorovana, posameznik torej to znanje aktivira zavestno. Tako bo učinkoviti učenec (ne glede na starost) pred zahtevo naučiti se obsežen del literature takoj uporabil strategijo, ki se mu pri študiju literature najbolj obnese, manj učinkovitemu učencu pa je treba tako strategijo predlagati ali ga nanjo spomniti. Razlika med bolj in manj učinkovitim učenjem se torej pogosto nanaša na metakognitivno znanje o tem, kdaj in kje uporabiti določeno učno strategijo. O tem nekoliko kasneje.

Vrste kognitivnih učnih strategij

Učne strategije lahko razvrščamo po številnih merilih. Marentič Požarnik (2008) deli strategije glede na namen, predmet in predmetno področje ter starost tistega, ki se uči. Strategije lahko opredelimo tudi po vsebini informacij, ki jih želi posameznik razumeti in se jih naučiti. Takšno klasifikacijo najdemo pri Lewisovi (1996; po Pečjak in Gradišar, 2002). Avtorica deli učne bralne strategije v strategije

- določanja bistva,
- določanja podrobnosti,
- določanja organizacije/strukture besedila,
- strategije kritičnega branja,
- branja vidnih informacij in
- strategije za izboljšanje besedišča.

Eno izmed pogosto uporabljenih meril za razvrščanje strategij je še časovno merilo, ki se nanaša na to, kdaj med učenjem posameznik strategije uporablja. Po tem merilu delimo strategije v: strategije pred branjem, strategije med branjem in po njem (Pečjak in Gradišar, 2002).

Najbrž najbolj priljubljena klasifikacija strategij pa je tista, ki sta jo ustvarila že omenjena Weinstein in Mayer (1986). Avtorja ločujeta med strategijami ponavljanja, elaboracije, organizacije. Strategije ponavljanja omogočajo ohranjanje informacij v spominu z učenjem »na pamet« in ponavljanjem snovi, dokler si je ne zapomnimo, in jih prištevamo med »površinske« kognitivne strategije. Pri učenju na pamet si je mogoče pomagati s strategijami nižjega reda, kot so »glasno branje« (angl. *recitation*), združevanje (angl. *clustering*), predstavljanje (angl. *imagery*) in uporaba mnemotehnik (Presley in Harris, 2006; Weinstein in Mayer, 1986). Strategije ponavljanja so uporabne pri

nekaterih učnih dejavnostih, vendar pa mnoge naloge zahtevajo globlje razumevanje, ne pa samo preprostega priklica podatka, zato je preveliko zanašanje na strategije ponavljanja lahko škodljivo za učenje in učne dosežke.

Med bolj poglobljene pristope k učenju prištevamo elaboracijske strategije, pri katerih posameznik že nekoliko preoblikuje vsebine, jih povzame in med seboj poveže. Strategije elaboracije vsebujejo oblikovanje povezav med novimi in starimi informacijami s sklepanjem, z oblikovanjem sklepov in reševanjem problemov z uporabo novih informacij. V skupino elaboracijskih strategij uvrščamo parafraziranje, povzemanje, oblikovanje analogij, izdelavo zapiskov (kadar je podatek namenoma predelan in povezan na nove načine) in spraševanje (Weinstein in Mayer, 1986).

Zadnje so organizacijske strategije, ki vsebujejo tudi nekatere globlje načine procesiranja s prepoznavanjem bistvenih zamisli iz besedila ali snovi, izdelavo zapiskov, risanje diagramov in izdelavo miselnih vzorcev. Nanašajo se na načine, s katerimi učeči se sistematično strukturirajo svoje znanje (Woolfolk, 2002). To lahko vsebuje izbiranje pglavitne zamisli in besedila, skiciranje miselnega vzorca povezanih pojmov ali identificiranje organizacijske strukture nekega besedila ali predavanja (Weinstein in Mayer, 1986).

Različne vrste učnih strategij se pogosto ločujejo tudi z znano ločitvijo med »globinskimi« in »površinskimi« strategijami (Marton in Säljö, 1976a, 1976b). Marton in Säljö sta na podlagi fenomenološke analize intervjujev razlikovala med dvema temeljnima pristopoma k učenju, in sicer med globinskim in površinskim (Marton in Säljö, 1976a, 1976b). Globinski pristop je značilen za tiste, ki želijo snov razumeti, pri tem pa so osredotočeni na pomen besedila. Ti učenci povezujejo pglavitne zamisli, pri učenju primerjajo posamezne dokaze, sklepe ipd. drugih avtorjev s svojimi izkušnjami in prejšnjim znanjem. Površinski pristop pa je značilen za učence, ki učno gradivo predvsem ponavljajo in memorirajo, naučenega pa ne povezujejo med seboj in ga niti ne primerjajo s svojimi izkušnjami. Če se ob tej delitvi navežemo na delitev strategij po Weinsteinu in Mayerju (1986), se organizacijske in elaboracijske strategije navadno prištevajo h globinskim strategijam procesiranja, strategije ponavljanja pa k površinskim.

Metakognicija in metakognitivne učne strategije

Metakognicija zajema usmerjanje in upravljanje svojega učenja in je ena najpomembnejših sestavin učenja. Iz zapisanega o učnih strategijah razberemo, da samo seznanjenost osebe s tem, kako se neka strategija uporablja, nikakor ne zagotavlja, da oseba razume njene prednosti in ve, kdaj jo je primerno uporabiti. To razumevanje je izredno pomembno za nadaljnjo uporabo naučenih strategij, saj nas motivira za uporablanje naučene strategije.

Ob omenjanju metakognitivne teorije ne moremo mimo Johna H. Flavella, ki je že leta 1971 uporabljal pojem *metaspomin* (angl. *metamemory*) in z njim opozarjal na

sposobnost ljudi, da upravljajo in uravnavajo vstopne informacije, shranjevanje in priklic podatkov iz svojega spomina (Flavell in Wellman, 1977). Nekoliko pozneje je Flavell (1979) že uporabljal pojem metakognicija in prejšnji definiciji dodal še metakognitivne izkušnje ter načine, na katere posameznik uporablja metakognicijo za uskladitev svojega mišljenja. V teh opredelitvah se kažejo tako vidiki znanja kot tudi motivacije in čustev. Flavell je bolj poudarjal znanje, Ann Brown (1987), njegova sodobnica, pa se je osredotočila na vidike izvršilne narave kognicij, kot so načrtovanje, nadziranje in revidiranje lastnega mišljenja. Brown (1987) je vzpostavila razlikovanje med znanjem o kognicijah in uravnavanjem kognicij. Znanje o kognicijah lahko sestavljajo stabilne, pravilne/napačne ali pozno razvite informacije, ki jih ima posameznik o svojih miselnih procesih. Uravnavanje pa je lahko po drugi strani razmeroma nestabilno, odvisno od starosti, in zadeva dejavnosti, s katerimi upravljamo in nadziramo učenje. Posameznik je lahko torej zmožen večjega uravnavanja vedenja v eni situaciji, manjšega pa v drugi. Na uravnavanje lahko vplivajo tudi različni vzorci vznurjenja (tesnoba, strah, zanimanje) in samopodoba (samozavest, samoučinkovitost).

Ob tem je treba opozoriti na dileme, ki so povezane z ločevanjem med kognitivnim in metakognitivnim. Kdaj je neka dejavnost kognitivna in kdaj metakognitivna, je vprašanje, o katerem avtorji, ki se ukvarjajo s to tematiko, še zmeraj razpravljajo. Na primer, spretnost, ki je potrebna, da preberemo neko besedilo, se razlikuje od spretnosti nadziranja posameznikovega razumevanja besedila. Prvo je zgled kognitivne, drugo pa zgled metakognitivne spretnosti. Znanje računalniškega programiranja je kognitivno znanje; védenje (znanje), da si boljši pri branju kakor pri programiranju, pa je metakognitivno znanje. Ti zgledi so sicer jasni, vendar pa ločnica ni vedno tako očitna. Zaradi medsebojne povezanosti in nenehne interakcije kognitivnih in metakognitivnih funkcij lahko neko dejavnost (npr. iskanje poglobitnih idej v učnem gradivu) razložimo kot strategijo ali pa ima vlogo nadziranja (to je metakognitivna dejavnost).

Navedene dileme lahko skušamo razrešiti s Hackerjevim (1998) razlikovanjem kognitivnega in metakognitivnega, ki temelji predvsem na dveh temeljnih značilnostih: vsebini in funkciji. Vsebina metakognicije so znanje, spretnosti in informacije o kogniciji, kognicije pa zadevajo tako stvari v resničnem svetu in mentalne podobe le-tega (npr. objekte, osebe, dogodke, fizične pojave, znake itn.). To pomeni, da je eden od načinov za razločevanje metakognitivnega mišljenja od drugih vrst mišljenja ta, da se upošteva njihov vir. Vloga kognicij je reševanje problemov, namenjeno kognitivni dejavnosti za uspešno reševanje postavljenih nalog. Vloga metakognicije pa je uravnavanje posameznikovih kognitivnih operacij pri reševanju problemov ali izpolnjevanje naloge (Hacker, 1998).

Iz omenjenih opredelitev lahko ugotovimo, da se področje metakognicije deli na dve splošni kategoriji: kognitivno spremljanje (tj. kaj kdo ve o svojem mišljenju) in kognitivna regulacija (tj. kako kdo uporablja to znanje, da bi uravnaval svoje mišljenje). V nadaljevanju besedila bomo ti dve področji na kratko opredelili.

Študije kognitivnega spremljanja

Študije, v katerih so proučevali kognitivno spremljanje, so preiskovale posameznikovo vedenje o svojem znanju, poznavanje miselnih procesov ter kako natančno lahko nadziramo trenutno stanje svojega znanja in procesov (Kluwe, 1982). V mnogih od teh raziskav se ocenjuje predvidevanje dosežkov in lastne uspešnosti (tj. predvidevanje, kakšno znanje je shranjeno v spominu) ter usmerjanje truda in pozornosti (npr. porazdelitev učenja glede na posameznikovo oceno o znanju, ki ga trenutno ima ali nima). Za učinkovito uravnavanje učenja je najpomembnejša pravilnost ocene lastnega znanja ali neznanja.

Zgledi takega znanja so prepričanja, da se lahko bolje učimo s poslušanjem kakor z branjem ali da svojega prijatelja štejemo za socialno bolj ozaveščenega od sebe. Ta prepričanja lahko seveda spodbudijo ali ovirajo uspešnost v učnih situacijah. Druga kategorija – značilnosti naloge – zajema vse informacije o nalogi, ki so osebi na voljo. To znanje vodi posameznika pri reševanju naloge in ga obvešča o stopnji dosežka, ki ga bo po vsej verjetnosti dosegel. Informacij o nalogi je lahko veliko ali malo, so znane ali neznanne, zanesljive ali nezanesljive, zanimive ali ne, organizirane uporabno ali ne-uporabno. Tretja kategorija – strategije – vsebuje identifikacijo širših in ožjih ciljev ter izbiro kognitivnih procesov, ki jih bo oseba uporabila, da bi dosegla želene/zahtevane uspehe. Že Flavell (1979) je poudarjal, da ti elementi niso ločeni, temveč se med seboj prepletajo – delujejo v kombinaciji in se medsebojno povezujejo glede na znanje, ki je v dani situaciji na voljo.

Raziskovanje ustreznosti posameznikovega nadziranja znanja sega na same začetke »kognitivne revolucije«, ko je Hart (1965), ki je proučeval ustreznost posameznikovega shranjenega znanja, ugotovil, da je posameznikova ocena znanja oz. »občutek o znanju« razmeroma ustrezen kazalnik tega, kar je shranjeno v spominu. Z odraščanjem postaja znanje o tem, kaj je shranjeno v spominu in kaj ne, natančneje. Raziskave na tem področju pa so pokazale, da lahko celo otroci v vrtcu nekako nadzirajo svoje znanje. Z leti pa ljudje ne pridobivajo več samo znanja, ki ga lahko shranjujejo v spominu, temveč tudi zmožnost za ustrezno nadziranje le-tega. Pomembno pa je, da pri presojanju zmožnosti nadziranja spomina ne upoštevamo le starosti, temveč tudi vrsto miselnih procesov ali znanja, ki ga nadziramo. Kadar so spominske naloge, ki jih nadziramo, preproste in ne preobremenjujejo delovnega spomina (kot na primer preprosti priklic ali naloge prepoznavanja), so razlike med mlajšimi in starejšimi manjše (Pressley, Borkowski in Schneider, 1987). Z naraščanjem kompleksnosti naloge, kakršna je na primer uporaba strategij za časovno razporeditev učenja na dele, pa postajajo starostne razlike očitnejše.

Študije kognitivne regulacije

Že prej smo opozorili, da samo poznavanje (učenje) strategij še ne zagotavlja, da bo posameznik razumel, kako si lahko z neko strategijo omogoči učinkovitejše učenje in

boljše učne dosežke. Znanje o koristnosti strategij naj bi spodbudilo nadaljnjo uporabo naučenih strategij. Ta teoretična domneva je spodbudila veliko raziskav, ki so navadno obravnavale tako usposabljanje za uporabo določenih strategij za reševanje nekega problema kot tudi opazovanje transferja teh strategij na druge naloge (Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill in Joshi, 2007; Dignath, Buettner in Langfeldt, 2008; Callender, Franco-Watkins in Roberts, 2016). Oseba se je v teh raziskavah običajno morala odločiti, ali naj strategijo uporabi, spremeni ali opusti ali zamenja za drugo, s katero bi lahko uspešno opravila nalogo. Poskusi na tem področju so navadno vsebovali usposabljanje za uporabo strategij pri določenem tipu nalog in tudi uporabo naučene strategije pri drugih nalogah. Potem ko je posameznik pokazal, da to strategijo zna uporabljati, so mu raziskovalci ponudili še drugo nalogo, s katero so skušali ugotoviti, ali ljudje uporabljajo strategijo, ali jo spremenijo, ali jo opustijo in uporabijo drugo.

Metakognitivne učne strategije

Metakognitivne strategije navadno razvrščamo v tri sklope: strategije načrtovanja, strategije nadziranja in strategije uravnavanja (Pintrich, Smith, Garcia in McKeachie, 1993; Woolfolk, 2002). Strategije načrtovanja potekajo pred učenjem in zajemajo dejavnosti, kot so postavljanje ciljev za učenje, pregledovanje/preletavanje besedila pred branjem in razčlenjevanje naloge. Načrtovanje vključuje odločanje o tem, koliko časa bomo namenili neki nalogi, katero strategijo bomo uporabili, kako se bomo začeli učiti, katere vire bomo potrebovali, po kakšnem zaporedju se bomo ravnali, kaj bomo preleteli in čemu namenili več pozornosti (Woolfolk, 2002). Te dejavnosti nam pomagajo, da aktiviramo primerno prejšnje in strateško znanje ter si olajšamo razumevanje in organiziranje gradiva (McKeachie, Pintrich in Lin, 1985; Pressley, 1986).

Strategije nadziranja (kontrolne strategije) se nanašajo na samo reševanje problemov ali učenja in omogočajo ocenjevanje učinkovitosti uporabe različnih strategij – na primer usmerjanje pozornosti, razumevanje ipd. Kažejo se v dejavnostih, kot je ohranjanje pozornosti med branjem in poslušanjem, samopreizkušanjem med učenjem z namenom, da bi preverili razumevanje, nadziranje časa, ki je pretekel med preverjanjem, ter ocenjevanje naučenega in priključ po učenju. Osrednja točka spremljevalnih dejavnosti pa je osredotočenost na razumevanje. S spremljevalnimi dejavnostmi posameznik budno nadzira motnje pri usmerjanju pozornosti in razumevanju. Te kot take predstavljajo prvi pogoj za uravnavanje.

Strategije uravnavanja/evalvacije so tesno povezane s strategijami nadziranja; potekajo po končanem učenju in se nanašajo na ocenitev procesa in dosežkov učenja ter premagovanje težav, ki smo jih zaznali med nadziranjem učenja. Na primer, posameznik lahko branje upočasni, kadar je poglavje zahtevno, znova prebere neki odlomek ali oblikuje nov povzetek učnega gradiva. Strategije uravnavanja se torej nanašajo na poskuse, da bi odstranili primanjkljaj v pozornosti in razumevanju. Vsebujejo presojanje procesov

in rezultatov mišljenja in učenja ter vprašanja, kot so: *Bi moral spremeniti strategijo?, Naj zaprosim za pomoč?, Naj odneham?* (Woolfolk, 2002).

Zaključek

V prispevku smo prikazali nekatera psihološka izhodišča za razumevanje ključne kompetence učenje učenja. To je ena od kompetenc, ki jo je Evropska komisija identificirala kot ključno za uspešno spoprijemanje z izzivi 21. stoletja. Ne glede na (trenutno) zanimanje evropskih strategij pa ima to področje že dolgo zgodovino pri vedah, ki skušajo teoretično in empirično razumeti procese učenja, ki potekajo pri posamezniku. Ne glede na namen in kontekst opredeljevanja te kompetence se v prispevku strinjamo, da je ozaveščenost o procesih lastnega učenja in njegovega usmerjanja izredno pomembna za učenje v formalnem in neformalnem izobraževanju ter (še bolj) pri priložnostnem učenju ter jo je potrebno razvijati po celotni vertikali vseživljenjskega učenja.

Literatura

- Baddeley, A. D. (2000). Short-term and working memory. V E. Tulving in F. I. M. Craik (ur.), *The Oxford handbook of memory* (str. 77–92). New York: Oxford University Press.
- Beckett, D. in Hagar, P. (2005). *Life, Work, and Learning: Practice and Postmodernity*. London, New York: Routledge.
- Ben-Eliyahu, A. in Linnenbrink-Garcia, L. (2015). Integrating the Regulation of Affect, Behavior, and Cognition into Self-Regulated Learning Paradigms Among Secondary and Post-Secondary Students. *Metacognition and Learning*, 10(1), 15–42. doi: 10.1007/s11409-014-9129-8.
- Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A. in Joshi, R. M. (2007). Instruction of Metacognitive Strategies Enhances Reading Comprehension and Vocabulary Achievement of Third-Grade Students. *The Reading Teacher*, 61(1), 70–77. doi:10.1598/RT.61.1.7.
- Brockett, R. G. in Hiemstra, R. (1991). *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*. London, New York: Routledge.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. V F. E. Weinert in R. H. Kluwe (ur.), *Metacognition, motivation, and understanding* (str. 65–116). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Callender, A. A., Franco-Watkins, A. M. in Roberts, A. S. (2016). Improving metacognition in the classroom through instruction, training, and feedback. *Metacognition and Learning*, 11(2), 215–235. doi:10.1007/s11409-015-9142-6.
- Candy, P. C. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Coffield, F. (ur.). (2000). *The Necessity of Informal Learning*. Bristol: Policy Press.
- Crick, R. D., Stringher, C. in Ren, K. (2014). *Learning to Learn: International Perspectives from Theory and Practice*. London, New York: Routledge.

- Dignath, C., Buettner, G. in Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively?: A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3(2), 101–129. doi:10.1016/j.edurev.2008.02.003.
- European Council (2000). *Presidency Conclusions, Lisbon European Council 23 and 24 March 2000*. Brussels: European Council.
- Eurydice (2002). *Key competencies: A developing concept in general compulsory education*. Brussels: Eurydice/European Commission.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Flavell, J. in Wellman, H. (1977). Metamemory. V R. Kail in J. Hagen (ur.), *Perspectives on the development of memory and cognition* (str. 3–33). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Garrison, D. R. (1997). Self-Directed Learning: Toward a Comprehensive Model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18–33. doi:10.1177/074171369704800103.
- Hacker, D. J. (1998). Definitions and empirical foundations. V D. J. Hacker, J. Dunlosky in A. C. Graesser (ur.), *Metacognition in educational theory and practice* (str. 1–23). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Hart, J. T. (1965). Memory and the feeling of knowing experience. *Journal of Educational Psychology*, 56(2), 208–216.
- Heiman, M. in Slomianko, J. (1998). *Learning to learn thinking skills for the 21st century*. Cambridge: Learning to Learn Inc.
- Kluwe, R. H. (1982). Cognitive knowledge and executive control: metacognition. V D. R. Griffin (ur.), *Animal Mind - human Mind* (str. 201–224). New York: Springer.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Englewood Cliffs: Cambridge Adult Education.
- Knowles, M. S. (1986). *Using Learning Contracts*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Krajnc, A. (1979). *Metode izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Manuti, A., Pastore, S., Scardigno, A. F., Giancaspro, M. L. in Morciano, D. (2015). Formal and Informal Learning in the Workplace: A Research Review. *International Journal of Training and Development*, 19(1), 1–17. doi:10.1111/ijtd.12044.
- Marentič Požarnik, B. (1988). *Dejavniki in metode uspešnega učenja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Marentič Požarnik, B. (2008). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B., Magajna, L. in Peklaj C. (1995). *Izziv raznolikosti: Stili spoznavanja, učenja, mišljenja*. Nova Gorica: Educa.
- Marton, F. in Säljö, R. (1976a). On the qualitative difference in learning I. – Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11.
- Marton, F. in Säljö, R. (1976b). On the qualitative difference in learning II – Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46(2), 115–127.
- McKeachie, W. J., Pintrich, P. R. in Lin, Y-G. (1985). Teaching learning strategies. *Educational Psychologist*, 20(3), 153–160.

- OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD (2002). *Understanding the Brain: Towards a New Learning Science*. Paris: OECD.
- OECD (2003). *Learners for Life: Student Approaches to Learning: Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Paris, S. G., Byrnes, J. P. in Paris, A. H. (2001). Constructivist theories, identities, and actions of self-regulated learners. V B. J. Zimmerman in D. H. Schunk (ur.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (str. 253–287). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Paris, S. G. in Winograd, P. (1990). How Metacognition Can Promote Academic Learning and Instruction. V B. F. Jones in L. Idol (ur.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction* (str. 15–51). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Pečjak, S. in Gradišar, M. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pintrich, P. R. in De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40.
- Pintrich, P. R. in Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. V M. L. Maehr in P. R. Pintrich (ur.), *Advances in motivation and achievement: A research annual, Vol. 7* (str. 371–402). Greenwich: JAI Press.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. in McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801–813.
- Pressley, M. (1986). The relevance of the good strategy user model to the teaching of mathematics. *Educational Psychologist*, 21(1/2), 139–161.
- Pressley, M., Borkowski, J. G. in Schneider, W. (1987). Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge. V R. Vasta in G. Whilehurst (ur.), *Annals of child development*, 4 (str. 80–129). Greenwich: JAI Press.
- Pressley, M. in Harris, K. R. (2006). Cognitive strategies instruction: From basic research to classroom instruction. V P. A. Alexander in P. Winne (ur.), *Handbook of Educational Psychology* (str. 265–286). New York: MacMillan.
- Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (2006/962/ES)*. Pridobljeno s <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/?uri=CELEX:32006H0962>.
- Weinstein, C. E. in Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. V M. Wittrock (ur.), *Handbook of research on teaching* (str. 315–327). New York: Macmillan.
- Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Zimmerman, B. J. in Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284–290.
- Zimmerman, B. J. in Schunk, D. H. (1989). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice*. New York: Springer.

Vseživljenjski razvoj kompetenc

Danijela Brečko¹

Povzetek

Desetletja dolgo je prevladovalo prepričanje, da so bili visoko inteligentni ljudje tudi najboljši potencial družbe in ustvarjalci visoke kakovosti življenja. Toda človekov razvoj ni odvisen samo od visokega inteligenčnega kvocienta, temveč so pomembne tudi praktične spretnosti, osebne lastnosti, motivi, prepričanja in vrednote. Z razvojem konceptov vseživljenjskega učenja in kompetenc je postala pomembna ugotovitev, da moramo svoje kompetence razvijati in obnavljati vse življenje, da se lahko novim situacijam uspešno prilagajamo. V prispevku avtorica analizira razumevanje in pomen kompetenc ter proces vseživljenjskega razvoja kompetenc, zlasti pri odraslih. Na temelju lastne prakse v poslovnem svetu skuša predstaviti nekatera pravila novega digitalnega sveta in poskuša ugotoviti, kakšne so glavne spremembe, ki spreminjajo zemljevide kompetenc, ter katere kompetence potrebujejo ljudje v dobi t. i. četrte industrijske revolucije.

Ključne besede: kompetenca, razvoj kompetenc, digitalni svet, tehnologija, spremembe

The Lifelong Development of Competencies – Abstract

For decades the general belief was that highly intelligent people also had the most potential in society and created a higher quality of life. However, human development depends not only on the intelligence quotient but on practical skills, personal qualities, motives, beliefs and values as well. Moreover, the concept of lifelong learning has introduced the idea that we must develop and renew our competencies throughout our lives so that we can successfully adapt to new situations. The paper examines the understanding and meaning of competencies and explores their lifelong development process particularly in adulthood. Based on her own experience in the business world, she tries to present some rules in the new digital world, establish what has changed and which new competencies are needed in the so-called fourth industrial revolution.

Keywords: competence, competency development, digital world, technology, changes

1 Doc. dr. Danijela Brečko, Sofos, Inštitut za izobraževalni management

Kompetence v vrtincu različnih pomenov

Pojem kompetenc in kompetentnosti se vse hitreje uveljavlja, a pomen ni povsem jasen (Kohont, 2012; Weinert, 2001). Pomanjkanje natančne definicije spremlja presežek različnih pomenov, tako da nekateri avtorji govorijo o inflaciji pomenov (Weinert, 2001, str. 45). V slovenščini velikokrat slišimo kopico pojmov, ki naj bi sestavljali kompetence ali bili s pojmom tesno povezani, npr. sposobnosti, znanja, spretnosti, prepričanja, vedenja, vrednote, motivi, zmožnosti. Tudi v angleškem jeziku imamo več besed, ki naj bi opisovale kompetence: *ability, skill, capability, capacity, efficiency, proficiency, trait* ipd. Pojem kompetenca uporabljamo v psihologiji, pravi, filozofiji, lingvistiki, sociologiji, politologiji in mnogih drugih znanstvenih disciplinah, kar prispeva k množstvu različnih razumevanj pojma.

Slovar slovenskega knjižnega jezika opredeli pojem kompetenten kot (1.) nanašajoč se na kompetenco; pristojen, pooblaščen; (2.) ki temeljito pozna, obvlada določeno področje; usposobljen, poklican. V SSKJ (2018) najdemo dva pomena izraza kompetenten: na področju izobraževanja in ravnanja z ljudmi pri delu – torej v kadrovski praksi – uporabljamo pomen, ki je zapisan pod št. 2 in iz njega izhajajočo besedo kompetenca, ki v svojem najširšem pomenu besede predstavlja celovito zmožnost za opravljanje dela, poklica oziroma obvladovanja področja. V SSKJ najdemo tudi izraz kompetentnost, ki predstavlja lastnosti in značilnosti kompetentnega posameznika, in nekompetentnost, ki predstavlja lastnosti in značilnosti nekompetentnega posameznika.

Na področju izobraževanja in ravnanja z ljudmi pri delu torej uporabljamo tri pojme.

- Kompetence – to so posameznikove zmožnosti, ki jih ljudje imajo ali potrebujejo za delo in bivanje v družbi.
- Kompetenten – je tisti posameznik, ki razpolaga s potrebnimi zmožnostmi za doseg cilja, bodisi pri delu bodisi pri uveljavitvi svojih ciljev v družbenem delovanju. Posameznik je lahko tudi premalo ali preveč kompetenten za opravljanje določene vloge, razpolaga torej s premalo ali preveč zmožnostmi.
- Kompetentnost – predstavlja lastnosti posameznika ali organizacije, ki se nanašajo na zmožnosti uspešno opraviti svojo nalogo (Majcen, 2009, str. 21).

Svoj poskus definiranja pojma kompetenca bom omejila na področje filozofije, psihologije in lingvistike, pri čemer bom omenila nekaj avtorjev, ki so bolj ali manj vplivali tako na preučevanje kompetenc in kompetentnosti kot tudi na sodobno definicijo pojma kompetenca.

Weinert (2001), ki je črpal znanje tudi pri Piagetu, meni, da so kompetence najbolj povezane s kognitivnim razvojem posameznika. Prednost daje kognitivnim (intelektualnim) kompetencam. »Kognitivne kompetence so splošne intelektualne sposobnosti z močnimi in stabilnimi inter-individualnimi razlikami. Pristopi, ki se osredotočajo na kognitivne kompetence, vsebujejo psihometrične modele inteligentnosti, procesno

informacijske modele in Piagetov model kognitivnega razvoja.« Weinert (prav tam, str. 46) dalje zapiše: »Zelo tehnicistična opredelitev pravzaprav, toda psihometrični pristop razume inteligentnost kot sistem sposobnosti, ki se jih da izmeriti, informacijsko procesni sistem razume inteligentnost (možgane) kot napravo za procesiranje informacij, le Piaget izpostavlja pri opredelitvi kognitivnih kompetenc tudi psihološki proces adaptacije. Tako je Piaget že leta 1947 zapisal: »Psihološki procesi adaptacije povzročajo univerzalno sosledje razvojnih faz, ki vodijo v nastanek vse bolj prožnega in abstraktnega znanja in kompetenc« (prav tam, str. 47).

Na področju lingvistike je k nastajanju pojma kompetenca največ prispeval Noam Chomsky s svojim modelom kompetentnega delovanja, ki je kompetenco razumel kot univerzalno, inherentno sposobnost usvajanja maternega jezika. Sistem lingvističnih principov, abstraktnih pravil in osnovnih kognitivnih elementov je kombiniran s specifičnim procesom učenja in vsakemu normalnemu človeku omogoča usvojiti materni jezik in razviti sposobnost oblikovanja ter razumevanja pravih stavkov. Lingvistična kompetenca za Chomskega tako predstavlja kreativno in na pravih utemeljeno zmožnost za učenje in uporabo jezika (Chomsky, 1980, v Weinert, 2001, str. 47). Znotraj lingvističnega modela se danes vse bolj poudarjajo tudi čustvene in socialne kompetence.

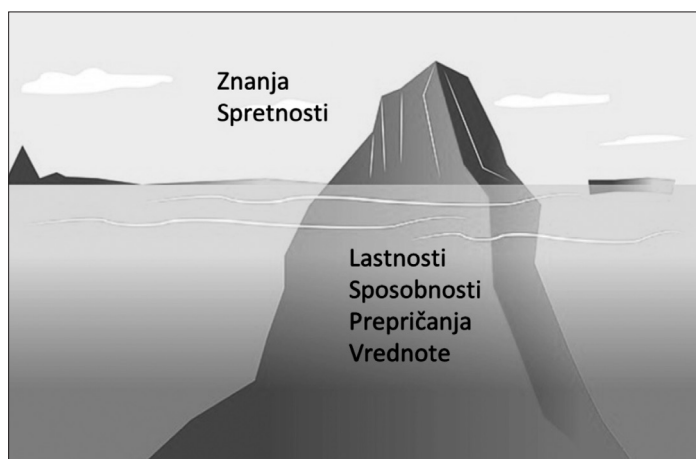
Na razvoj pojma kompetence je vplival tudi Argyle, ki je 1967 na Oxfordu razvil model večšega delovanja, ki naj bi po njegovem mnenju vključevalo naslednje dejavnike: motivacija, vključno z našimi stališči do celotnega procesa in cilja procesa; znanje in razumevanje, kaj moramo storiti, kaj se pričakuje; zmožnost, da znanje in razumevanje prevedemo v specifično vedenje in delovanje, ki daje dokaz, da so prisotne vse prej omenjene sestavine (Argyle, 1967, v Jackson, 2002, str. 63).

Weinert (2001) omenja tudi Spinozo, ki se je ukvarjal s pojmom metakompetenca. Spinoza je opozoril, da *nekaj vedeti* pomeni tudi *vedeti, kaj nekdo ve*. To znanje/zavedanje o znanju se imenuje metaznanje, sposobnosti presoje, uporabe in usvajanja individualnih kompetenc s pomočjo metaznanja pa je metakompetenca (Nelson in Narens, 1990, v Weinnart, 2001, str. 54).

Najširša definicija pojma kompetenca bi morala torej vsebovati intelektualne sposobnosti, specifična znanja, strategije, zaznave in rutine, ki na različne načine prispevajo k učenju, reševanju problemov in uspešnosti posameznika. Tako širok koncept zajema vse kognitivne (intelektualne) in konativne (čustvene in druge) vire človeka, ki so podlaga delovanju in od katerih so odvisne razlike v delovanju posameznikov (po Kohont, 2011, str. 56). Kohont (prav tam, str. 56) zapiše: »Kompetence posameznika razumem kot aktivacijsko uporabo in povezanost celote znanja, sposobnosti, motivov, samopodobe in vrednot, ki mu v kompleksnih in raznovrstnih ter nepredvidljivih situacijah, tako v organizacijah kot v družbi nasploh, omogoča uspešno opravljanje vlog, nalog in reševanje problemov.« Iz te definicije izhaja, da kompetenco sestavlja pet med seboj ločenih elementov, ki se ob pravilnem delovanju zlijejo v celoto in tvorijo uspešno vedenje v dani specifični situaciji.

Laična razlaga pojma kompetenca

Pri uvajanju kompetenc v praksi pogosto naletim na slabo razumevanje pojma kompetenca, ki ga skušam laično ponazoriti s kolesarjenjem. Da bi lahko kolesarili, potrebujemo neko znanje (o kolesu, o prometu ipd.), nato potrebujemo spretnosti (npr. spretnost loviti ravnotežje, ki jo razvijemo z delovanjem), pa tudi prepričanja in vrednote (npr. da je vožnja s kolesom zdrava in ekološko naravnana). Poleg naštetega so pomembne tudi osebnostne lastnosti (npr. vztrajnost). Kompetenco ponazarjam tudi z metaforo ledene gore, kjer je le manjši del viden navzven, večji del pa se skriva pod površjem. Ljudje lahko, po mojem prepričanju, razvijemo ali spremenimo prav vse našete elemente – torej znanje, spretnosti, lastnosti, sposobnosti, prepričanja in vrednote.



Slika 1: Ponazoritev kompetence s prisodobno ledene gore
Vir: D. Brečko, 2018.

Kompetence so dinamična kategorija

Omenjeno definicijo kompetenc želim na podlagi spoznanj iz prakse nadgraditi, in sicer razumem kompetence kot oblike vedënja, ki vodijo do želenega cilja, sestavljajo pa jih znanja, spretnosti, lastnosti in sposobnosti, prepričanja in vrednote. Kompetence tudi niso statični pojav, temveč se razvijajo vse življenje s tem, ko si posameznik postavlja nove cilje in vstopa v nova specifična okolja z novimi zahtevami in izzivi, pri čemer prehaja od manj k bolj učinkovitim vzorcem vedënja.

Dinamični značaj kompetencam dajejo tudi različne ravni in dimenzije. Po ravnih lahko posameznikove kompetence razdelimo na:

- ključne, temeljne ali generične kompetence,
- delovno specifične kompetence,
- organizacijsko specifične.

Preglednica1: Ravni kompetenc

Ravni kompetenc	Opis
Ključne, temeljne ali generične kompetence	So kompetence, ki so pomembne na različnih področjih življenja in pripomorejo k uspešnosti življenja ter delovanja družbe. Predstavljajo minimalni pogoj za opravljanje kateregakoli dela in bivanja v skupnosti. Definicija in izbira ključnih kompetenc sta odvisni od družbenih vrednot.
Delovno specifične kompetence	To so vedenja, aktivnosti in atributi v določeni delovni vlogi, povezani z učinkovitim delovanjem v tej vlogi. Nanašajo se na podobna opravila (poklice), ne glede na to, v kateri organizaciji ali družbeni skupini se opravljajo. Specifične kompetence so torej vezane na določen cilj ali delovno nalogo. Delovno specifične kompetence pomenijo tisto, kar presega ključne kompetence in se od njih razlikuje; človek potrebuje več znanja in spretnosti oziroma drugačnega znanja in spretnosti (kar ni zajeto v ključnih kompetencah), da bi nalogo uspešno opravil. Specifične kompetence ne morejo nadomestiti ključnih kompetenc, a močno vplivajo na položaj posameznika v družbi. Izbira specifičnih kompetenc je odvisna od vrste dejavnosti in delovnih vlog, ki obstajajo v eni organizaciji. So vedenja, aktivnosti in atributi v določeni delovni vlogi, povezani z učinkovitim delovanjem v tej vlogi. Nanašajo se na podobna opravila (poklice), ne glede na to, v kateri organizaciji ali družbeni skupini se opravljajo. Specifične kompetence so torej vezane na določen cilj ali delovno nalogo.
Organizacijsko specifične kompetence	So vedenja in aktivnosti, s katerimi posameznik prilagaja svoj način delovanja organizacijski kulturi, ne glede na delo in vlogo, ki jo opravlja. Organizacijsko specifične kompetence so odvisne od organizacij in njenega načina delovanja.
Vodstvene kompetence	Posebej se v literaturi izpostavljajo vodstvene kompetence kot zmožnosti vodje (menedžerja), da učinkovito izbira vedenje pri vodenju ljudi in procesov v organizaciji. Med ključnimi vodstvenimi kompetencami se najpogosteje omenjajo: usmerjenost k ciljem in dejanjem; usmerjanje sodelavcev; upravljanje človeških virov in voditeljstvo. Vodstvene kompetence so odvisne od stopnje razvoja posameznega poslovnega okolja in obdobja. Danes najpogosteje govorimo o kompetencah vodij v t. i. četrti industrijski revoluciji ali digitalni dobi.

Vir: Pezdirc (2005).

Kompetence razlikujemo tudi vzdolž dimenzij:

- kaj je pričakovano v določeni situaciji ali skupnosti;
- kakšne so dejanske kompetence posameznika;
- kako so stopnjeване.

Preglednica 2: Dimenzije kompetenc

Dimenzije kompetenc	Opis
Pričakovane kompetence	So kompetence, ki jih od posameznika pričakuje družba (ključne kompetence), ali kompetence, ki jih za uspešno opravljanje vlog in nalog od posameznika pričakuje organizacija (delovno specifične in organizacijsko specifične kompetence).
Dejanske in potencialne kompetence	So tiste kompetence, ki jih posameznik dejansko (v danem trenutku ali obdobju) ima in mu omogočajo uspešno opravljanje dela oz. družbenih vlog. Potencialne kompetence pa so tiste, ki jih posameznik lahko še razvije in se ugotavljajo s psihološkimi orodji.
Opisane in stopnjevalne kompetence	Opisane kompetence so ubesedenje vedénja, ki ga kompetenca predstavlja. Velikokrat so tako opisane kompetence tudi stopnjevalne na intervalnih lestvicah in omogočajo razlikovanje v razvítosti.

Vir: Pezdirc (2005).

Dimenzionalna lastnost kompetenc se na različne načine uporablja v kadrovske stroki kot tudi na področju izobraževanja, hkrati pa daje posamezniku sliko njegove kompetentnosti. Razlika med pričakovanimi in dejanskimi kompetencami omogoča posamezniku in organizaciji priložnost za načrten razvoj posamičnih kompetenc. V nadaljevanju bomo tako predstavili model razvoja kompetenc, ki ga pri razvoju kompetenc zaposlenih lahko uporabi posameznik in tudi organizacija.

Model razvoja kompetenc

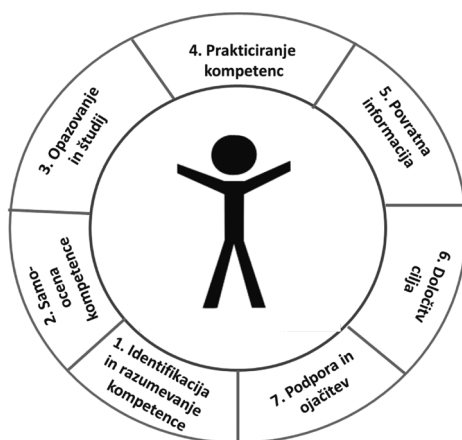
Vzemimo za primer poklic natakarja – kot precej enostavnega poklica v smislu razumevanja kompetenc in razvoja le-teh. Natakar² potrebuje nekaj tehničnih spretnosti, kot je nošenje krožnikov, polnih hrane, in pladnja, polnega kozarcev. Toda njegova uspešnost ne bo odvisna le od tehničnih spretnosti, veliko pomeni tudi, ali je prijazen do strank, ali razume njihove skrbi, je torej empatičen in ima rad delo z ljudmi. Poleg tehničnih znanj in spretnosti štejejo tudi njegove osebne kvalitete.

Večino (delovnih) kompetenc pridobimo v konkretnem delovnem okolju. Posameznik je pogosto »vržen« v okolje, kjer je njegov uspeh odvisen od spretnosti in specifičnega

2 Kot primer razvoja kompetenc bi lahko vzeli katerokoli delovno okolje. Kompetence razvijajo učitelji, zobozdravniki, kuharji, pisatelji ... Učenje kompetenc na delovnem mestu interpretiramo z različnimi teorijami učenja, npr. s teorijo učenja po modelu, teorijo ekspanzivnega učenja ali teorijo izkustvenega učenja.

načina vednja (kompetenc). V teh situacijah se lahko posameznik uči novega vednja od različnih modelov posnemanja ali pa sam preizkuša nove vzorce vednja. V teh procesih ne uspe vsakomur, uspeh je odvisen od kombinacije situacijskega pritiska, volje do uspeha in sposobnosti. Toda ravno ta proces ponuja tudi odlično osnovo za načrtovanje razvoja kompetenc, ki se ga številne organizacije v praksi lotevajo tako ali drugače.

Proces, ki ga predlagam, temelji na Cripovem praktičnem predlogu (2012) in na mojih osebnih praktičnih izkušnjah na področju izobraževanja in usposabljanja odraslih ter sestoji iz 7 korakov: *identifikacija in razumevanje zahtevane kompetence, samocena kompetence, opazovanje in razvoj, prakticiranje, povratna informacija, določitev cilja, podpora in ojačitve*.



Slika 2: Model razvoja kompetenc.
Vir: Cripe (2012).

1. korak: Identifikacija in razumevanje zahtevane kompetence

Posameznik mora kompetenco najprej identificirati. Poglejmo primer natakarka, ki je tehnično zelo dobro podkovan in spreten, nima pa izkušenj za delo z ljudmi. Ne ve, da imajo gostje radi prijazne in ustrezljive natakarje, ki toplo pozdravijo in z njimi tudi malo poklepetajo, včasih povedo celo kakšno šalo ... Z gosti se ukvarjajo mnogo bolj, kot da jih le postrežejo. Natakarkar mora to kompetenco – recimo ji »usmerjenost k ljudem« – najprej identificirati kot pomembno in obenem razumeti, kaj so elementi te kompetence. Posameznik mora biti tudi sposoben prepoznati kompetenco pri drugih. Razumevanje globine kompetence najlažje razvijemo s pregledom posameznih elementov kompetence. Pri natakarkarju lahko »usmerjenost k strankam« vključuje več elementov, kot npr. nasmeh, pozdrav, topel sprejem in napotitev na prosto mesto, pomoč pri slačenju in oblačenju plaščev, pomoč pri odložitvi dežnikov, kratek sproščen klepet z gostom,

večkratno uporabo besed hvala in prosim, rahel priklon ob zahvali ... S pomočjo takšnih seznamov posameznik pogloblja razumevanje določene kompetence. V organizacijskem okolju so zahtevane kompetence največkrat zapisane v obliki specifičnih vedenj, kar posamezniku olajša razumevanje. Posameznik mora biti tudi sposoben uporabiti kompetenco. Prav tako se mora zavedati, v katerih situacijah je kompetenco demonstriral in v katerih situacijah bi lahko pokazal izbrano, pa je ni. Vsakdo lahko sam pogloblja razumevanje kompetence na način, da razmisli, kako lahko določeno kompetenco in vedenje, ki je povezano z njo, uporabi na delovnem mestu ali morda v kakšnih drugih okoljih ter v katerih situacijah je priložnost za uporabo te kompetence izpustil.

2. korak: (Samo)ocena kompetence

Naslednji korak je sposobnost (samo)ocene zahtevane kompetence. V kolikšni meri in kako dobro jo uporabljamo v dani situaciji. To je za marsikoga izjemno težak korak, saj raziskave kažejo, da se ljudje praviloma precenjujemo. Kar 2/3 ljudi sebe namreč uvršča med zgornjo 1/3 najboljših zaposlenih z vidika delovne uspešnosti (Cripe, 2012, str. 25). Morda se nekateri tudi podcenjujejo, zagotovo pa smo do sebe vselej subjektivni. Za objektivno oceno potrebujemo iskreno oceno drugih, kar pa ni lahko doseči v pogovoru v dvoje ali celo v skupini. V praksi se je tako razvila metoda 360-stopinjskega ocenjevanja, kjer posameznika ocenijo njegovi podrejeni, nadrejeni ter sodelavci na isti ravni, prav tako pa se oceni posameznik sam. S tem pridobi tudi sliko o tem, ali se je precenil ali podcenil, izve, kako so ga skupaj ocenili drugi ter kje je prišlo do večjih razlik – tako ozavešča in uravnava percepcijo o svojih prednostih in slabostih.

Vrnimo s k primeru natarjarja. Pri prvi oceni kompetence »usmerjenost k ljudem« je po vseh zgoraj opisanih elementih dosegel nivo 1 (osnovno razumevanje), radi pa bi, da pride na nivo 4 (zelo razvita kompetenca, ki jo posameznik lahko prenaša tudi na druge). Znotraj prve ocene smo tudi ugotovili, da izmed vseh sestavin kompetence »usmerjenost k ljudem« uporablja le pozdrav.

3. korak: Opazovanje in študij

Tretji korak predstavlja obdobje opazovanja drugih – modelov posnemanja, in sicer pri uporabi izbrane kompetence v praksi, pa tudi hkratnega učenja. V tej fazi je dobrodošlo, če oseba pozna svoj učni stil oz. način, s pomočjo katerega se uči najhitreje. Nekateri bodo posegli po knjigah, drugi bodo morda obiskali učne ure, tretji se bodo morda učili s pomočjo videa, četrti le od mentorjev, ki jih bodo opazovali pri delu in posnemali. V zadnjem času se zelo spodbuja mentorstvo, ki ni namenjeno zgolj uvajanju novincev v delo, temveč je zelo uporabno orodje tudi za razvoj kompetenc – zlasti se dotika 3. faze našega modela. Ugotovitve namreč kažejo, da ljudje, ki imajo mentorja, hitreje razvijajo zahtevane kompetence. K večji uspešnosti opazovanja in študija zelo verjetno

pripomorejo tudi zrcalni nevroni, ki se sprožijo le pri živem stiku, ne pa tudi pri branju oziroma gledanju filmov (Brečko in Painkret, 2018).

V našem primeru si je natakár izbral za zgled posnemanje svojega šefa, prav tako pa je preštudiral nekaj gradiva o protokolu, ker je imel knjige zelo rad.

4. korak: Prakticiranje

Izbrano kompetenco preizkusimo v praksi. Večina ljudi želi pridobiti prve praktične izkušnje v varnem okolju. Temu so namenjeni treningi, kjer lahko ljudje demonstrirajo uporabo kompetenc v simulacijskem okolju, kjer so napake dovoljene in kjer lahko še popravijo morebitne pomanjkljivosti. Za tem pa se začne prakticiranje kompetence v resnični praksi.

Natakár je bil v našem primeru deležen prvega zaresnega preizkušanja kompetence na skupinskem treningu, takoj za tem pa tudi v resnični praksi, kjer ga je k vsaki stranki še uvajal šef.

5. korak: Povratna informacija

Vsakdo za svoj razvoj potrebuje povratno informacijo, sicer ne ve, kje in kako se lahko izboljša, zato ima 5. korak ključni pomen za razvoj sleherne kompetence. Povratna informacija naj bo konstruktivna, torej takšna, ki spodbuja in motivira posameznika k izboljšanju kompetence. V poslovnih okoljih je podajanje povratne informacije naloga vodij, v drugih okoljih pa lahko posameznik za iskreno povratno informacijo prosi druge ljudi. Tudi v tem koraku se uporablja metoda 360-stopinjskega ocenjevanja, ki po preteku določenega časa (opazovanje, študij in prakticiranje lahko obsega 2–3 mesece oz. za zahtevnejše kompetence tudi 6–12 mesecev) pokaže, ali je posameznik glede na prvotno oceno kompetence napredoval in na katerih področjih kompetence ni okreplil.

Našega natakárja je šef po enotedenskem prakticiranju v resnični praksi poklical in mu podal konstruktivno povratno informacijo o tem, katere sestavine kompetence že dobro obvlada in katere želi, da še nadgradi. Našemu natakárju je tako manjkalo še nekaj duhovitosti ter pristnega nasmeha, zato sta se s šefom pogovorila, kako lahko tudi ta dva elementa dvigne na nivo ostalih. Sicer pa je bila splošna ocena kompetence »usmerjenost k ljudem« 3. Skupno oceno sta dorekla v dialogu.

6. korak: Določitev cilja

Po pridobitvi konstruktivne povratne informacije je čas, da si določimo konkreten cilj glede nadaljnjega razvoja kompetence: v kolikšnem času bomo izbrano kompetenco nadgradili; do katere ravni; kakšni so kriteriji za izpolnitev cilja.

Natakar si je zadal cilj, da kompetenco »usmerjenost k ljudem« v dveh mesecih razvije do ravni 4; kriteriji, ki si jih je zadal, pa so bili naslednji: vsakemu gostu pokloniti najmanj dva nasmeha (ob sprejemu in odhodu), z vsakim gostom skušati poklepetati o dnevnem dogajanju, vsakega gosta presenetiti s preseganjem njegovih pričakovanj pri sprejemu ter ureditvi mize in vsakega gosta postreči v roku 3 minut.

7. korak: Podpora in ojačitve

Da se kompetenca razvije do zelenega cilja, je modro oblikovati še podporne mehanizme in ojačitve v neposrednem okolju, kjer kompetenco uporabljamo. Ojačevalcev novega vedenja je več, med drugimi so to lahko: opazovanje druge osebe in tedenska diskusija, dnevna povratna informacija s strani vodje, nagrade za uporabo novega vedenja, seznam dnevnih aktivnosti ali ciljev oz. t. i. *check* liste ipd. Obdobje podpore in ojačitev naj bi trajalo od 1 do 3 mesecev, toliko namreč znaša povprečen čas, v katerem smo ljudje sposobni razviti novo vedênje oz. navado, čas pa je odvisen od kompleksnosti novega vedênja. Zadnji 7. korak ravno tako izstopa po pomembnosti. Raziskave namreč kažejo, da brez prisotnosti podpore in ojačevalcev kar 60 odstotkov ljudi ne razvije novega vedênja (Brečko in Painkret, 2018).

Natakar si je kot glavni ojačevalec omislil seznam ciljev, ki si jih je postavil na vidno mesto in jim vsak dan sledil ter jih odključal, prav tako pa je prosil svojega vodjo, da mu občasno poda povratno informacijo. Poleg tega je moral vsak teden o aktivnostih in napredku poročati tudi izbranemu sodelavcu. Obdobje podpore in ojačitve je pri njem trajalo 7 tednov.

Pasti razvoja kompetenc

Pri omenjenem modelu moramo biti pozorni na nekaj pasti, v katere se lahko ujamemo pri vsakem koraku modela. Prikazujem jih v naslednji preglednici.

Preglednica 3: Pasti razvoja kompetenc

Stopnja v modelu	Pasti
1. Identifikacija in razumevanje zahtevane kompetence	Napačna identifikacija kompetence, nejasnost v razumevanju določenih sestavin kompetence, slabi zgledi. Napake prvega koraka vplivajo na celoten proces.
2. Samoocena kompetence	Precenjevanje ali podcenjevanje svojih zmožnosti, neiskrenost soocenjevalcev, netransparentnost namena ocenjevanja kompetence in posledično prilagajanja ocen soocenjevalcev.
3. Opazovanje in razvoj	Nepravi modeli posnemanja, nezadosten študij ali podcenjevanje vloge učenja.
4. Prakticiranje	Preskok tega koraka, strah pred javnim nastopanjem/prikazom, nekritičnost do lastnih napak.

Stopnja v modelu	Pasti
5. Povratna informacija	Destruktivna povratna informacija drugih, odsotnost ali nezadostnost povratne informacije, neiskrenost soocenjevalcev.
6. Določitev cilja	Nejasno ali ohlapno določen cilj, previsok ali prenizek cilj, odsotnost kriterijev za doseg cilja.
7. Podpora in ojačitve	Odsotnost ali ignoriranje podpore in ojačitev, prekratek čas trajanja podpore in ojačitev.

Vir: Avtorica.

Digitalni svet zahteva nove kompetence

V zadnjem delu besedila se bom vprašala, katere kompetence bi potrebovali v prihodnjih letih. Svet postaja digitalen in jasno je, da razvoj tehnologije narekuje splošno transformacijo družbe. Kljub velikim izzivom in potencialnim spremembam imamo še vedno premalo odgovorov na to, kakšne kompetence potrebujemo v novem svetu. Ne vemo, ali bodo roboti res nadomestili človeka pri delu in če bodo – pri katerih vrstah dela. Katere kompetence naj torej razvijamo? Naj se raje osredotočimo na eno vrsto dela ali naj se raje usmerimo v multifunkcionalno delovanje? Vprašanj je ta hip gotovo več kot odgovorov.

Pod drobnogled bom vzela kompetence vodij, s katerimi imam največ izkušenj, in na podlagi konkretnih opažanj ter študija literature ponudila v razmislek, katere nove kompetence potrebujejo vodje v digitalni dobi oz. v obdobju četrte industrijske revolucije, kot je obdobje po letu 2010 poimenoval dr. Klaus Schwab (2017) v knjigi *Četrta industrijska revolucija*. Četudi je danes uporaba tehnologije neizogibna, pa sama digitalna transformacija ni dovolj za uspešno bivanje in delovanje. Tehnologija je narejena za ljudi in od ljudi in kot taka naj služi človeku. Včasih se namreč zazdi, da je v ekonomski računici digitalne dobe človek postal odveč, toda to je lahko le neuko in omejeno razmišljanje »praznih« navdušencev nad tehnologijo. Je pa po drugi strani res, da zahteva razvoj tehnologije pri človeku veliko sprememb – to je »digitalno transformacijo«, ki pa ne pomeni, da se bomo morali spremeniti v robote, temveč pomeni nujnost sobivanja z digitalnimi tehnologijami ter razvoj novih kompetenc. Ne samo, da ne bomo postali roboti, čustva in čustvene kompetence bodo na pomembnosti še bolj pridobivale. Dan Hill (2010) je v svoji knjigi *Emotionomics* opisal vrednost čustev v digitalnem svetu. Bistvo njegovega sporočila je, da je tehnologija zgolj orodje, čustveni odnosi pa predstavljajo tiste dejavnike, ki poganjajo razvoj ljudi in upravljajo tehnološka orodja. Ljudje bomo za svoj razvoj vselej potrebovali medčloveške odnose.

Tehnologija pomaga, človek pa odloča

Watsonov računalnik, ki je dobil ime po prvem direktorju IBM, lahko procesira neverjetno število informacij. Watsona so preizkusili pri diagnosticiranju bolezni in načinih

zdravljenja. Opreмили so ga z vsemi razpoložljivimi podatki o bolniku ter z vsemi možnimi diagnozami ter pristopi k zdravljenju različnih možnih bolezni. »Preštudiral« je na milijarde strani zdravniških poročil. Podatke je črpal iz vseh možnih omrežij, celo iz Wikipedije. In rezultat je bil zavidljiv. Kar v 80 odstotkih primerov je Watson v prvem poizkusu pravilno postavil diagnozo in predlagal učinkovit pristop k zdravljenju. Nekateri zdravniki priznavajo, da je njihovo prvo diagnosticiranje (brez posvetovanja z drugimi) pravilno le v 50 odstotkih. Po posvetovanju pa pravilnost naraste na nekaj več kot 90 odstotkov. Računalniki resda zmorejo procesiranje ogromne količine informacij, toda o tem, katere informacije bo upošteval, se odloča človek. Računalnik predlaga, končno odločitev pa sprejme človek. Tehnologija nam torej lahko pomaga delo opraviti bolj učinkovito, obenem pa tudi korenito spreminja pokrajino delovnih vlog.

Najpomembnejše kompetence v digitalni dobi

V nadaljevanju tako na podlagi lastnih opažanj izpostavljam nekaj glavnih stvari, ki jih je sprožil digitalni svet in zahtevajo razvoj novih ali morda celo pozabljenih kompetenc.

- Prva je veliko večja transparentnost; podatki se brezhibno beležijo in povezujejo med seboj. Če želiš karkoli izvedeti o osebi, projektu, izdelku, lahko to izveš s klikom na gumb. Visoka stopnja transparentnosti zahteva visoko stopnjo poštenosti in *osebne integritete (1)*, ki predstavlja eno izmed (novih) »digitalnih« kompetenc.
- V digitalnem svetu se zlahka izgubiš v kopici podatkov in izzivov, ki ti jih ta ponuja. Tako vse bolj postaja pomemben *fokus (2) ter postavljanje jasnih in realnih pričakovanj (3) do sebe in do drugih* (npr. v vlogi vodje).
- Proces digitalizacije je generiral tudi (novo) vrsto ambicioznosti: ustvarjanje pozitivnih rešitev za vse družbene sloje in pomoč drugim. Herman Toch (2009) je v svoji knjigi *Srečni dobički* razkril, da veliko organizacij ugotavlja, da gredo pozitivni pristopi z roko v roki z visokimi dobički. Mnoga trgovska podjetja tako že razvijajo aplikacije, ki pomagajo kupcu nakupovati ceneje. V Sloveniji je primer takega poslovanja akcija Štartaj Slovenija, kjer trgovski velikan ponuja izdelke slovenskih mladih, toda še neuveljavljenih podjetnikov. To vrsto kompetence sem poimenovala *pozitivna ambicioznost (4)*.
- Nova tehnologija omogoča podroben vpogled v lastni življenjski slog. Sodobne bančne aplikacije omogočajo podrobno analiziranje osebne porabe, na voljo so aplikacije, ki nas informirajo o našem zdravstvenem stanju in tveganjih, povezanih z njimi, naše vozniške navade lahko preverjamo že sami s sodobnimi navigacijskimi napravami ... Na podatkih temelječa ekonomija zahteva še eno vrsto kompetence, t. i. *čustveno iskrenost (5)* tako v odnosu do sebe kot tudi do drugih.
- *Kreativnost (6)* je kompetenca, ki je lastna (le) ljudem in še bolj jo bomo potrebovali v digitalnem svetu. Logotip podjetja Google se spremeni vsak dan; če v Googlov iskalnik vtipkamo »do a barrel roll«, postavi vse na glavo, zaslon se zavrti za 360

stopinj. Če v Google maps vpišemo iskanje poti med gradom Windsor in Buckinghamsko palačo, bodo med možnostmi prevoza ponudili celo kraljevsko kočijo. Ne glede na vso količino podatkov, ki so na voljo na Googlu, so si vse te kreativne in zabavne domislice izmislili ljudje.

- Tehnologija je programirana in kot takšna ne zmore spreminjati razmišljanja, danes pa svet pričakuje vedno več *miselne prožnosti* (7) v rešitvah, ki jih ponujamo.
- Digitalna tehnologija je povzročila hitro delitev informacij ter s tem tudi hitrejši razvoj izdelkov in storitev, hkrati pa zahtevo po tem, da kupec sooblikuje izdelek in storitev. T. i. agilno poslovanje je v digitalni dobi postala zakonitost. Kupci so to tudi pripravljeni sprejeti, kar nakazujejo vse pogostejši primeri delitvene ekonomije. Nova kompetenco sem poimenovala *agilno delovanje* (8). A. Toffler je tak odnos na svoj način napovedal že leta 1970 v svoji knjigi *The Future Shock*.
- Tehnologija omogoča delo kjerkoli in kadarkoli; večina ljudi poroča, da dela več, da so z novimi tehnologijami povsod dosegljivi in se to od njih tudi pričakuje. Klasični delovni čas izginja. Prav tako je vse več dela od doma oz. na daljavo. V takem okolju pa za uspešno delovanje potrebujemo močno *samoorganiziranost* (9), torej kompetenco, da si znamo delo sami učinkovito organizirati.
- Tehnologija nikoli ne počiva in tako nas vsak dan znova vabi v skušnjava, da nezdravo porabljamo svoje zaloge energije in jo pozabimo obnavljati. Pravilno razmerje med delom in aktivnim ter pasivnim počitkom je temelj učinkovitega dela, pa tudi zdravega osebnega razvoja. Za osebno rast in učinkovitost potrebujemo usklajeno in sinhrono delovanje telesa in čustev, uma in duha. *Gospodarjenje z osebno energijo* (10) je kompetenca, ki nam omogoča vzpostaviti pravo razmerje med telesno, umsko, čustveno in duhovno energijo.

Pričakovanih kompetenc za kakovostno bivanje in delovanje v digitalni dobi je še več, lahko pa izbor desetih zgoraj predlaganih kompetenc služi kot osnova za nadaljnje raziskovanje zahtevanih in pričakovanih kompetenc v obdobju t. i. četrte industrijske revolucije.

Zaključek

V prispevku sem z namenom nadgradnje opredelitve pojma kompetenc raziskovala teoretične in raziskovalne pristope, ki so oblikovali dosedanje definicije kompetenc, ter poskušala razjasniti terminološko in pojmovno zmedo. Dosedanje definicije sem nadgradila v smeri odpiranja prostora njihovem razvoju. Kompetence moramo obnavljati in razvijati nove vse življenje, saj nas v to sili spreminjajoče se okolje, situacije ter vloge, v katere vstopamo. S tem namenom sem predstavila sedemstopenjski praktični model razvoja kompetenc in opozorila tudi na pasti tega modela. Prispevek sem strnila z

razmišljanjem o spremembah v dobi digitalizacije in o novih pričakovanih ter zahtevanih kompetencah, ki pripomorejo k uspešnemu bivanju in delovanju v novem svetu.

Literatura

- Bellegem, S. V. (2015). *Ko digitalno postane človek*. Ljubljana: MM.
- Brečko, D. in Painkret, S. (2018). *Mentorstvo in medgeneracijsko komuniciranje*. Ljubljana: Sofos.
- Cripe, E. J. (2012). *Competency Development Guide: Resource Guide for Developing Competencies*. New York: Workitec.
- Havenga, W., Linde, H. in Visagie, J. (2011). Leadership competencies for managing diversity. *Managing global transitions*, 9(3), 225–247.
- Hill, D. (2010). *Emotionomic*. London: Kogan Page.
- Jackson, T. (2002). The competent organization: The American model. V Jackson, T. (ur.), *International HRM: A cross-culture approach* (str. 47–54). London: Sage.
- Kohont, A. (2011). *Vloge in kompetence managerjev človeških virov v kontekstu internacionalizacije*. Ljubljana: Znanstvena knjižnica Fakultete za družbene vede.
- Lavrih Gabrijel, E. (2017). *Čustvene kompetence pri vodstvenem kadru* (Magistrsko delo). Ekonomska fakulteta, Ljubljana.
- Levart, N. (2012). *Kompetence vodij* (Magistrsko delo). Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.
- Lorenz, M., Rusmann, M., Rainer, S., Lasse Lueth, K. in Bolle, M. (2015). *Man and Machine in Industry 4.0*. Boston: Boston Consulting Group Report.
- Majcen, M. (2009). *Management kompetenc, Izdelava modela kompetenc ter njegova uporaba za razvoj kadrov in vodenje zaposlenih*. Ljubljana: GV Založba.
- Rizzolatti, G. in Sinigaglia, C. (2008). *Mirrors in the Brain*. London: Oxford University Press.
- Pezdirč, M. S. (ur.) (2005). *Kompetence v kadrovski praksi*. Ljubljana: GV Izobraževanje.
- Schwab, K. (2017). *Četrta industrijska revolucija*. Ljubljana: FrodX.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika* (2018). Pridobljeno s <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>.
- Toch, H. (2014). *Happy profits: Go for profit and be proud*. New York: Lanoo.
- Toffler, A. (2007[1970]). *The Future Shock*. New York: Random House.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. V D. S. Rychen and L. H. Salganik (ur.), *Defining and selecting key competencies* (str. 45–65). Ashland: Hogrefe & Huber Publishers.
- Whitehurst, J. (2014). Driving Digital Transformation: New Skills for Leaders, New Role for the CIO. *A Harvard Business Review Analytic Services Report 2014*, 35–38.

Motivi in stališča vzgojiteljev predšolskih otrok do nadaljnega izobraževanja in usposabljanja

Jurka Lepičnik Vodopivec¹

Povzetek

V prispevku se osredotočamo na nadaljnje izobraževanje in usposabljanje vzgojiteljev predšolskih otrok. Izhajamo iz Chengove opredelitve sodobne koncepcije izobraževanja, ki izpostavlja pomen participacije udeležencev izobraževanja pri načrtovanju, razvojno naravnost, sistematično vodenost, izobraževanje posameznika kot tudi posameznih skupin znotraj vrtca in vrtec kot celoto, pri čemer je poudarjena notranja motivacija udeležencev in želja po profesionalni rasti. Predstavljamo rezultate empirične raziskave, ki temelji na vzorcu 203 vzgojiteljev predšolskih otrok. Podatki so zbrani z vprašalnikom, ki smo ga obdelali na ravni deskriptivne in inferenčne statistike. Glede na dobljene rezultate ugotavljamo, da starejši vzgojitelji izražajo višjo stopnjo soglašanja s potrebo po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju od mlajših vzgojiteljev. Glede motivov za vključevanje v nadaljnje izobraževanje in usposabljanje pri vprašanih vzgojiteljih prevladujejo motivi, ki temeljijo na osebnem interesu.

Ključne besede: vzgojitelj predšolskih otrok, nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, stališča, motivi

The Motives and Attitudes of Preschool Teachers Towards Further Education and Training – Abstract

The article explores the motives and attitudes of preschool teachers towards further education and training. The basis of our work is Cheng's concept of modern education, which puts emphasis on the participatory role of teachers in the planning, development, systematic management and education of individuals as well as specific groups at a preschool. The primary incentive behind this participatory role is the desire for professional growth and the personal, internal motivation of the teachers. The article presents the results of empirical research that encompassed 203 preschool teachers. The research was carried out using an inquiry questionnaire and analysed with descriptive and inferential statistics. The results show that older teachers are more inclined to pursue further education and training than their younger colleagues. With regards to incentives that spur preschool teachers to further education and training, the prevalent ones are those based on personal interest.

Keywords: preschool teacher, further education and training, motives, attitudes

1 Prof. dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem

Uvod

Skozi zgodovino sta se vloga in pomen izobraževanja nenehno spreminjala. Nastajale so različne definicije o tem, kaj je izobraževanje. Rdeča nit vseh je, da je izobraževanje zavestna in sistematična, racionalna in vrednostna interakcija oziroma komunikacija med subjektom in objektom spoznavanja, katere rezultat je izobrazba (Blažič, Ivanuš Grmek, Kramar in Strmčnik, 2003). Gre torej za proces informiranja in formiranja (kognitivnega, emocionalnega in psihomotoričnega področja človekove osebnosti) in s tem spreminjanja celotne osebnosti. Razvoj sodobnih družb terja od posameznika sposobnost prilagajanja nenehnim spremembam, ta pa je možna le z dobro izobraženimi in inovativnimi posamezniki, ki svoje znanje vedno znova dopolnjujejo. Tudi izobraževanje vzgojiteljev ne more uiti tem trendom, saj je nerealno pričakovati, da si v času rednega študija pridobijo vsa potrebna znanja za uspešno opravljanje poklicnih nalog.

V devetdesetih letih smo v Sloveniji sprejeli temeljne dokumente, ki opredeljujejo stalno strokovno izpopolnjevanje in usposabljanje vzgojiteljev predšolskih otrok. Najpodrobneje je izobraževanje in usposabljanje vzgojiteljev opredeljeno v Pravilniku o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (2004), ki poleg ciljev določa tudi vrste programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Znotraj enega izmed programov, ki se izvajajo znotraj organizacije, so navedene tematske konference, ki so opredeljene kot krajše oblike nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, namenjene celotnemu vzgojiteljskemu, učiteljskemu oziroma predavateljskemu zboru posameznega javnega vrtca oziroma šole. Ta jih organizira samostojno, kadar v okviru nabora objavljenih programov ni programa, ki bi ustrezal njegovim specifičnim izobraževalnim potrebam (prav tam).

Teoretična izhodišča

Pri izobraževanju zaposlenih v vrtcu je zaznati premik od tradicionalizma k sodobni koncepciji izobraževanja. Pri opisu značilnosti in razlik med obema konceptoma se opiramo na Chenga (1996), ki meni:

- da so tradicionalni koncepti vodeni od zunaj, kar pomeni, da jih načrtuje in vodi šolska oblast oz. zunanji strokovnjaki, medtem ko sodobni koncepti temeljijo na participaciji udeležencev izobraževanja pri načrtovanju le-tega;
- tradicionalni izobraževalni koncepti so usmerjevalni, kar razumemo tako, da je namen izobraževanja pogosto soočanje s problemi in ne z zadovoljevanjem potreb konkretnega vrtca in zaposlenih v njem. Za razliko od tradicionalnih so sodobni koncepti razvojno naravnani, saj so izobraževalne aktivnosti načrtovane za razvojne potrebe konkretne organizacije, posameznih skupin ali posameznika;

- tradicionalni koncepti izobraževanja so pogosto nesistematični in nastajajo po »ad hoc konceptu«, medtem ko so sodobni koncepti sistematični in permanentni, saj je oblikovana dolgoročna strategija razvoja vrtca, vrtec je sistematično voden, izobraževalne dejavnosti so vključene v letni delovni načrt vrtca;
- da je vsebina tradicionalnih konceptov izobraževanja pogosto nepopolna in vse preveč usmerjena k spreminjanju vedenja zaposlenih, medtem ko je v sodobnih konceptih v ospredju participacija udeležencev;
- da so tradicionalni izobraževalni koncepti pogosto osredotočeni zgolj na posameznika, medtem ko sodobni koncepti poudarjajo tako izobraževanje posameznika kot tudi posameznih skupin znotraj vrtca in vrtec kot celoto;
- v tradicionalnih konceptih izobraževanja so pogosti izvajalci izobraževanja zunanji strokovnjaki, ki ne poznajo konkretnega vrtca in konkretnih izobraževalnih potreb ter problemov, medtem ko so v sodobnih konceptih izobraževanja prisotni tako praktiki vrtca kot strokovnjaki iz zunanjih institucij;
- da v tradicionalnih konceptih izobraževanja prevladujejo pasivne oblike izobraževanja, ki temeljijo zgolj na poslušanju, medtem ko sodobni koncepti temeljijo na aktivnosti udeležencev;
- da je motivacija zaposlenih v tradicionalnih konceptih izobraževanja pretežno zunanja (nagrade v obliki napredovanja, proste ure in podobno). V novih konceptih pa je vse pogostejša notranja motivacija udeležencev (želja po profesionalni rasti).

Ocenjujemo, da je za vzgojitelje in druge zaposlene v vrtcu pomembno, da se nenehno izobražujejo, da je izobraževanje sistematično in načrtovano, usklajeno tako z razvojnimi potrebami vseh zaposlenih kot tudi s potrebami in vizijo vrtca. Pri tem ima motivacija odločilno vlogo tako pri vključevanju v izobraževanje, pri vztrajanju na poti do ciljev kot tudi pri učni storilnosti. Želja po znanju izvira največkrat iz dela, iz poklicne, družbene in druge aktivnosti.

Pogosto rečemo, da se odrasli učijo drugače in iz drugačnih razlogov (motivov) kot otroci in mladina. Motivacija ni nekaj stalnega in se spreminja. Motivi in razlogi za izobraževanje so pri vsakem posamezniku različni. Wlodkowski (2008) opozarja, da je eden najmočnejših motivatorjev za odrasle odgovornost, ki se kaže v odgovornosti do članov družine, ki ji pripadajo, sodelavcev, s katerimi delajo, in do organizacije, v kateri delajo. Učijo se, da ostajajo na svojih delovnih mestih ali ker se želijo naučiti stvari, za katere menijo, da so pomembne in praktične ter si z njimi pomagajo pri reševanju težav oz. jim naučeno pomaga pri boljšem delovanju, ko rešujejo vsakdanje težave. V učenje se vključujejo, ker želijo doseči določene cilje. Iščejo predvsem uporabna znanja, povezana s svojim delom, interesi in osebnim zadovoljstvom. Učni procesi morajo izhajati iz potreb vsakdanjika, dela, prostega časa, družine in odnosov, v katere stopamo. Proučevanja delovne motivacije so privedla do sklepa, da človekova aktivnost – niti delo niti učenje

– nikoli ni spodbujena le z enim dejavnikom, temveč gre za sodelovanje številnih, zelo zapletenih, poznanih in nepoznanih dejavnikov. Tako raziskovalci (Krajnc, 1982) že v 70. in 80. letih prejšnjega stoletja ugotavljajo, da je glavni motiv za izobraževanje odraslih pridobivanje novega znanja, kakovostnejše delo in napredovanje. To potrjujejo tudi kasnejše raziskave, o katerih poročajo Starc (2002), Radovan (2003) ter Muršak, Javrh in Kalin (2011).

V slovenskem prostoru je v zadnjem desetletju opravljenih kar nekaj raziskav o motivih in stališčih vzgojiteljev do nadaljnjega izobraževanju in usposabljanja. Hmeljak (2012) je na vzorcu 320 vzgojiteljev ugotovila, da je med njimi izrazito pričakovanje po nadaljnem izobraževanju in usposabljanju. V okviru projekta Evalvacija vzgoje in izobraževanja (Erčulj, Ivanuš Grmek, Lepičnik Vodopivec, Musek Lešnik, Retar, Sardoč in Vršnik Perše, 2008) so avtorji pripravili preliminarno študijo, v kateri so razvili metodološke instrumente za ugotavljanje in spremljanje profesionalnega razvoja vzgojiteljev, učiteljev in ravnateljcev. V tem okviru so ocenjevali, katere oblike izobraževanja in usposabljanja največ prispevajo k razvoju posameznih področij kompetenc. Vzgojitelji pripisujejo nadaljnjemu izobraževanju in usposabljanju velik pomen za razvoj vseh kompetenc, pri čemer izpostavljajo, da je pri uresničevanju kurikula nadaljnje izobraževanje in usposabljanje najpomembnejše. Štemberger in Vesel (2016) sta opravili kvalitativno raziskavo, s katero sta ugotavljali, kako strokovni delavci vrtca vrednotijo izpopolnjevanje kot del svojega profesionalnega razvoja ter kako je stalno strokovno izpopolnjevanje urejeno. Dobljeni rezultati kažejo, da je strokovno izpopolnjevanje pomembno za njihov profesionalni razvoj ter da imajo dovolj možnosti za stalno strokovno izpopolnjevanje. Kot ovire izpostavljajo pomanjkanje finančnih sredstev in preobremenjenost.

Metodologija

Namen naše raziskave je proučiti stališča in motive vzgojiteljev predšolskih otrok do nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja. Zastavili smo si naslednje cilje:

- ugotoviti, ali se vzgojitelji razlikujejo v stališčih o nadaljnem izobraževanju in usposabljanju glede na delovno dobo,
- ugotoviti, kateri so motivi vzgojiteljev pri odločanju za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje,
- ugotoviti, ali se motivi vzgojiteljev za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje razlikujejo glede na delovno dobo.

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno raziskovalno metodo pedagoškega raziskovanja.

Vzorec

V raziskavo so bili vključeni 203 vzgojitelji predšolske vzgoje, od tega je bilo 199 (98 %) žensk in 4 (2 %) moški. Glede na delovno dobo imajo 103 (50,7 %) vprašani več kot 15 let delovne dobe, 100 (49,3 %) pa manj kot 15 let delovne dobe. Podatke smo zbrali z vprašalnikom, ki smo ga oblikovali posebej za ta namen. V prvem delu vprašalnika so bila vključena vprašanja o objektivnih dejstvih (spol, delovna doba), nato pa so sledila vprašanja o odnosu in motivih za nadaljnje izobraževanje ter usposabljanje. Vsebinsko veljavnost in razumljivost smo zagotovili s predhodnim testiranjem v skupini vzgojiteljev, zanesljivost pa z natančnimi navodili in enopomenskimi specifičnimi vprašanji, pa tudi s samokontrolo v fazi obdelave podatkov – in sicer tako, da smo primerjali odgovore na vsebinsko sorodna vprašanja. Pridobljene podatke smo zbirali v letu 2016. Za interpretacijo podatkov smo uporabili osnovno deskriptivno statistiko (absolutne (f) in odstotne ($f\%$) frekvence). Dodatno smo uporabili χ^2 – preizkus hipoteze neodvisnosti.

Stališča vzgojiteljev do nadaljnega izobraževanja in usposabljanja

V delu vprašalnika, kjer smo preverjali stališča vzgojiteljev do nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, so lahko vzgojitelji soglašanje s trditvami izrazili po stopnjah: *sploh se ne strinjam, se ne strinjam, niti se strinjam niti se ne strinjam, se strinjam in popolnoma se strinjam*. Ker nihče od respondentov ni uporabil stopnje *niti se strinjam niti se ne strinjam*, smo odgovore respondentov izrazili v dihotomni obliki, *se ne strinjam* in *se strinjam*.

Preglednica 1: Število (f) in strukturni delež ($f\%$) vzgojiteljev do nadaljnega izobraževanja in usposabljanja po stopnji soglašanja s trditvami

Oznaka trditve	Strinjanje s trditvami	Se ne strinjam		Se strinjam	
Trditev 1	V sodobnem življenju se delo in izobraževanje povezujeta in vzajemno dopolnjujeta.	f	13	f	190
		$f\%$	6,4	$f\%$	93,6
Trditev 2	Vse naše življenje in doživljanje je prepleteno s pridobivanjem vedno novih izkušenj in spoznanj za nenehen osebni napredek.	f	1	f	202
		$f\%$	0,5	$f\%$	99,5
Trditev 3	Izobraževanje postaja vse bolj pomemben dejavnik pri načrtovanju ekonomskega in splošnega družbenega razvoja.	f	16	f	187
		$f\%$	7,9	$f\%$	92,1
Trditev 4	Brez nenehnega izobraževanja ne moremo iti v korak s splošnim razvojem, zahtevami časa in sodobnega življenja.	f	17	f	186
		$f\%$	8,4	$f\%$	91,6
Trditev 5	Skokovit razvoj znanosti in tehnike poraja globinske spremembe v družbenih odnosih in v vsem človeškem življenju.	f	14	f	189
		$f\%$	6,9	$f\%$	93,1

Oznaka trditve	Strinjanje s trditvami	Se ne strinjam		Se strinjam	
		f		f	
Trditev 6	Človekovo izobraževanje mora biti prilagojeno njegovim družbenim in psihološkim potrebam v programih, metodah ter njegovemu delu in življenjskemu ritmu.	f	22	f	181
		f%	10,8	f%	89,2
Trditev 7	Sodobnega človeka učenje in izobraževanje spremljata vse življenje.	f	5	f	198
		f%	2,5	f%	97,5

Preglednica nakazuje visoke vrednosti strinjanja respondentov. Kar nakazuje na zavedanje vzgojiteljev o pomenu nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja skozi vse življenje. Podatki kažejo, da vzgojitelji najbolj soglašajo s trditvama, da je vse naše življenje in doživljanje prepleteno s pridobivanjem vedno novih izkušenj (99,5 %) in spoznanj za nenehen osebnostni napredek ter da sodobnega človeka učenje in izobraževanje spremljata vse življenje (97,5 %). Vzgojitelji se zavedajo dejstva, da se v času velikih sprememb povečujejo pričakovanja staršev in družbe kot celote do vrtcev, s tem pa se spreminja tudi vloga vzgojitelja – kar posebej izražata trditev 6 in trditev 4. Vloga postaja vedno zahtevnejša, saj se spremembe, s katerimi se nenehno soočajo, morajo upoštevati. Tudi vzgojna vloga se spreminja. Otroci postajajo vse bolj raznoliki in težje obvladljivi. Vsi ti pojavi so za vzgojitelja izzivi, terjajo višjo stopnjo profesionalnosti ter obvladanja širokega repertoarja metod in pristopov, kar pa lahko dosežejo samo s stalnim strokovnim izobraževanjem in usposabljanjem. Mnenja respondentov, posebej trditve 3, 5 in 7, to potrjujejo. Dobljeni rezultati so primerljivi z rezultati, o katerih poročajo Erčulj idr. (2008) glede ocene pomena nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja.

V okviru opravljene raziskave nas je zanimalo tudi strinjanje vzgojiteljev v spodnji preglednici navedenih trditve glede na delovno dobo respondentov. Za ugotavljanje razlik smo uporabili χ^2 – preizkus hipoteze neodvisnosti.

Preglednica 2: Število (f) in strukturni delež (f %) vzgojiteljev po stopnji soglašanja do nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja glede na delovno dobo

Delovna doba		Se ne strinjam	Se strinjam	Skupaj	χ^2	P
V sodobnem življenju se delo in izobraževanje povezuje in vzajemno dopolnjujeta.	Do 15 let	f	11	89	2,639 g=1	0,104
		f (%)	11	89		
	Več kot 15 let	f	5	98		
		f (%)	5	95		
Vse naše življenje in doživljanje je prepleteno s pridobivanjem vedno novih izkušenj in spoznanj za nenehen osebnostni napredek.	Do 15 let	f	0	100	/	/
		f (%)	0	100		
	Več kot 15 let	f	0	103		
		f (%)	0	100		

Delovna doba		Se ne strinjam	Se strinjam	Skupaj	χ^2	P	
Izobraževanje postaja vse bolj pomemben dejavnik pri načrtovanju ekonomskega in splošnega družbenega razvoja.	Do 15 let	f	14	86	100	12,587 g=1	< 0,001
		f (%)	14	86	100		
	Več kot 15 let	f	1	102	103		
		f (%)	1	99	100		
Brez nenehnega izobraževanja ne moremo iti v korak s splošnim razvojem, zahtevami časa in sodobnega življenja.	Do 15 let	f	11	89	100	5,168 g=1	0,023
		f (%)	11	89	100		
	Več kot 15 let	f	3	100	103		
		f (%)	3	97	100		
Skokovit razvoj znanosti in tehnike poraja globinske spremembe v družbenih odnosih in v vsem človeškem življenju.	Do 15 let	f	11	89	100	5,168 g=1	0,023
		f (%)	11	89	100		
	Več kot 15 let	f	3	100	103		
		f (%)	3	97			
Človekovo izobraževanje mora biti prilagojeno njegovim potrebam v programih, oblikah in metodah ter njegovemu delu in življenjskemu ritmu.	Do 15 let	f	13	87	100	1,498 g=1	0,221
		f (%)	13	87	100		
	Več kot 15 let	f	8	95	103		
		f (%)	8	92	100		
Sodobnega človeka učenje in izobraževanje spremljata vse življenje.	Do 15 let	f	7	93	100	7,468 g=1	0,006
		f (%)	7	93	100		
	Več kot 15 let	f	0	103	103		
		f (%)	0	100	100		

Rezultat χ^2 – preizkusa kaže, da med navedenimi trditvami obstajajo v odgovorih vzgojiteljev statistično pomembne razlike pri štirih trditvah glede na delovno dobo. Prva trditev, pri kateri se kažejo statistično pomembne razlike, je trditev »Izobraževanje postaja vse bolj pomemben dejavnik pri načrtovanju ekonomskega in splošnega družbenega razvoja«. Rezultat $\chi^2 = 12,587$ ($g=1$, $\alpha < 0,001$) nam pove, da so razlike v strinjanju omenjene trditve glede na delovno dobo vzgojiteljev. S trditvijo se najbolj strinjajo vzgojitelji z delovno dobo, ki presega 15 let (99 %). V manjši meri se s to trditvijo strinjajo vzgojitelji, ki so zaposleni do 15 let (89 %). Izid smo pričakovali, saj pričakujemo, da vzgojitelji, ki so zaposleni 15 let in več, bolje poznajo razmere v družbi in kako se je ta ves čas naglo spreminjala. Dobro tudi vedo, kako pomembno je bilo, da poseduješ dovolj znanja, da lahko slediš družbenemu razvoju. Tudi v današnjem hitro spreminjajočem se svetu izobraževanje postaja vse pomembnejše, saj le tako lahko sledimo razvoju, ki ga v zadnjih desetletjih doživlja gospodarstvo.

Lahko rečemo, da za posameznika izobraževanje postaja nuja, do katere ga pripeljejo spremembe v družbi, ki mnogokrat zahtevajo nov način življenja. Nove tehnologije posameznika prisilijo, da razvije nove specifične telesne gibe ali govorne sposobnosti. Prav tako mora biti pripravljen na nenehne spremembe na delovnem mestu.

Od nenehnega izobraževanja ni odvisen samo njegov osebni razvoj, temveč tudi razvoj njegove kariere, saj lahko le z novimi znanji izkoristi vse pridobitve sodobnega sveta. Jelenc Krašovec (2011) v zvezi s tem izpostavlja pomen spodbujanja ustvarjalne rabe znanja, povezanost znanja, pridobljenega v izobraževalni instituciji, z življenjem ter informacijsko in komunikacijsko pismenost. Statistično značilno razliko pa smo odkrili tudi pri trditvi »Sodobnega človeka učenje in izobraževanje spremljata vse življenje.« ($\chi^2=7,468$, $g=1$, $\alpha=0,006$). Tudi tukaj obstajajo razlike v strinjanju med mlajšimi in starejšimi vzgojitelji. S to trditvijo se strinjajo kar vsi respondenti, ki imajo več kot 15 let delovne dobe. Najbolj pa se z omenjeno trditvijo ne strinjajo respondenti, ki imajo manj kot 15 let delovne dobe, in sicer 7 %.

Nove družbene razmere, odkritja nevroznanosti, razvoj informacijsko-komunikacijske tehnologije ter s tem povezani novi družbeni odnosi so pred sodobnega človeka postavili odločno zahtevo, da se mora izobraževati vse življenje. Izobrazba in z novimi znanstvenimi spoznanji venomer osveženo znanje postajata odločilen razvojni dejavnik tako za družbo kot vsakega posameznika. Nenehni izzivi sodobnih tehnologij nas vse bolj utrjujejo v spoznanju, da v današnjem svetu pravzaprav ni nič dokončnega. Človekova vloga v družbi se spreminja. Gre za nezadržni razvoj znanosti, informacijske tehnologije, spremembe v načinu dela, spremembe v odnosu med proizvodnimi in uslužnostnimi dejavnostmi, spremembe v zaposlovanju ... Življenje v taki družbi zahteva od ljudi fleksibilnost, stalno spremljanje novosti, pripravljenost za sodelovanje na vseh nivojih družbenega življenja in skrb za svoj lastni razvoj. Vzgojitelj, ki je pripravljen na sprejemanje sprememb, bo te premišljeno vnašal v svoje okolje, dopolnjeval cilje, nadgrajeval procese in metodologijo ter s tem sooblikoval kulturo izobraževanja in klimo vrtca (Cheng, 2000). Če želimo izboljšati način dela v vrtcu in ga prilagajati novim zahtevam (hiter razvoj tehnologije, drugačni otroci, večji vpliv staršev in okolja, razvijanje ustvarjalnega in kritičnega mišljenja pri otrocih ...), moramo spreminjati klimo vrtca, da bi bili pripravljeni na izzive izobraževanja v novem tisočletju, saj bodo zmagovalci prihodnosti tisti, ki bodo oblikovali kulturo spreminjanja (Tushman in O'Reilly, 1996). Takšna pričakovanja zahtevajo kar nekaj usposobljenosti in znanja, česar se vzgojitelji – zaposleni več kot 15 let – za razliko od tistih, ki so zaposleni manj kot 15 let, tudi bolj zavedajo; dlje časa so namreč zaposleni in tako iz konkretnih situacij vedo, kaj je potrebno za njihov razvoj.

Motivi za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje

V okviru opravljene raziskave nas je zanimalo tudi, kateri so razlogi, da se vzgojitelji odločijo za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje. V spodnji preglednici prikazujemo vrednosti vseh respondentov.

Preglednica 3: Število (f) in strukturni delež (f%) vzgojiteljev glede motivov do nadaljnega izobraževanja in usposabljanja

Motivi za izobraževanje in usposabljanje	f	f%
Napotitev ravnateljice/ravnatelja	37	20,1
Osebni motivi	123	66,8
Možnost napredovanja	2	1,1
Pomanjkanje znanja	21	11,4
Ohranitev delovnega mesta	0	0
Drugo	1	0,5
Skupaj	184	100

Iz preglednice je razvidno, da se največ vzgojiteljev za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje odloči zaradi osebnih motivov (66,8 %). Sledita skupini vzgojiteljev, ki sta se nadaljnega izobraževanja in usposabljanja morali udeležiti zaradi napotitve ravnatelja/ravnateljice (20,1 %) in zaradi pomanjkanja znanja na tem področju (11,4 %). Le peščica je takih, ki so se izobraževanja udeležili zaradi možnosti napredovanja, ohranitve delovnega mesta ali različnih drugih vzrokov.

Posebej nas je zanimalo tudi, ali se kažejo razlike v motivih za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje glede na delovno dobo.

Preglednica 4: Število (f) in strukturni delež (f%) vzgojiteljev glede motivov do nadaljnega izobraževanja in usposabljanja

Delovna doba	Manj kot 15 let		Več kot 15 let		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%
Motivi za izobraževanje in usposabljanje						
Napotitev ravnateljice/ravnatelja	20	22,7	17	17,7	37	20,1
Osebni motivi	56	63,6	67	69,8	123	66,8
Možnost napredovanja	1	1,1	1	1	2	1,1
Pomanjkanje znanja	10	11,5	11	11,5	21	11,4
Ohranitev delovnega mesta	0	0	0	0	0	0
Drugo	1	1,1	0	0	1	0,5
Skupaj	88	100	96	100	184	100

Ugotovili smo, da se vzgojitelji za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje odločijo najpogosteje zaradi osebnih motivov (66,8 %). Med njimi je največ vzgojiteljev, ki so zaposleni več kot 5 let (69,8 %). Drugi najpogostejši vzrok za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje vzgojiteljev je napotitev ravnatelja ali ravnateljice vrtca, v katerem so zaposleni. Zaradi napotitve ravnatelja/ravnateljice je na nadaljnje izobraževanje in

usposabljanje moralo največ vzgojiteljev, ki so zaposleni manj kot 15 let (22,7 %), manj pa tisti, ki so zaposleni več kot 15 let (17,7 %). Med vsemi pa je le malo takih, ki se za izobraževanje odločijo zaradi želje po napredovanju, ohranitve delovnega mesta ali različnih drugih vzrokov.

Dobljeni podatki kažejo na to, da se vzgojitelji, ne glede na delovno dobo, za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje odločajo predvsem iz osebnih motivov, kar nakazuje na to, da se vzgojitelji zavedajo, kako potrebno in pomembno je ves čas ob opravljanju vzgojitelskega dela nadgrajevati svoje znanje in spretnosti ter pridobivati vedno nove izkušnje, kajti vzgoja predšolskega otroka je zelo zahtevna. Zelo pomembno je, da vzgojitelji znajo zagotoviti spodbudno okolje za poučevanje predšolskih otrok ter pri tem upoštevati tudi specifičnosti, povezane s starostjo otrok. Vzgojitelji, ki so zaposleni manj kot 15 let, ugotavljajo, da znanje, ki so ga pridobili v času rednega izobraževanja za opravljanje svojega dela, ni dovolj in se na podlagi tega tudi največkrat prostovoljno odločijo za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, saj na ta način prispevajo k temu, da potem boljše in uspešneje opravljajo vzgojno delo v vrtcu. Dobljeni rezultati potrjujejo, da smo na tem segmentu presegli okvir tradicionalnega pojmovanja (Cheng, 1996) stalnega izobraževanja in usposabljanja vzgojiteljev predšolskih otrok, ki smo ga opredelili na začetku prispevka.

Zaključek

V življenju posameznikov sta vzgoja in izobraževanje vedno pomembnejša, kar je v sorazmerju z večanjem njune vloge v razvoju sodobnih družb. Za to je več razlogov. Tradicionalna razdelitev življenja na ločena obdobja – otroštvo in mladost, ki sta posvečena šolskemu izobraževanju; obdobje zrelosti, ki pokriva poklicno dejavnost, in nato obdobje upokojitve – ne ustreza več stvarnosti sodobnega življenja, še manj pa zahtevam prihodnosti. Danes ne more nihče več pričakovati, da bo v mladosti zbral začetno znanje za vse življenje. Hiter razvoj sveta zahteva nenehno posodabljanje znanj, hkrati pa opazamo tudi težnjo po podaljševanju začetnega izobraževanja mladih ljudi. Tudi sama vzgoja in izobraževanje se hitro spreminjata. Družba na vseh področjih ponuja vse večje možnosti za učenje (Delors, 1996). Zato sta nadaljnje izobraževanje in usposabljanje vzgojiteljev predšolskih otrok pomembna člena v mozaiku vseživljenjskega izobraževanja, ki poteka od rojstva preko zgodnjega otroštva in odraslosti do konca življenja s ciljem, da se izboljšajo posameznikova znanja, spretnosti ...

Na podlagi dobljenih rezultatov ugotavljamo, da starejši vzgojitelji izražajo višjo stopnjo soglašanja s potrebo po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju, na podlagi česar sklepamo, da so v vseh letih svojega dela spoznali, da je za njihovo uspešno delo potrebno široko in raznovrstno znanje, prav tako pa se tudi bolj zavedajo dejstva, da bo na trgu delovne sile preživel le posameznik, ki se je pripravljen učiti vse življenje.

Vzgojitelji se strinjajo z dejstvom, da nadaljnje izobraževanje in usposabljanje pomenita nujno, saj znanje naglo zastareva, prav tako pa tudi formalni izobraževalni sistem ne more več v celoti zadostiti potrebam poklicnega dela. Zato si morajo vzgojitelji nenehno pridobivati vedno nova in nova znanja, da so lahko kos napredku na svojem delovnem mestu. To je potrebno tudi zaradi vedno novih problemov, izobraževalnih in vzgojnih, s katerimi se srečujejo pri vsakodnevnem delu z otroki, in ki naj bi jih znali premišljeno in ustvarjalno reševati. Saj je, kot ugotavljajo Cheng, Tam in Tsui (2002), vseživljenjsko učenje in izobraževanje odraslih posledica razvoja izobraževanja in razvoja posameznika. Izobraževanje zaposlenih v vrtcu je posledica razvoja vrtca kot celote, znotraj katere si vzgojitelji razvijajo kompetence za profesionalna ravnanja v vsakdanji praksi.

Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje vzgojiteljev predšolskih otrok postavljata pred udeležence in pred vodstvo vrtecev nove in nove izzive, ki jih narekujejo spoznanja različnih strok in pedagoška praksa. Zato je toliko bolj pomembno sprotno spremljanje in vrednotenje nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, tako na ravni posameznika kot na institucionalni ravni, da bi se približali, kot pravi Cheng (1996), sodobni konceptiji izobraževanja.

Literatura

- Blažič, M., Ivanuš-Grmek, M., Kramar, M. in Strmčnik, F. (2003). *Didaktika – visokošolski učbenik*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Cheng, Y. C. (1996). *School effectiveness of education*. Hong Kong: Wide Angle Press.
- Cheng, Y. C. (2000). The education and new teacher education: A paradigm shift for the future. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education and Development*, 3(1), 1–34.
- Cheng, Y. C., Tam, W. M. in Tsui, K. T. (2002). New Conception of Teacher Effectiveness and Teacher Education in the New Century. *Hong Kong Teachers' Centre Journal*, 1. Pridobljeno s http://edb.org.hk/hktc/download/journal/j1/1_1.1.pdf.
- Delors, J. (1996). *Učenje skriti zaklad*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Erčulj, J., Ivanuš-Grmek, M., Lepičnik-Vodopivec, J., Musek Lešnik, K., Retar, I., Sardoč, M. in Vršnik-Perše, T. (2008). *Razvoj metodoloških instrumentov za ugotavljanje in spremljanje profesionalnega razvoja vzgojiteljev, učiteljev in ravnateljev: evalvacija vzgoje in izobraževanja v RS: projekt: preliminarna študija*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Hmelak, M. (2012). *Profesionalni razvoj vzgojiteljev predšolskih otrok* (Doktorska disertacija). Filozofska fakulteta, Maribor.
- Jelenc Krašovec, S. (2011). *Vpliv vseživljenjskosti učenja in izobraževanja na spreminjanje vloge učitelja, vloge poučevanja in učenja odraslih*. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Gradiva_ESS/ACS_Izobrazevanje/ACSIzobrazevanje_13Vpliv.pdf.
- Krajnc, A. (1982). *Motivacija za izobraževanje*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Muršak, J., Javrh, P. in Kalin, J. (2011). *Poklicni razvoj učiteljev*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

- Pravilnik o nadaljnem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (2004). *Uradni list RS*, št.64/04. Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV595>.
- Radovan, M. (2003). *Motivacija zaposlenih za izobraževanje: aplikacija TpV v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Starc, J. (2002). Posebnosti v izobraževanju odraslih na samostojnih visokošolskih zavodih v Sloveniji. *Pedagoška obzorja*, 3/4, 108–124.
- Štemberger, T. in Vesel, N. (2016). Kako strokovni delavci vrtca vrednotijo stalno strokovno izpopolnjevanje kot element svojega profesionalnega razvoja. *Andragoška spoznanja*, 22(1), 85–97.
- Tushman, M. L. in O'Reilly, Ch. A. (1996). *The ambidextrous organization: managing evolutionary and revolutionary change*. *California Management Review*, 38, 1–23.
- Wlodkowski, R. J. (2008). *Enhancing Adult Motivation to Learn: A Comprehensive Guide for Teaching All Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.

Dejavniki profesionalnega razvoja učiteljev

Danijela Makovec¹

Povzetek

Besedilo obravnava tematiko učiteljevega profesionalnega razvoja. V prvem delu prispevka so na podlagi analize posameznih avtorjev identificirani elementi, ki pomembno vplivajo na učiteljevo pojmovanje lastne vloge ter posledično določajo tudi njegovo profesionalno identiteto, saj na oblikovanje slednje vplivajo dejavniki, kot so okolje ter kulturno in družbeno dogajanje. V drugem delu besedila je na podlagi rezultatov raziskave izpeljana teza, da učiteljeva prepričanja o lastni usposobljenosti pa tudi leta delovne dobe in predmetno področje, na katerem delujejo učitelji, pomembno vplivajo na pojmovanja lastne vloge ter določajo razvoj njegove profesionalne identitete.

Ključne besede: profesionalni razvoj, učitelj, izobraževanje

Factors Affecting the Professional Development of Teachers – Abstract

The article deals with the theme of teachers' professional development. The first part is based on an analysis of factors identified by individual authors as those that significantly affect a teacher's perception of their own role, and consequently also determine their professional identity since factors such as the environment, cultural and social development. The second part of the article presents research results based on the thesis that a teacher's beliefs about their own qualifications as well as years of experience and the field in which they work, have a significant impact on how they perceive this role and also determine the development of their professional identity.

Keywords: professional development, teacher, education

1 Doc. dr. Danijela Makovec, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Uvod

Učitelj znotraj paradigme učenja in poučevanja vselej igra pomembno vlogo. Poleg dela z učenci ali odraslimi udeleženci je ena njegovih temeljnih nalog tudi skrb za nenehno poglobljanje kakovosti dela; tja lahko v prvi vrsti uvrstimo tudi skrb za kakovost lastnega dela, ki ga učitelj razvija v okviru svoje poklicne socializacije in profesionalnega razvoja. Slednje pa pomeni, da učitelj kot posameznik prevzame odgovornost za svoje učenje in osebni razvoj, s čimer se »skrb za karierni razvoj seli na področje posameznika, ki pri ustvarjanju lastne kariere ne sme biti več odvisen zgolj od nadrejenih in organizacije« (Brečko, 2007, str. 64). In pri omenjeni skrbi za lastno učenje je po mnenju nekaterih avtorjev ključnega pomena prav »učiteljeva zmožnost za razvoj in raziskovanje svojega lastnega dela kot tudi za načrtovanje in razvoj svoje individualne kariere v kontekstu organizacije ali skupine, v kateri dela. Z drugimi besedami: pomembno je, ne le za učitelja, za družbo nasploh, kako bodo učitelji razvijali ne le svojo poklicno, temveč tudi profesionalno identiteto, skrbeli za svoj karierni razvoj in kakšen pomen temu daje tudi njihovo strokovno okolje« (Javrh, 2010, str. 56). Skrb za lastni profesionalni razvoj pri učitelju je znotraj izobraževanja odraslih pomembna tudi zato, ker so učitelji osebe, ki pri udeležencih izobraževanja pogosto predstavljajo tudi tisto točko, ki udeležencu predstavlja vzor, in kot tak ima lahko celo večji vpliv na odrasle udeležence kot na mlajše učence, saj je odraslim udeležencem izobraževanj »kot njihov vrstnik do določene mere referenčna točka, primer dobre prakse, dokaz, da je kakovosten karierni razvoj mogoč. Ta vpliv učitelj v vlogi izobraževalca odraslih lahko ima le, če prej ustrezno načrtuje, ovrednoti in vodi svojo lastno karierno pot ter svoj poklicni in tudi profesionalni razvoj« (prav tam, str. 59). Profesionalni razvoj oziroma skrb zanj je torej nekaj, kar je za učitelja pomembno tako z vidika skrbi zase (in za svojo poklicno pot) kot tudi z vidika udeležencev, ki jim znanje (in izkušnje) tudi predaja. Pri profesionalnem razvoju oz. poklicni profesionalizaciji pa ne gre za enkratni dogodek, temveč za »vseživljenjski proces, ki se začne s poklicnim usposabljanjem in krožno nadaljuje v Kolbovem krogu izkustvenega učenja. Ta proces ni izoliran, zaznamujejo ga sodelovanje in kooperativno učenje, pomoč sodelavcev, pa tudi spoštovanje lastnega dela in njegova ustreznost predstavitev. Poklicni razvoj je torej celosten proces rasti, ki povezuje osebno, socialno in poklicno raven« (Javrh, 2011, str. 37). Te dejavnike mora učitelj identificirati in znati umestiti v proces lastnega učenja, saj iz njih izhajajo mnoge izmed vlog, ki jih učitelji pri svojem delu tudi opravljajo. Adams zapiše, da se vloga učitelja nanaša na to, kaj posamezniki v resnici počnejo (torej na njihovo obnašanje), obenem pa na določanje vloge lahko vplivajo tudi pričakovana dejanja posameznikov (Adams, 1970, str. 121), pri čemer gre predvsem za posameznikova lastna pričakovanja (torej pričakovanja učitelja samega) ali pričakovanja drugih (učencev, dijakov, staršev, kolegov, vodstva šole, družbe ...).

Vloga učitelja ni nikoli enoznačno opredeljena, na opredelitev vplivajo številni dejavniki. Opredeljuje jo tako kulturno kot družbeno dogajanje ter okolje, in oboje tudi vpliva na razlike, ki se v pojmovanju vlog učitelja pojavljajo znotraj različnih kultur, družb in tudi geografskega okolja. Prav tako ni vloga učitelja nekaj, kar bi učitelj v nespremenjeni obliki posedoval ves čas svoje poklicne poti. Gre namreč za enega temeljnih dejavnikov njegovega profesionalnega razvoja.

Sami smo dejavnike, ki vplivajo na vlogo učitelja, opredelili na t. i. notranje in zunanje. Med notranje dejavnike uvrščamo tiste, ki vplivajo na učiteljevo lastno pojmovanje njegove vloge, med zunanje pa smo uvrstili poglede na vlogo učitelja in pričakovanja, ki nastajajo znotraj drugih interesnih skupin oz. t. i. pomembnih drugih, kamor uvrščamo učence/dijake, starše, kolege, vodstvo šole in širšo javnost. Oboji predstavljajo pomemben del učiteljeve profesionalne identitete. Notranji dejavniki, ki vplivajo na pojmovanje vloge učitelja, nastanejo pri samih učiteljih in jih lahko uvrstimo v dve kategoriji: učiteljeva lastna prepričanja o tem, katera vloga je pomembna, ter učiteljeva pričakovanja o svoji vlogi.

Pri učiteljevih prepričanjih (ang. *beliefs*) gre za prepričanja, ki jih učitelji iz različnih virov razvijejo o svoji vlogi, pogosto so »laična« in niso vezana na strokovna znanja, zanje pa tudi velja, da so trajna in tudi precej odporna na spremembe, kar dokazujejo tudi raziskave (McRobbie in Tobbin, 1995; Tobin in LaMaster, 1995). Lastna prepričanja so pri opredeljevanju vloge učitelja pomembna tudi zato, ker imajo pogosto močnejše čustvene in ocenjevalne komponente kot znanje [učitelja, op. DM] ter običajno delujejo neodvisno od zaznav, povezanih z znanjem (Nespor v Pajares, 1992, str. 309). Predvsem zaradi čustvenega naboja prepričanja pogosto igrajo osrednjo vlogo tudi pri organiziranju znanja in definiranju vloge učitelja (Beijaard in De Vries, 1997, str. 245). Calderhead in Robson (1991) sta ugotovila, da prepričanja, ki določajo interpretacijo posameznih predmetov in konkretnega ravnanja v razredu in so pridobljena v času študija, igrajo pomembno vlogo pri določanju, kako bodo prevedena v znanje, ki ga ima učitelj začetnik. Določajo pa tudi način njegovega delovanja, ki ga učitelj zavzame v razredu. Medtem ko torej znanje posameznika temelji na objektivnih dejstvih, prepričanja temeljijo na vrednotenju in sodbah (Pajares, 1992, str. 313), zaradi večjega čustvenega naboja pa imajo lahko večji vpliv na to, kako učitelji razumejo svojo vlogo, še posebej močno vlogo imajo prepričanja pri učiteljih začetnikih, ki se pogosteje od svojih starejših kolegov znajdejo v situacijah, ki so zanje nove, in načina reagiranja ne morejo črpati iz lastnih izkušenj.

Na drugi strani so, poleg prepričanj, učiteljeva pričakovanja (ang. *expectations*) tista, ki pomembno določajo razumevanje lastne vloge, saj je občutek učinkovitosti pri delu, ki ga učitelji doživljajo, lahko odvisen tudi od tega, kako vidijo sebe kot profesionalce (Ben-Peretz, Mendelson in Kronb, 2003, str. 278). Na učiteljeva pričakovanja zagotovo vplivajo izkušnje in znanje, ki ga pridobijo v času izobraževanja za učiteljski poklic, saj v tem obdobju učitelji začnejo graditi svojo profesionalno predstavo o sebi kot učitelju,

zato mnogi avtorji (mdr. Kagan, 1992; Samuel in Stephens, 2000) poudarjajo pomen kakovostnega študija na oblikovanje pričakovanj in predstav o svoji vlogi. Poleg izkušenj v času študija na pričakovanja učitelja vpliva tudi kontekst poučevanja. Ben-Peretz je skupaj s sodelavci v raziskavi leta 2003 ugotovila, da učitelji, ki poučujejo učence z nižjimi sposobnostmi, svojo vlogo vidijo drugače od učiteljev, ki v večji meri poučujejo učence z višjimi sposobnostmi. Učiteljeva pričakovanja o tem, kakšna je njegova vloga v razredu, pa so neposredno povezana tudi z njegovo profesionalno identiteto. Avtorji, ki se ukvarjajo s proučevanjem omenjenega področja, so enotni, da je eden od pomembnih elementov, na katerem učitelj gradi svojo profesionalno identiteto, tudi vloga, ki jo sebi pripisuje on sam ali mu jo pripisuje okolica (Nias, 1989; Goodson in Cole, 1994; Volkman in Anderson, 1998).

Učiteljev profesionalni razvoj

Valenčič Zuljan profesionalni razvoj učitelja opredeli kot »proces signifikantnega in vseživljenjskega učenja, pri katerem učitelji osmišljajo in razvijajo svoja pojmovanja ter spreminjajo svojo prakso poučevanja; gre za proces, ki vključuje učiteljevo osebnostno, poklicno in socialno dimenzijo in pomeni učiteljevo napredovanje v smeri kritičnega neodvisnega, odgovornega odločanja in ravnanja« (Valenčič Zuljan, 2001, str. 131). Znotraj svojega profesionalnega razvoja se učitelj spreminja, izpopolnjuje na strokovnem področju, kot tudi spreminja, izpopolnjuje, dopolnjuje svoje pedagoške kompetence in ravnanja ter se spreminja tudi kot oseba. Kot zapiše Kalin, je učitelj »zavezan kontinuiranemu profesionalnemu razvoju in delu z drugimi (kolegi), se zaveda povezanosti med lastnim razvojem in razvojem učencev ter vidi svojo vlogo tudi zunaj razreda: gradi povezanost z ljudmi v lokalni skupnosti in družbi kot celoti, z vodstvenimi organi in raziskovalci« (Kalin, 2006, str. 174).

Beijaard pravi, da učiteljevo profesionalno identiteto sestavljajo trije dejavniki, in sicer predmet, ki ga poučuje, odnos z učenci ter vloga učitelja oz. predstava o sebi kot učitelju (Beijaard, 1995, str. 282). Slednja pa je zgrajena v povezavi z odnosom do predmeta in odnosom do učencev in je zato ne moremo obravnavati neodvisno od ostalih dveh dejavnikov. Največ interpretacij o tem, katere so vloge učitelja, se po mnenju Biddla (Biddle v Beijaard, 1995) nanaša na naloge učitelja, njegov socialni položaj, status oz. podobo ter pričakovanja drugih ljudi (predvsem učencev/dijakov in staršev) (Biddle v prav tam, str. 283). Podobno ugotavlja tudi Day s sodelavci (Day, Kington, Stobart in Sammons, 2006, str. 610), ko pravi, da je identiteta posameznika nekaj, kar tradicionalno sestavljajo vloge, ki so definirane skozi strukturo posameznika, institucije ter družbe.

Učiteljeva lastna pričakovanja, povezana z njegovo vlogo, se pogosto povezujejo tudi s pričakovanji okolice o tem, kakšna naj bi njegova vloga bila, prepletanja so včasih takšna, da težko najdemo ločnico med tem, kaj je pravzaprav vplivalo na posamezno

vlogo, so bila to pričakovanja učitelja ali pričakovanja okolice (oz. prej omenjenih pomembnih drugih).

Za učiteljeva pričakovanja o lastni vlogi tudi velja, da se ta tekom profesionalne poti lahko spremenijo (Beijaard, 1995, str. 284) (in sicer bistveno lažje kot njegova lastna prepričanja), na kar pomembno vplivajo predvsem izkušnje, ki jih pridobivajo. Po mnenju avtorjev (Beijaard, Meijer in Verloop, 2004) je to povsem normalen proces razvoja učiteljeve profesionalne poti, saj za njegov profesionalni razvoj, katerega pomemben del je tudi vloga učitelja, velja, da se razvija skozi celotno kariero in ni nekaj, »kar bi učitelj v nespremenjeni obliki trajno posedoval« (prav tam, str. 107). Na proces spreminjanja vplivajo številni elementi, dogaja se lahko spontano ali ob različnih spodbudah (tako učiteljevih kot tistih, ki prihajajo iz okolja), pomembno je izpostaviti, da gre za proces, v katerem se spremembe ne zgodijo naenkrat, temveč postopoma. Yung (2001, str. 259) pravi, da se ta sprememba dogaja v treh korakih: 1. zavedanje, 2. primerjava z alternativo (novo vlogo) in 3. identifikacija tistih dejanj, ki so konsistentna z alternativo. Ključno pri celotnem procesu pa je, da se mu učitelji zavežejo, kar pomeni, da si dovolijo spremenjenega pogleda na svojo vlogo, in poleg tega predvsem, da si dovolijo samih sprememb.

V okviru profesionalnega učiteljevega razvoja je Beijaard s sodelavci (2004) opredelil tri vloge učitelja: učitelj kot predmetni strokovnjak, učitelj kot pedagoški strokovnjak in učitelj kot didaktični strokovnjak. Vloge skupaj vplivajo na razvoj učiteljeve vloge in pomembno določajo njegova ravnanja v razredu. Tako učitelja vidi kot dobrega predmetnega strokovnjaka z zelo močno bazo znanja na svojem predmetnem področju (Poom-Valickis, Oder in Lepik, 2012, str. 235), kar pa ne zadošča, saj ob poznavanju stroke potrebuje tudi didaktična znanja, s katerimi spoznanja stroke približa učencem ter obenem ustvarja učno okolje, ki učencu nudi podporo z optimalno uporabo metod poučevanja in učnih strategij (Radovan, 2011). Učitelj je prvenstveno razumljen kot tisti, ki je odgovoren za oblikovanje in vodenje učenčevega procesa učenja (Poom-Valickis idr., 2012, str. 235). A ker »poučevanje ne more biti zreducirano zgolj na tehnične ali instrumentalne ukrepe, ki se kažejo v učnih dosežkih učencev, mora biti didaktični vidik poučevanja nujno povezan s pedagoškim, ki zajema tudi etične in moralne značilnosti« (Beijaard, Verloop in Vermunt, 2000, str. 751) ter učitelja vidi tudi v vlogi pedagoškega strokovnjaka, znotraj katere je poudarek na odnosih, vrednotah, moralnih in čustvenih dejavnikih. Učitelj je v tej vlogi viden kot nekdo, ki podpira učenčev osebni razvoj (razvoj učenca kot človeškega bitja) (Poom-Valickis idr., 2012, str. 235). Pedagoški vidik je prav tako pomemben za učiteljevo osebno kot tudi profesionalno pojmovanje svoje vloge (Beijaard, 1995). »Učitelji se v naši postmoderni družbi srečujejo z mnogimi moralnimi, socialnimi in čustvenimi dilemami, kot so: kako izobraževati učence iz različnih kultur in z različnim socialnim ozadjem, kako postopati z deviantnimi ravnanji učencev [...], poleg teh dilem pa se učitelji morajo zavedati številnih norm in vrednot, ki so vključene v njihovo interakcijo in odnose z učenci« (Beijaard idr., 2000, str. 752).

Povezanost tako strokovnega znanja kot pedagoško psiholoških znanj pri vlogi učitelja pomembno izpostavljata tudi Kalin in Šteh, ki ugotavljata, da (bodoči) učitelj ne »potrebuje le vsebinskega znanja svojega predmeta, ampak ga označuje tudi dobro poznavanje pedagoško psiholoških znanj, usposobljenost za načrtovanje kurikula, poznavanje in obvladovanje didaktičnih postopkov predmetnega področja, poznavanje učencev« (Šteh in Kalin, 2006, str. 80).

Učiteljev profesionalni razvoj se pravzaprav začne z usposabljanjem na fakulteti, ko bodoči učitelj začne graditi svojo poklicno identiteto, kar se dogaja skozi definiranje in prepoznavanje različnih vlog, ki jih bo kot učitelj v razredu zavzemal. Muršak, Javrh in Kalin (2011) ugotavljajo, da »pomemben del poklicne identitete predstavlja podoba idealnega učitelja. Ta ideal je abstrakcija konkretnih oseb in njihovih lastnosti« (Muršak idr., 2011, str. 72). Učitelj začetnik torej svojo podobo začne graditi na podlagi znanja, ki ga pridobiva na fakulteti (tako znanja stroke kot pedagoško-psiholoških znanj), kot tudi na podlagi lastnih izkušenj, ki jih je z različnimi učitelji pridobil skozi svoje šolanje. Opiranje oz. izhajanje iz izkušenj lahko posebej hitro pride do izraza, ko se učitelj znajde v neki zanj novi in neznani situaciji in za reagiranje v tovrstnih situacijah ni pridobil nobenega znanja. Tako avtorji menijo, da mora biti v izobraževanju učiteljev poskrbljeno tako za pridobivanje znanja s področja stroke kot tudi za pridobivanje t. i. »mehkih znanj«, kot lahko poimenujemo pedagoško-psihološko usposobljenost. »Vprašanje učiteljevega izobraževanja in usposabljanja se nanaša predvsem na odnos med strokovno in pedagoško kompetenco. [...] Brisanje meje med obema je lahko nevarno, zlasti če izhajamo iz predpostavke, da je učiteljeva priprava zgolj stvar matične stroke in strokovnega znanja, ne pa tudi ustreznega pedagoškega znanja« (Muršak idr., 2011, str. 27–28). Učitelj je namreč v razredu celotna oseba, tako strokovnjak s področja matične stroke kot tudi strokovnjak na področju pedagoško-psiholoških znanj, in šele takrat, ko upoštevamo oba segmenta, lahko govorimo o učitelju. Da zgolj obvladovanje stroke ni dovolj, menijo tudi avtorji, ko zapišejo, da »učitelji namreč, ki so v svoji stroki sicer lahko izjemni strokovnjaki, pa niso in ne morejo biti sposobni sami načrtovati in pripraviti didaktično-metodične prilagoditve predmetnih vsebin, če niso za to ustrezno usposobljeni« (prav tam, str. 28).

Metodologija

Namen raziskave

Na podlagi teoretičnih izhodišč posameznih avtorjev o dejavnikih, ki vplivajo na učiteljev profesionalni razvoj, smo v raziskavi želeli preveriti, v kolikšni meri se učitelji na slovenskih gimnazijah čutijo usposobljene za opravljanje posameznih vlog, s katerimi se pri svojem delu srečujejo, ter kako na pojmovanje lastne vloge pri učiteljih

vplivata dejavnika, kot sta leta delovne dobe ter predmetno področje, na katerem učitelji delujejo.

Vzorec in zbiranje podatkov

V raziskavi so sodelovali učitelji iz 16 slovenskih gimnazij. Anketiranje je bilo opravljeno v novembru 2014, vzorec pa predstavlja 345 učiteljic in učiteljev (259, oz. 76,9 % žensk in 78 oz. 23,1 % moških), ki poučujejo 23 različnih predmetov, njihova delovna doba pa se giblje od enega do 36 let (povprečna delovna doba učiteljev v vzorcu je 19 let). Največ učiteljev (277 oz. 81,0 %) ima univerzitetno stopnjo izobrazbe.

Instrumentarij

Za potrebe raziskave smo pripravili anketni vprašalnik, ki je bil sestavljen iz štirih delov. Učitelje smo v 4. delu vprašalnika spraševali po tem, koliko se čutijo usposobljene za opravljanje posameznih vlog, pri čemer smo jim ponudili 6 trditev, ki se nanašajo na različne naloge, ki jih opravljajo v okviru svojega dela, sami pa so na 4-stopenjski lestvici ocenili svojo usposobljenost, pri čemer je 1 pomenilo *premalo sem usposobljen* in 4 *zelo dobro sem usposobljen*. Pri identifikaciji vlog učitelja smo učitelje spraševali o tem, koliko posamezne elemente, vezane na vlogo učitelja, vključujejo v svoje delo. Učiteljem smo ponudili 68 trditev, ki so se nanašale konkretno na njihovo delo, in jih prosili, da na 4-stopenjski lestvici ocenijo, koliko zanje velja vsaka posamezna trditev, pri čemer je 1 pomenilo *sploh ne velja* in 4 *povsem velja*.

Postopki obdelave podatkov

Zbrane podatke smo obdelali s statističnim programom SPSS 22. V kontekstu analize spremenljivk je bilo ugotovljeno, da porazdelitev vseh spremenljivk statistično pomembno odstopa od normalne, zato smo uporabili neparametrične različice statističnih preizkusov za preverjanje razlik med skupinami, in sicer Mann-Whitneyjev U test ter Kruskal Wallisov test. S konfirmatorno faktorsko analizo po metodi strukturalnega modeliranja enačb smo preverjali osnovno predpostavko o tridimenzionalnosti vloge učitelja, v merskem modelu pa smo identificirali 7 latentnih faktorjev, dimenzij vloge učitelja.

Ti so: Spopolnjevanje v stroki in njeno vključevanje v pouk (STR 1), Pravno-formalni vidik učiteljevega delovanja (STR 2), Natančno načrtovanje pouka (DID 1), Upoštevovanje specifične razreda (DID 2), Vzgojno-disciplinsko ravnanje v razredu (PED 1), Osebnostna naravnost učitelja (PED 2), Vrednotna naravnost učitelja (PED 3). Vsi zahtevani indikatorji prileganja (absolutni ($\chi^2/df = 2,030$; RMSEA = 0,055), indikatorji parsimoničnosti modela (PNFI = 0,716) ter inkrementalni indikatorji (NNFI = 0,919, CFI = 0,934)) kažejo na dobro prileganje modela, tudi napovedna zanesljivost in veljavnost modela je ustrezna (Makovec Radovan, 2017).

Rezultati

Tabela 1: Učitelji v vzorcu po Hubermanovem modelu učiteljevega profesionalnega razvoja

Delovna doba	Faza	f	%
1–3 leta	faza preživetja	13	3,8 %
4–6 let	faza izkušenosti in usposobljenosti	22	6,4 %
7–18 let	faza vpliva	133	38,8 %
19–30 let	faza vedrine in distančnih odnosov	128	37,3 %
31–40 let	faza konservatizma	47	13,7 %
SKUPAJ		343	100,0 %

Učitelje smo glede na leta poučevanja razdelili na posamezne faze, in sicer po Hubermanovem modelu učiteljevega profesionalnega razvoja. Največ učiteljev (38,8 %) v naši raziskavi je v t. i. fazi vpliva, znotraj katere učitelji »skušajo dvigniti svoj vpliv, se soočajo z omejitvami sistema ter iščejo nove izzive« (Huberman, 1992, str. 127). Nekoliko manj učiteljev (37,3 %) je v t. i. fazi vedrine in distančnih odnosov, v kateri so učitelji bolj sproščeni in se sprejemajo takšne, kot so (prav tam). Naš vzorec torej v večji meri predstavlja izkušenejši učitelji.

Tabela 2: Učiteljeva prepričanja o lastni usposobljenosti

	Faza preživetja		Faza izkušenosti in usposobljenosti		Faza vpliva		Faza vedrine in distančnih odnosov		Faza konservatizma		Kruskal-Wallis Test		
	1–3 leta (N=13)	4–6 let (N=22)	7–18 let (N=133)	19–30 let (N=124)	31 do 40 let (N=45)						X^2	df	p
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD			
1	3,23	0,44	3,32	0,84	3,47	0,62	3,50	0,68	3,64	0,65	8,96	4	0,062
2	3,23	0,44	3,23	0,61	3,28	0,70	3,22	0,75	3,42	0,54	2,61	4	0,624
3	2,46	0,66	2,68	0,89	2,73	0,74	2,88	0,76	2,93	0,81	6,24	4	0,182
4	3,00	0,71	2,86	0,94	2,96	0,72	3,14	0,73	3,27	0,69	9,05	4	0,060
5	3,31	0,63	3,27	0,83	3,39	0,68	3,40	0,63	3,51	0,59	1,90	4	0,754
6	2,62	1,04	2,50	1,06	2,62	0,87	2,50	0,96	2,67	0,91	1,39	4	0,845

Opomba: \bar{x} = aritmetična sredina, SD = standardna deviacija, 1) načrtovanje in izvajanje pouka 2) uporaba različnih metod pri pouku 3) reševanje vzgojno-disciplinske problematike 4) vzgojno delovanje 5) reševanje vprašanj in dilem, ki se dotikajo strokovnega področja, ki ga poučujejo 6) objavljanje strokovnih prispevkov na strokovnem področju, ki ga poučujejo.

Do statistično pomembnih razlik med posameznimi skupinami ni prišlo, kar pomeni, da o vplivu let delovne dobe na učiteljeva prepričanja o lastni usposobljenosti ne moremo trditi ničesar. Sicer je pri vseh trditvah zaznati trend, da so učitelji z največ delovne dobe svojo usposobljenost ocenjevali višje od svojih mlajših kolegov. Pri trditvah, da se čutijo najbolj

usposobljene za načrtovanje in izvajanje pouka ter za reševanje vzgojno-disciplinske problematike, zaznamo konstanten trend dviga ocen usposobljenosti z naraščanjem let delovne dobe. Pri ostalih trditvah tako konstantnega trenda ni opaziti. Ne glede na leta delovne dobe pa se učitelji čutijo najbolj usposobljene za opravljanje neposredne poučevalne vloge, saj so učitelji na prva tri mesta postavili trditve, ki se nanašajo na izvajanje pouka, in sicer so najvišje ocenili trditev 'Načrtovanje in izvajanje pouka' ($\bar{x} = 3,49$), sledi trditev 'Reševanje vprašanj in dilem, ki se dotikajo strokovnega področja, ki ga poučujejo' ($\bar{x} = 3,40$) in na tretje mesto so uvrstili trditev 'Uporaba različnih metod pri pouku' ($\bar{x} = 3,27$). Tem trditvam sledita trditvi, ki se dotikata vzgojnega delovanja učitelja, in sicer 'Vzgojno delovanje' ($\bar{x} = 3,06$) in 'Reševanje vzgojno-disciplinske problematike' ($\bar{x} = 2,80$). Najmanj se učitelji čutijo usposobljene za objavlanje strokovnih prispevkov na področju, ki ga poučujejo ($\bar{x} = 2,58$). Ko smo učitelje vprašali, za katera področja oz. teme izobraževanj oz. usposabljanj se odločajo, ker menijo, da zanje niso dovolj usposobljeni, so v največji meri (25,7 %) odgovorili, da se odločajo za izobraževanja oz. usposabljanja s področja novosti v svoji matični stroki, sledijo izobraževanja na področju informacijsko-komunikacijske tehnologije (10,0 %), na tretje mesto so učitelji postavili izobraževanja oz. usposabljanja s področja t. i. specialne pedagogike, delo z dijaki s posebnimi potrebami, delo z nadarjenimi dijaki (6,1 %), temu pa sledita področji 'Delo v razredu, razredništvo, vodenje' ter 'Vzgojno-disciplinska problematika' – za obe se je opredelilo 4,8 % učiteljev. Šlo je za vprašanje odprtega tipa, na katero so učitelji prosto pisali svoje odgovore, saj nismo želeli sugerirati kakršnih koli odgovorov oz. možnosti. Zanimivo je, da se kategorija objavlanja strokovnih prispevkov na strokovnem področju, ki ga poučujejo – ki so ga pri vprašanju pred tem ocenili kot področje, za katerega se čutijo najmanj usposobljene – ni pojavila med področji in temami izobraževanj ter usposabljanj, za katera se učitelji odločajo.

Tabela 3: Pojmovanja vloge učitelja glede na število let delovne dobe

	1–3 leta		4–6 let		7–18 let		19–30 let		31–40 let		Kruskal-Wallis test		
	\bar{x}	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>SD</i>	χ^2	<i>df</i>	<i>p</i>
STR1	3,21	0,628	3,49	0,397	3,32	0,511	3,43	0,486	3,51	0,511	8,849	4	0,065
STR2	2,92	0,672	3,27	0,592	3,17	0,629	3,19	0,613	3,10	0,629	2,820	4	0,588
DID1	2,85	0,642	2,74	0,554	2,71	0,617	2,81	0,689	2,90	0,617	4,643	4	0,326
DID2	3,23	0,525	3,36	0,492	3,20	0,581	3,29	0,474	3,22	0,581	1,726	4	0,786
PED1	2,62	0,689	2,85	0,544	2,81	0,588	3,08	0,570	3,10	0,588	19,41	4	0,001
PED2	3,36	0,419	3,58	0,506	3,50	0,530	3,54	0,444	3,52	0,530	2,737	4	0,603
PED3	3,13	0,462	3,11	0,518	3,03	0,650	3,21	0,570	3,36	0,650	9,567	4	0,048

Opomba: STR1= Spopolnjevanje v stroki in njeno vključevanje v pouk, STR2=Pravno-formalni vidik učiteljevega delovanja, DID1=Natančno načrtovanje pouka, DID2= Upoštevanje specifične razreda, PED1=Vzgojno-disciplinsko ravnanje v razredu, PED2= Osebnostna naravnost učitelja, PED3=Vrednotna naravnost učitelja.

Hipotezo smo preverjali s Kruskal-Wallis testom. Do statistično pomembnih razlik med posameznimi skupinami prihaja pri dveh dimenzijah, in sicer pri dimenziji ‚Vzgojno-disciplinsko ravnanje v razredu‘ (PED 1), (χ^2 (p = 0,001, df = 4) = 19,410), ki ga učitelji z več delovne dobe v svoje delo bolj vključujejo kot učitelji z manj delovne dobe. Pri oceni, koliko postavke v dimenziji veljajo pri njihovem delu, opazimo trend dviga ocen, kar pomeni, da so postavke v tej dimenziji učitelji z več delovne dobe ocenjevali višje od svojih mlajših kolegov.

Druga dimenzija, pri kateri se pojavijo statistično pomembne razlike, je ‚Vrednotna naravnost učitelja‘ (PED 3), (χ^2 (p = 0,048, df = 4) = 9,567), kjer prav tako opazimo, da ji večji pomen pripisujejo učitelji z več delovne dobe. Če na dimenzijo pogledamo še skozi trditve oz. spremenljivke, ki so uvrščene v omenjeno dimenzijo, vidimo, da so učitelji z več delovne dobe, sploh tisti v skupinah od 19 do 30 let delovne dobe in tisti od 31 do 40 let delovne dobe, odgovarjali, da zanje velja, da pri pouku poudarjajo vrednotne razsežnosti učnih vsebin, pri dijaki spodbujajo občutljivost za doživljanje in izražanje umetnosti ter da svoje ure načrtujejo z razmislekom o vzgojnem učinku vsebine.

Izpostavi je treba, da sta obe dimenziji, kjer se pojavljajo statistično pomembne razlike, uvrščeni v konstrukt Učiteljeva pedagoška odličnost, pri drugih konstruktih statistično pomembnih razlik glede na delovno dobo učiteljev nismo zabeležili. Na splošno so učitelji ne glede na delovno dobo najnižje ocenili postavke v dimenziji ‚Natančno načrtovanje pouka‘ (DID1).

V raziskavi smo želeli preveriti tudi, ali se pri pojmovanju vloge učitelja pojavljajo kakšne razlike pri učiteljih glede na predmetno področje. Zaradi širokega nabora predmetov, ki jih poučujejo učitelji, vključeni v raziskavo, smo predmete razvrstili v štiri kategorije, in sicer *jezik*, kamor smo uvrstili predmete: italijanščina, ruščina, slovenščina, nemščina, angleščina, francoščina, španščina in latinščina; *naravoslovni predmeti*, kamor smo uvrstili predmete: fizika, matematika, kemija, biologija, informatika; v *družboslovje* smo uvrstili predmete: psihologija, zgodovina, sociologija, geografija, filozofija, knjižno-informacijska znanja in pedagogika; preostale predmete, kot so športna vzgoja, likovna umetnost in glasba, smo uvrstili v kategorijo *ostali*.

Tabela 4: Pojmovanje vloge učitelja glede na predmetno področje

	jezik		naravoslovni predmeti		družboslovje		ostali		Kruskal-Wallis test		
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	χ^2	df	p
STR1	3,44	0,432	3,27	0,589	3,39	0,484	3,44	0,514	4,563	3	0,207
STR2	3,19	0,597	3,21	0,653	3,00	0,651	3,25	0,612	5,024	3	0,170
DID1	2,86	0,626	2,69	0,666	2,57	0,688	3,07	0,523	15,829	3	0,001
DID2	3,26	0,479	3,16	0,511	3,11	0,673	3,54	0,492	21,185	3	0,000
PED1	2,98	0,546	2,81	0,592	2,93	0,679	3,08	0,603	5,787	3	0,122
PED2	3,50	0,526	3,56	0,489	3,44	0,484	3,59	0,423	3,742	3	0,291
PED3	3,27	0,559	2,94	0,613	3,13	0,625	3,18	0,534	14,631	3	0,002

Tudi to hipotezo smo preverjali s Kruskal-Wallisovim preizkusom in ugotovili, da se statistično pomembne razlike med posameznimi skupinami predmetov pojavijo pri treh dimenzijah, in sicer: ‚Natančno načrtovanje pouka‘ (DID 1), (χ^2 ($p = 0,001$, $df = 3$) = 15, 829). V omenjeno dimenzijo so se uvrstile postavke ‚podrobno načrtovanje pouka‘, ‚strukturiranje pouka po didaktičnih etapah‘, ‚pisanje priprav za vsako uro posebej‘ in ‚opredelitev operativnih učnih ciljev za vsako uro‘, najvišje pa so jih ocenili učitelji iz kategorije *ostali*, sledijo učitelji iz kategorije *jeziki*, potem *naravoslovni predmeti*, najnižje so postavke v tej dimenziji ocenili učitelji iz kategorije predmetov *družboslovje*.

Druga dimenzija, pri kateri je prišlo do statistično pomembnih razlik, je dimenzija ‚Upoštevanje specifičnosti razreda‘ (DID 2), (χ^2 ($p = 0,000$, $df = 3$) = 21,185). Tudi tu so postavki ‚prilagajanje pouka individualnim značilnostim dijakov‘ in ‚upoštevanje specifičnosti razreda‘ najvišje ocenjevali učitelji iz kategorije *ostali*, sledijo jim učitelji iz kategorije *jezik*, nato *naravoslovni predmeti* in najnižje ponovno učitelji iz kategorije *družboslovje*.

Do statistično pomembnih razlik je prišlo še pri eni dimenziji, in sicer dimenziji ‚Vrednotna naravnost učitelja‘ (PED 3), (χ^2 ($p = 0,002$, $df = 3$) = 14,631). ‚Razmislek učitelja pri načrtovanju ure o vzgojnem učinku vsebine‘, ‚Spodbujanje občutljivosti za doživljanje ali izražanje umetniških del‘ ter ‚Poudarjanje vrednotne razsežnosti učnih vsebin med poukom‘ so postavke, ki so se uvrstile v omenjeno dimenzijo, najvišje pa so jih ocenjevali učitelji iz kategorije *jezik*, sledijo učitelji *ostalih predmetov*, nato učitelji iz kategorije *družboslovje* in najnižje učitelji iz kategorije *naravoslovni predmeti*.

Pri ostalih dimenzijah med učitelji različnih kategorij predmetov ni prišlo do statistično pomembnih razlik, na tem mestu pa izpostavljamo še dimenzijo ‚Osebnostna naravnost učitelja‘, v katero so uvrščene postavke ‚Jasno postavljena pravila discipline in vedenja v razredu‘, ‚Doslednost‘ in ‚Odločnost učitelja‘. Te so učitelji ne glede na predmetno področje ocenjevali višje od ostalih dimenzij.

Razprava

V raziskavi smo glede na teoretična izhodišča preverjali, koliko na učiteljev profesionalni razvoj vpliva prepričanje o lastni usposobljenosti ter dejavnika, kot sta delovna doba ter predmetno področje, na katerem učitelji delujejo. Najprej smo želeli preveriti, v kolikšni meri se učitelji čutijo usposobljene za opravljanje posamezne vloge, saj menimo, da lahko občutek usposobljenosti pomembno določa zaznavo določene vloge kot tiste, ki je pri delu učitelja bolj v ospredju. Predpostavili smo, da se med opredeljenimi vlogami učitelji najbolj čutijo usposobljene za opravljanje neposredne poučevalne vloge. Čeprav do statistično pomembnih razlik ni prišlo, rezultati za vzorec potrjujejo našo predpostavko, saj so učitelji med ponujenimi trditvami na prva tri mesta postavili tiste, ki se neposredno nanašajo na izvajanje pouka, in sicer: ‚Načrtovanje in izvajanje pouka‘ ($\bar{x} = 3,49$), ‚Reševanje vprašanj in dilem, ki se dotikajo strokovnega področja, ki ga poučujejo‘ ($\bar{x} = 3,40$) in ‚Uporaba različnih metod pri pouku‘ ($\bar{x} = 3,27$). Manj se

učitelji čutijo usposobljene za vzgojno delovanje, najmanj pa za objavljanje strokovnih prispevkov na strokovnem področju, ki ga poučujejo. Glede na ponujene možnosti se izbira učiteljev zdi nekako logična, saj je neposredna poučevalna vloga tista, ki ji učitelji namenijo največ časa in je konec koncev tudi njihova osrednja naloga. Na občutek usposobljenosti zagotovo vpliva tudi znanje, ki ga ima učitelj o določenem področju, določeni vlogi. In zagotovo se učitelji, ki imajo več znanja na posameznem področju, za tisto področje tudi čutijo bolj usposobljene. Lachner, Jarodzka in Nückles (2016) učiteljevo znanje, na katerem temelji tudi učinkovito učenje, delijo na tri različne baze znanja: prvo je poznavanje vsebine, kjer gre za učiteljevo globoko razumevanje predmeta, ki ga poučuje (npr. razumevanje vsebinskih konceptov in načel, ki tvorijo neko disciplino) – gre za znanje, ki bi ga sami uvrstili v učiteljevo strokovno odličnost; drugo je splošno pedagoško znanje, ki vključuje znanje o naravi učenja, procesov učenja in različnih metod poučevanja (znanje, ki bi ga lahko uvrstili v učiteljevo didaktično odličnost); tretje, tj. pedagoško znanje o vsebini, ki zajema tako znanje o tem, kako najbolje razložiti vsebino učencem, kot tudi znanje o morebitnih napačnih konceptih, ki se lahko pojavijo pri učencih (tudi to vrsto znanja bi lahko v naši opredelitvi umestili v učiteljevo didaktično odličnost). Skupek vseh treh tvori učiteljevo usposobljenost ter učiteljem omogoča, da hitro prepoznajo pomembne vzorce v razredu, na podlagi katerih tudi sprejemajo odločitve o poteku pouka (Putnam v Lachner idr., 2016, str. 198). Zapisano sovпада tudi z našo predpostavko o tem, da znanje, ki ga posameznik ima, vpliva tudi na občutek usposobljenosti, kar se je pokazalo tudi pri področju, za katerega se učitelji čutijo najmanj usposobljene. Gre za objavljanje strokovnih prispevkov na strokovnem področju, ki ga poučujejo in za katerega učitelji menijo, da so od vseh ponujenih možnosti najmanj usposobljeni. Objavljanje strokovnih prispevkov učiteljem v Sloveniji sicer prinaša točke pri napredovanju, a gre za nalogo učitelja, za katero se učitelji odločajo v manjši meri. Glede na to, da so v raziskavi učitelji zapisali, da se za to vlogo čutijo najmanj usposobljene, smo preverili, ali se ista tema pojavlja med področji izobraževanj ali usposabljanj, za katera se učitelji najpogosteje odločajo. Pregled usposabljanj je pokazal, da se usposabljanja ali izobraževanja, pri katerih bi učitelji pridobili znanja za objavljanje strokovnih prispevkov, med anketiranimi učitelji ne pojavljajo, kar posledično kaže na to, da za tovrstno usposabljanje med učitelji niti ni izraženega interesa. Usposabljanje učiteljev na področju objavljanja strokovnih prispevkov pa je nekako prezrto tudi od države, saj v Katalogu programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za šolsko leto 2016/2017 nismo zasledili niti enega usposabljanja, ki bi obravnavalo to tematiko. Z objavljanjem strokovnih prispevkov učitelji delijo svoje izkušnje, znanje z drugimi, kar je odlična možnost, da se primeri dobrih praks širijo, iz njih pa ideje in nova znanja pridobivajo tudi drugi učitelji. Glede na to in tudi glede na izkazani manko pri učiteljih ter upoštevajoč dejstvo, da lahko učitelji na račun objav strokovnih prispevkov

pridobijo tudi točke za napredovanje, bi bilo zagotovo smiselno učiteljem ponuditi tovrstno izobraževanje oz. usposabljanje.

Znotraj raziskovalnih vprašanj smo tudi predpostavljali, da se bodo pri pojmovanju vloge učitelja pojavljale razlike glede na predmetno področje in glede na število let delovne dobe posameznih učiteljev, saj tako področje, ki ga učitelji poučujejo, kot tudi delovna doba učitelja, igrata pomembno vlogo znotraj učiteljevega profesionalnega razvoja. Predvidevali smo, da bodo učitelji z več delovne dobe pripisovali večji pomen učiteljevi pedagoški odličnosti, v katero so uvrščene predvsem t. i. vzgojne dimenzije učiteljeve vloge. Rezultati so pokazali, da je do statistično pomembnih razlik med skupinami prišlo pri dveh dimenzijah, in sicer pri dimenziji ‚Vzgojno-disciplinsko ravnanje v razredu‘ ter pri dimenziji ‚Vrednotna naravnost učitelja‘, ki ju obe uvrščamo v ‚Učiteljevo pedagoško odličnost‘. Pri ostalih dimenzijah med učitelji glede na delovno dobo ni prišlo do statistično pomembnih razlik.

Pri interpretaciji obeh vlog, kjer so se pojavile statistično pomembne razlike, si bomo pomagali s Hubermanovim modelom poklicnega razvoja. Tako dimenzijo ‚Vzgojno-disciplinsko ravnanje v razredu‘ kot ‚Vrednotno naravnost učitelja‘ so učitelji v fazi vedrine in distančnih odnosov ter fazi konservatizma ocenjevali kot bolj pomembno pri svojem delu od svojih mlajših kolegov.

Četrta faza po Hubermanovem modelu ima dve podetapi. Prva je faza jasnosti, vedrine in distančnih odnosov, za katero je značilno, da najpogosteje izhaja iz faze eksperimentiranja (tretja faza v istem modelu) in v kateri se postopna izguba energije in entuziazma kompenzira z večjim samozaupanjem in samosprejemanjem (Valenčič Zuljan, 1999, str. 118). Za drugo etapo, konservatizem, pa je značilno pomanjkanje entuziazma in zmanjšanje poklicnih ambicij (Lya Kremen Hayon, v prav tam). Za učitelje v fazi konservatizma sta značilni tudi vedrina in umirjenost, lahko pa se pojavi tudi zagrenjenost (Huberman, 1992, str. 127). Na podlagi tega rezultate raziskave lahko interpretiramo v smeri, da se učitelj v obeh omenjenih fazah bolj osredotoča na t. i. vzgojno dimenzijo v razredu. Seveda to ne pomeni, da učitelj manj pozornosti namenja izobraževalni plati pouka, ampak gre bolj za to, da se sam bolj kot v nenehno sledenje napredku na področju matične stroke v večji meri usmerja v svoje vzgojno delovanje pri dijakih, in kjer se konec koncev zaradi bogate bere izkušenj, ki jih je pridobil tekom let poučevanja, tudi čuti bolj suvereno in se zato manj zateka k izrekanjem formalnih ukrepov, po katerih v večji meri posegajo učitelji z manj delovne dobe. Do podobnih ugotovitev so prišli tudi v drugih raziskavah, mdr. Zlatković, Stojiljković, Djigić in Todorović (2012), kjer so proučevali vlogo učitelja v učnem procesu in ugotovili, da se starejši učitelji čutijo bolj uspešne v vlogi regulatorja socialnih odnosov v razredu kot tudi v vlogi partnerja v čustveni interakciji z učenci. Prav tako so se v vlogi partnerja v čustveni interakciji z učenci kot uspešnejše ocenili učitelji z več let delovne dobe (prav tam, str. 382). Iz rezultatov avtorica s sodelavci izpelje sklep, da se tako starejši učitelji kot tudi tisti z več leti delovne

dobe čutijo bolj kompetentne za opravljanje vlog, ki se v večji meri nanašajo na socialne odnose v razredu in čustveno (afektivno) komunikacijo (prav tam).

Pomemben del profesionalne identitete učitelja predstavlja tudi predmet, ki ga učitelj poučuje, in zavedanje učitelja o statusu predmeta, ki ga poučuje (Day, Kington, Stobart in Sammons, 2006, str. 607). Zato smo preverili, ali pri učiteljih prihaja do razlik v pojmovanju lastne vloge glede na predmetno področje. Učitelje smo glede na predmete razvrstili v štiri skupine, in sicer: *jezik, naravoslovni predmeti, družboslovje* in *ostali*. Do statistično pomembnih razlik je prišlo pri treh dimenzijah: ‚Natančno načrtovanje pouka‘, ‚Upoštevanje specifične razreda‘ in ‚Vrednotna naravnost učitelja‘. Prvi dve dimenziji se uvrščata v konstrukt ‚Učiteljeva didaktična odličnost‘, tretja pa v konstrukt ‚Učiteljeva pedagoška odličnost‘. Pri drugih dimenzijah do statistično pomembnih razlik ni prišlo. Trditve iz dimenzij ‚Natančno načrtovanje pouka‘ in ‚Vrednotna naravnost učitelja‘ so najvišje ocenili učitelji iz kategorije *ostali*, sledijo učitelji iz kategorije *jeziki*, potem *naravoslovni predmeti*, najnižje so postavke v tej dimenziji ocenili učitelji iz kategorije predmetov *družboslovje*. Učitelji iz kategorije *ostali*, v katero smo uvrstili učitelje športne vzgoje, likovne umetnosti in glasbe, so pomembno višje od učiteljev v drugih kategorijah ocenjevali postavke, ki se nanašajo tako na učiteljevo pripravo na pouk kot njeno izvedbo. Trditve v vprašalniku so bile zastavljene univerzalno, kar pomeni, da so se vsebinsko vključevale v vse predmete v gimnazijah, zato nas je presenetil rezultat, v katerem so učitelji predmetov, ki jih lahko uvrstimo bolj med t. i. vzgojne predmete, tako velik pomen pripisovali prav vlogi učiteljeve didaktične odličnosti. Tretjo dimenzijo, pri kateri je prišlo do statistično pomembnih razlik, pa so najvišje ocenjevali učitelji iz kategorije *jezik*, sledijo učitelji *ostalih predmetov*, nato učitelji iz kategorije *družboslovje* in najnižje učitelji iz kategorije *naravoslovni predmeti*.

Do ugotovitev, da učitelji glede na predmete, ki jih poučujejo, pomembno različno pojmujejo svojo vlogo, so prišli tudi v raziskavi Poom-Valickis, Oder in Lepik (2012), kjer so ugotovili, da učitelji matematike pogosteje uporabljajo metafore, vezane na vlogo učitelja kot didaktičnega strokovnjaka, in manj metafore, ki se navezujejo na vlogo učitelja kot vzgojitelja. Učitelji angleščine pa metafore, vezane na vlogo učitelja kot didaktičnega strokovnjaka in na vlogo učitelja kot vzgojitelja, uporabljajo bolj enakovredno (prav tam, str. 239). Avtorji iz zapisanega izpeljejo sklep, da se razlike najbrž pojavljajo zaradi same narave predmetov in da se učitelji matematike na didaktično vlogo učitelja bolj opirajo, ker potrebujejo didaktična znanja za to, da naredijo matematiko za dijake bolj zanimivo in dostopno (prav tam). Zagotovo se strinjamo, da učitelji svojo vlogo razumejo najprej skozi predmet, ki ga poučujejo, zaradi česar tudi menimo, da je v raziskavi prihajalo do statistično pomembnih razlik. Bi pa radi izpostavili še eno ugotovitev. Učitelji v naši raziskavi so ne glede na predmetno področje najvišje ocenjevali trditve, ki smo jih uvrstili v dimenzijo ‚Osebnostna naravnost učitelja‘. Gre za trditve *sem odločen, sem dosleden* in *v razredu imam jasno postavljena pravila discipline in vedenja*. Rezultati

kažejo, da učitelji svojo profesionalno identiteto in posledično svojo vlogo opredeljujejo tudi skozi osebnostne lastnosti, čemur pritrjujejo tudi drugi avtorji, ki so proučevali učiteljev profesionalni razvoj; mdr. Kelchtermans (v Day idr., 2006) govori o samopodobi (kako se učitelji opišejo skozi svojo profesionalno zgodbo) in samozavesti učitelja (samorefleksija učitelja, kako vidi sebe ali ga vidijo drugi), Beijaard idr. (2004) pa govori o tem, da učiteljeva profesionalna identiteta vsebuje tako osebni kot vsebinski vidik ter da se od učiteljev pričakuje, da mislijo in delujejo profesionalno, ampak ne preprosto tako, da ponotranjijo strokovne značilnosti, ki vključujejo predpisana znanja in ravnanja. Učitelji se namreč (kar kažejo tudi rezultati naše raziskave) razlikujejo v tem, kako se soočajo s temi značilnostmi in slednje je odvisno tudi od tega, kako z njimi soglašajo osebno (prav tam, str. 122).

Zaključek

V raziskavi smo, podobno kot drugi avtorji (Goodson in Cole, 1994; Volkmann in Anderson, 1998), izhajali iz izhodišča, da je eden od pomembnih elementov, na katerem učitelj gradi svojo profesionalno identiteto, vloga, ki jo sebi pripisuje učitelj sam. Ključne ugotovitve naše raziskave lahko strnemo v tri točke. Ugotovili smo, da se učitelji z več let delovne dobe čutijo bolj usposobljene za opravljanje svojih nalog, saj so trditve, vezane na opravljanje različnih nalog, s katerimi se srečujejo pri svojem delu, ocenjevali višje od svojih mlajših kolegov. Najbolj se učitelji čutijo usposobljene za opravljanje nalog, povezanih z načrtovanjem in izvajanjem pouka, sledi vzgojno disciplinsko ravnanje, najmanj pa se učitelji – ne glede na leta delovne dobe – čutijo usposobljene za pisanje strokovnih člankov.

Pri proučevanju vpliva delovne dobe na pojmovanje lastne vloge smo ugotovili, da so učitelji z več let delovne dobe pomembno višje od svojih mlajših kolegov ocenjevali trditve, ki se nanašajo na njihovo vzgojno delovanje – tako na ravni odnosov kot tudi znotraj načrtovanja in izvajanja pouka. Pri prvi postavki so izkušenejši učitelji višje ocenjevali postavke, da dijakom dajejo možnost soodločanja pri oblikovanju skupnih pravil v razredu ter da odločitve o reševanju disciplinskih prekrškov sprejemajo skupaj z dijaki. V okviru vsebin pa so učitelji z več let delovne dobe odgovarjali, da pri načrtovanju pouka v večji meri (kot njihovi mlajši kolegi) razmišljajo tudi o vzgojnem učinku, ki ga skozi vsebino lahko dosežejo, da pri obravnavi vsebin poudarjajo vrednotno razsežnost učnih vsebin ter pri dijakih spodbujajo občutljivost za doživljanje umetniških del in za umeetniško izražanje.

Ugotovili smo vpliv predmetnega področja na razumevanje lastne vloge pri učiteljih. Med skupinami učiteljev različnih predmetnih področij so se pojavile razlike v tem, katere so tiste vloge, ki jim učitelji posameznega predmetnega področja pripisujejo večji oz. manjši pomen. Ugotovili smo tudi, da učitelji svojo profesionalno identiteto in

posledično svojo vlogo opredeljujejo tudi skozi osebnostne lastnosti. Gre za pomembno ugotovitev znotraj proučevanja učiteljeve profesionalne identitete in njegovega profesionalnega razvoja, ki kaže na to, da nikakor ne smemo zanemarjati učiteljevih osebnostnih lastnosti, saj te – znotraj učiteljevega profesionalnega razvoja in identitete – igrajo pomembno vlogo.

Z besedilom smo želeli opozoriti tudi na različne dejavnike, ki sestavljajo in določajo vlogo učitelja in skupaj gradijo njegovo profesionalno identiteto ter vplivajo na njegov profesionalni razvoj. Slednji se začne že s študijem na fakulteti ter se potem tekom poklicne poti spreminja in nadgrajuje. Zato je pomembno, da bodoče učitelje že na fakulteti opremimo s potrebnimi didaktičnimi in pedagoškimi znanji. Vsi trije elementi so namreč za učiteljevo delovanje enako pomembni. Pri proučevanju učiteljevega profesionalnega razvoja morajo iz istega razloga biti vsi trije elementi tudi enako obravnavani. Učitelje je potrebno ozaveščati o dejavnikih, ki vplivajo na njihovo profesionalno identiteto in razvoj, pomembno je, da so pozorni na spremembe, ki se dogajajo, da se jih ne bojijo, temveč jih ozaveščajo in reflektirajo tako z namenom izboljšanja svojega delovanja kot tudi z namenom refleksije svojega profesionalnega razvoja.

Literatura

- Adams, S. R. (1970). Analysing the teacher's role. *Educational Research*, 12(2), 121–127.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' Prior Experiences and Actual Perceptions of Professional Identity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), 281–294.
- Beijaard, D. in De Vries, Y. (1997). Building Expertise: a process perspective on the development or change of teachers' beliefs. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), 243–255.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. in Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- Beijaard, D., Verloop, N. in Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749–764.
- Ben-Peretz, M., Mendelsohn, N. in Kronb, F. W. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 277–290.
- Brečko, D. (2007). Razvoj kariere v učeči se organizaciji. *Andragoška spoznanja*, 13(1), 58–72.
- Calderhead, J. in Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 1–8.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. in Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601–616.
- Goodson, I. F. in Cole, A. L. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 85–105.
- Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. V A. Hargreaves in M. G. Fullan (ur.), *Understand Teacher Development* (str. 122–142). New York: Teachers College Press.

- Javrh, P. (2010). Usposobljenost za delo v izobraževanju odraslih in razvoj kariere. *Andragoška spoznanja*, 16(3), str. 56–70.
- Javrh, P. (2011). *Razvoj učiteljeve poklicne poti. Splošne in andragoške zakonitosti razvoja kariere*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Kagan, M. D. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129–169.
- Kalin, J. (2006). Učitelji (bodočih) učiteljev na Filozofski fakulteti v partnerstvu s šolami. V C. Peklaj (ur.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev* (str. 173–182). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Katalog programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za šolsko leto 2016/2017*. (2016). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Pridobljeno s <https://lim3.mss.edus.si/katis/Katalogi/KATA-LOG1617.pdf>.
- Lachner, A., Jarodzka, H. in Nückles, M. (2016). What makes an expert teacher? Investigating teachers' professional vision and discourse abilities. *Instructional Science*, 44(3), 197–203.
- Makovec Radovan, D. (2017). *Pojmovanja vloge učitelja v procesih načrtovanja in izvajanja pouka v srednješolskem izobraževanju* (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Ljubljana.
- McRobbie, C. J. in Tobin, K. (1995). Restraints to reform: the congruence of teacher and student actions in a chemistry classroom. *Journal of Research in Science Education*, 32(4), 373–385.
- Muršak, J., Javrh, P. in Kalin, J. (2011). *Poklicni razvoj učiteljev*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Nias, J. (1989). Teaching and the self. V M. L. Holly in C. S. McLoughlin (ur.), *Perspective on teacher professional development* (str. 151–171). London: Falmer Press.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Poom-Valickis, K., Oder, T. in Lepik, M. (2012). Teachers' Beliefs Regarding their Professional Role: a Gardener, Lighthouse or Circus Director? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 233–241.
- Radovan, M. (2011). The relation between distance students' motivation, their use of learning strategies, and academic success. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(1), 216–222.
- Radovan, M. in Kristl, N. (2017). Acceptance of technology and its impact on teacher's activities in virtual classroom: integrating UTAUT and CoI into a combined model. *Turkish online journal of educational technology*, 16(3), 11–22.
- Samuel, M. in Stephens, D. (2000). Critical dialogues with self: Developing teacher identities and roles—a case study of South Africa. *International Journal of Educational Research*, 33(5), 475–491.
- Šteh, B. in Kalin, J. (2006). Pogledi diplomantov in študentov Filozofske fakultete na načine dela pri predmetih pedagoškega usposabljanja. V C. Peklaj (ur.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev* (str. 79–90). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje FF.
- Tobin, K. in LaMaster, S. (1995). Relationships between metaphors, beliefs and actions in a context of science curriculum change. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(3), 225–242.

- Valenčič Zuljan, M. (1999). *Kognitivni model poklicnega razvoja študentov razrednega pouka* (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko, Ljubljana.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52(2), 122–141.
- Volkman, M. J. in Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293–310.
- Yung, B. H. W. (2001). Examiner, Policeman or Students' Companion: teachers' perceptions of their role in an assessment reform. *Educational Review*, 53(3), 251–260.
- Zlatković, B., Stojiljković, S., Djigić, G. in Todorović, J. (2012). Self-concept and teachers professional roles. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 377–384.

Veščine vodenja kariere v kontekstu izobraževanja za kariero

Miha Lovšin¹

Povzetek

Povečevanje nestalnih zaposlitev kaže na to, da je poleg usposobljenosti za poklic pomembna predvsem posameznikova zaposljivost. Ustrezno načrtovanje karierne poti pa lahko zaposljivost bistveno poveča. V besedilu je opredeljeno izobraževanje za kariero, znotraj katerega je izpostavljen pomen načrtnega učenja veščin vodenja kariere. V izobraževanju je premalo poudarka na razvoju veščin vodenja kariere. Ugotovitve empiričnega dela kažejo na to, da imajo respondenti v raziskavi po samooceni zmerno do visoko razvite veščine vodenja kariere, da imajo zaposleni več veščin vodenja kariere kot brezposelni ter da imajo starejši več veščin vodenja kariere kot mlajši. Izkaže se, da formalno izobraževanje bistveno ne vpliva na razvoj veščin vodenja kariere. Te veščine so pridobljene po neformalni in informalni učni poti. Ugotovitve prav tako kažejo, da obstoječe svetovalne prakse največ aktivnosti namenjajo krepitevi veščin poznavanje sebe in da bi bilo smiselno redefinirati aktivnosti za krepitev veščine prehajanja in veščine zavedanja možnosti.

Ključne besede: kariera, izobraževanje, vseživljenjsko učenje, veščine vodenja kariere

Career Management Skills in the Context of Career Education - Abstract

The increase of temporary employment shows that in addition to one's professional competence, it is the individual's employability that is the most important. Adequate career planning can increase employability significantly. The text defines career education which emphasizes the importance of the planned learning of career management skills. In education, there is little emphasis on the development of career management skills. The empirical findings suggest that survey respondents have moderately to highly developed career management skills. They also indicate that the employed have more career management skills than the unemployed and that older people have more career management skills than younger people. It turns out that formal education does not have a significant influence on the development of career management skills. These skills are acquired through non-formal and informal learning. The findings also show that existing counselling practices devote most of their activities to strengthening the *self-awareness skill*, and that it would be sensible to redefine activities to enhance the transition skill and the opportunity awareness skill.

Keywords: career, education, lifelong learning, career management skills

1 Dr. Miha Lovšin, Center RS za poklicno izobraževanje

Uvod

Posameznik je v sodobni družbi, v t. i. času četrte industrijske revolucije (Schwab, 2016), pred pomembnim izzivom. Spremenil se je način dela, kar pomeni, da mora vedno več ljudi vse delovno življenje prepletati izobraževalne in poklicne izbire. Globalna ekonomija in vse hitrejši tehnološki napredek generirata višjo frekvenco prehajanja delovne sile, kar posameznika postavlja pred pomembno vprašanje »[...] o tem, kako brez izgube stika s samim seboj in s svojo socialno identiteto menjavati delo vse življenje« (Greenhaus in Callanan, 2006, str. 85). Kot eden od možnih odgovorov na to vprašanje se kaže izobraževanje in učenje v odraslosti oz. kot zapiše Ana Krajnc: »Obnavljanje kompetenc daje podlago za ohranjanje socialnega položaja v družbeni spirali in, nasprotno, zaostajanje v znanju in osebnem razvoju izvrže človeka na rob družbe. Pot nazaj na pomembnejše položaje gre prek izobraževanja« (Krajnc, 2010, str. 12).

Vendar pa je pri tem pomembno poudariti, da ne gre za obnavljanje katerihkoli kompetenc oz. kateregakoli znanja. Drucker je tako že pred dvajsetimi leti napovedal, da bo sposobnost uporabe znanja bistvena za preživetje posameznika in celo za obstoj države: »Uporaba znanja bo morda celo odločala o preživetju neke organizacije, industrije ali celo države. [...] Ne bomo več govorili o revnih državah, ampak o državah neznanja. Isto velja tudi za posamezna podjetja, organizacije ali kakršnekoli ustanove ter za posameznega človeka. Največji poudarek bo na sposobnostih, da človek znanje uporablja« (Drucker, 1995, str. 235–238). Zaposlitev se kaže kot eden izmed bolj transparentnih pokazateljev, da je posameznik sposoben neko znanje uporabiti. V tem smislu »[...] ne govorimo več o poklicu kot osnovni kategoriji za preživetje, ampak o stopnji zaposljivosti človeka« (Krajnc, 2010, str. 15). Poleg strokovnih kompetenc gre torej tudi za kompetence, ki jih posameznik potrebuje pri razvoju svoje izobraževalne in poklicne poti oz. tudi pri kariernem razvoju.

Besedna zveza karierni razvoj (ang. *career development*) je v Enciklopediji kariernega razvoja opredeljena kot »vseživljenjski proces upravljanja z učenjem, delom in prehodi, in sicer z namenom doseganja osebno trdne prihodnosti in prihodnosti, ki se bo razvijala v zeleni smeri« (Greenhaus in Callanan, 2006, str. 92). V Enciklopediji pa zasledimo še eno definicijo; in sicer je karierni razvoj »[...] implementacija vrste kariernih odločitev, ki določajo enotno vseživljenjsko karierno pot« (prav tam, 2006, str. 174). Po drugi strani v Terminološkem slovarčku zasledimo naslednjo definicijo: »Karierni razvoj je proces, v katerem posameznik načrtuje svojo delovno, osebno in izobraževalno pot« (Kohont in drugi, 2011, str. 22). Čeprav vse tri opredelitve govorijo o kariernem razvoju kot procesu, slednja definicija govori zgolj o načrtovanju, ne opredeljuje pa cilja procesa načrtovanja, prav tako ne govori niti o implementaciji kariernih odločitev. Tako definicija kariernega razvoja v Enciklopediji kariernega razvoja prinaša veliko dodano vrednost. Karierno odločitev namreč umesti v kontekst karierne poti, ki predstavlja

rezultat številnih odločitev na področju izobraževanja, poklicnega in osebnega življenja. Pri tem obstajajo različni pogledi na to, kaj vpliva na posameznikove odločitve in s tem na posameznikovo karierno pot: posameznikovo socialno in kulturno okolje, naključja, načrtno planiranje ipd.

Koncept izobraževanja za kariero² (ang. *career education*) izhaja iz predpostavke, da je karierno pot možno načrtovati in za to načrtovanje se je možno usposobiti. Termin *career education* Terminološki slovarček karierne orientacije prevede kot izobraževanje za razvoj kariere in ga definira kot »program načrtovanih dejavnosti, s pomočjo katerega posameznik razvije predstave, znanja in veščine, ki mu omogočajo ustrezno vodenje kariere v izobraževanju in delu« (Kohont idr., 2011, str. 21). Ta termin podobno opredeljuje tudi Enciklopedija kariernega razvoja; in sicer se nanaša na »totalnost izkušnje« (v šoli in drugje), ki posamezniku pomaga pridobiti in uporabiti znanje, veščine in stališča, potrebne za umestitev dela (*work*) v življenje kot smiselne, produktivne in zadovoljujoče življenjske komponente (Greenhaus in Callanan, 2006, str. 101).

Termin *career education* v Sloveniji nima enotnega prevoda. V prevodu definicije termina *career guidance* je tako besedna zveza *career education programmes* prevedena kot programi izobraževanja za poklicno rast, označuje pa vsebine, ki posamezniku pomagajo razvijati samega sebe, njegovo zavedanje (kariernih) priložnosti in mu pomagajo pridobivati znanja vodenja kariere (OECD, 2006). V Terminološkem slovarčku karierne orientacije besedna zveza *poklicna vzgoja* predstavlja sopomenko izobraževanju za razvoj kariere, pri čemer se prva uporablja za aktivnosti z otroki in mladostniki, druga pa za aktivnosti z odraslimi (Kohont idr., 2011).

V publikaciji Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja s terminom poklicna vzgoja prevajajo angleški termin *vocational education*: »Poklicna vzgoja je proces namernega in sistematičnega razvijanja tistih lastnosti, ki so značilne za določen poklic, in hkrati zavestno in namerno vplivanje na oblikovanje poklicne identitete oz. na potek procesov socializacije, bodisi v šoli ali na delu, pri praktičnem izobraževanju v delovnem procesu ali na delovni praksi. Uporabi se lahko tudi pojem načrtna ali vodena poklicna socializacija. Pojem poklicna vzgoja se pogosto napačno uporablja kot sopomenka za poklicno svetovanje ali poklicno orientacijo« (Muršak, 2012, str. 76). Obrazložitev termina *vocational education* v publikaciji Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja je skladna z opredelitvijo v Enciklopediji kariernega razvoja (Greenhaus in Callanan, 2006). V zvezi s komentarjem, da gre pogosto za zamenjevanje s poklicnim svetovanjem ali poklicno orientacijo, ugotavljamo, da se poklicna vzgoja res pojavlja v kontekstu poklicnega svetovanja ali poklicne orientacije, vendar je opredeljena ločeno, kot njen sestavni del (prim. Čačinovič Vogrinčič idr., 2008).

2 Izobraževanje za kariero (ang. *career education*) je, kot ugotavlja Watts (2013), skupaj s kariernim informiranjem (ang. *career information*) in kariernim svetovanjem (ang. *career counselling*), sestavni del svetovalnega dela.

Veščine vodenja kariere

Ne glede na zmedo glede prevoda termina *career education* ugotavljamo, da gre za izobraževalni proces, v katerem posameznik pridobiva tudi znanja in veščine,³ ki mu pomagajo pri vodenju kariere, oz. veščine vodenja kariere. Gre za bolj ali manj dobesedni prevod angleškega termina *career management skills* (CMS). V Terminološkem slovarčku karierne orientacije so veščine vodenja kariere opredeljene kot tiste, ki »se nanašajo na niz kompetenc – ki posameznikom in skupinam omogočajo, da na strukturiran način analizirajo, sintetizirajo in organizirajo informacije o sebi, o izobraževanjih in poklicih –, kot tudi niz veščin za sprejemanje odločitev« (Kohont idr., 2011, str. 27).

Gre za podobnost z definicijo, ki jo je na ravni Evropske mreže za politike v vseživljenjski karierni orientaciji (ELGPN) sprejelo 31 držav članic iz evropske geografske regije leta 2012 in je predstavljena v slovenskem prevodu te publikacije leta 2014: »Pojem veščine vodenja kariere se nanaša na niz kompetenc, s katerimi posamezniki in skupine strukturirano zbirajo, analizirajo, strnejo in organizirajo informacije o sebi, izobraževanju in poklicih, ter na znanja in veščine za sprejemanje in izvajanje kariernih odločitev ter prehodov« (ELGPN, 2014, str. 21). Definiciji se razlikujeta predvsem v tem, da se prva nanaša na zavedanje sebe, izobraževalnih in poklicnih možnosti ter na sprejemanje odločitev, druga pa na poznavanje izobraževalnih in poklicnih možnosti ter na sprejemanje odločitev in izvajanje prehodov.

Konec leta 2015 je mreža ELGPN podala nekoliko spremenjeno definicijo: »Veščine vodenja kariere (VVK) se nanašajo na niz kompetenc (znanje, veščine, stališča), ki omogočajo državljanom, ne glede na starost ali stopnjo razvoja, da upravljajo svoje življenje na področju izobraževanja in dela. Znanje, veščine in stališča se nanašajo na osebni, učni in karierni management« (ELGPN, 2015a, str. 13). V nadaljevanju definicija opredeli primere vsakega od treh omenjenih managementov, ki se nanašajo na zavedanje sebe, poznavanje možnosti in omejitev na področju učenja in dela, sprejemanje kariernih odločitev in izvajanje uspešnih prehodov. Prav tako definicija izpostavi, da se znanja, veščine in stališča razvijajo v času življenja in so odvisni od posamezne stopnje v življenju (prav tam).

Učenje za kariero temelji na predpostavki, da je vsako od štirih veščin (*zavedanje sebe, zavedanje možnosti, ki izhajajo iz okolja, veščine odločanja in veščine prehajanja*) možno pridobiti/razviti šele v procesu učenja, ki poteka v štirih korakih, in sicer od osnovnega občutenja vtisov do končnega razumevanja med vzroki in posledicami posameznikovih dejanj. Iz teorije kariernega učenja v tem smislu izhajajo naslednje svetovalne prakse: zbiranje in osredotočanje na pomembne informacije o delu, vlogah in sebi, raziskovanje pomembnih odlik dela, vloge in sebe, časovno in vsebinsko

3 Angleški termin *skills* se prevaja različno. V tem besedilu uporabljamo termin *veščine*, kot je uporabljen v Terminološkem slovarčku karierne orientacije (Kohont idr., 2011).

umeščanje pridobljenih izkušenj v procesu medsebojne izmenjave teh informacij, zapisovanje naučenega (v obliki dnevnika ali drugih načinov zapisovanja) in učenje učenja (Law, 1999).

Kot sledi iz Poročila o ključnih ugotovitvah razprav na temo »karierna orientacija kot integralni del osebnostnega in socialnega razvoja učencev in letnega delovnega načrta šole«, v slovenskih osnovnih šolah poteka učenje učenja (Štremfel idr., 2015). Prav tako je izobraževanje za kariero oz. poklicno vzgojo, tako analiza iz leta 2008, pri posebnih urah izvajalo več kot 80 % vseh vprašanih svetovalnih delavcev v osnovni šoli (Gabor, Korun in Bučar Markič, 2008).

Vendar pa po drugi strani Štremfel in drugi v zgoraj omenjenem poročilu ugotavljajo, da je razumevanje pojma poklicna vzgoja neenotno in da gre v večini primerov zgolj za informiranje o poklicih (Štremfel idr., 2015). Poročilo tudi sicer navaja, da se v šolah učenje veščin vodenja kariere izvaja le redko (prav tam). Analiza učnih načrtov obveznih predmetov osnovne šole z vidika vseživljenjske kariernе orientacije s priporočili ugotavlja podobno; in sicer da v učnih načrtih predmetov v vseh treh triletnih obdobjih redko obstajajo cilji, vsebine in didaktična priporočila, ki se direktno nanašajo na učenje veščin vodenja kariere (Sentočnik, 2012).

Na podlagi tega sklepamo, da sistematičnega učenja veščin vodenja kariere tudi pretekle generacije, ki sodijo v kategorijo aktivnega prebivalstva, niso bile deležne. V tem smislu smo oblikovali prvo hipotezo v naši raziskavi – da imajo odrasli po svoji samooceni šibko razvite veščine vodenja kariere. Glede na pomen, ki ga zgornje definicije pripisujejo veščinam vodenja kariere, pa sklepamo, da kljub vsemu obstaja razlika v stopnji razvitosti veščin vodenja kariere med zaposlenimi in brezposelnimi. V tem smislu je druga hipoteza ta, da imajo zaposleni po svoji samooceni bolj razvite veščine vodenja kariere kot nezaposleni. Po drugi strani – izhajajoč iz pomena formalne izobrazbe – predvidevamo, da med brezposelnimi in zaposlenimi obstaja tudi razlika v stopnji izobrazbe. Tretja hipoteza je zato ta, da obstaja statistično pomembna razlika v stopnji izobrazbe med zaposlenimi in brezposelnimi. Preverjali bomo tudi, kako se stopnja razvitosti veščin vodenja kariere po samooceni vprašanih spreminja s starostjo. Četrta hipoteza je, da imajo starejši po samooceni bolj razvite veščine vodenja kariere kot mlajši.

Metoda

Raziskava je bila izvedena na neslučajnostnem vzorcu moških in žensk, rojenih med letoma 1940 in 1998. Anketiranci so odgovarjali na vprašalnik, do katerega so imeli dostop preko socialnih mrež Facebook in LinkedIn. Vprašalnik je bil poslan tudi prek mreže Slovenskega kadrovskega združenja in preko mreže Zavoda RS za zaposlovanje. Prav tako so bili vprašalniki poslani naslovnikom iz lastne baze e-poštnih naslovov. S tem je bilo v obdobju 14 dni zajetih 1364 posameznikov.

Prispelo je 775 veljavnih vprašalnikov, od katerih je bilo 618 v celoti izpolnjenih. Zajetih je bilo 468 žensk in 150 moških. Povprečna starost anketirancev je bila 42,38 let. Večina anketirancev je imela delovno pogodbo za nedoločen čas (n=423). Ostali so bili zaposleni po pogodbi za določen čas (n=59), kot honorarno zaposleni ali zaposleni z delovno pogodbo za skrajšan delovni čas (n=25), zaposleni v lastnih ali solastniških podjetjih ali kot samostojni podjetniki (n=42). 54 anketirancev je bilo brezposelnih. Kar zadeva izobraževanje, je večina pridobila VII. stopnjo, specializacijo po visokošolskem programu, univerzitetni program oz. drugo bolonjsko stopnjo (n=318). Ostali so končali stopnjo VI/2, specializacijo po višješolskem programu oz. visokošolski strokovni program (n=131), podiplomski študij (n=80), IV. stopnjo, srednje poklicno izobraževanje (3-letno) in V. stopnjo/srednje strokovno izobraževanje (n=55) ter gimnazijo (n=30). 2 anketiranca sta končala mojstrski izpit. 1 anketiranec je končal osnovno šolo, 1 anketiranec pa ni dosegel nobene formalne izobrazbe.

Merjenje večšin vodenja kariere je bilo oblikovano v skladu z definicijo, ki se nanaša na štiri večšine vodenja kariere:

- večšina poznavanja sebe,
- večšina zavedanja možnosti, ki izhajajo iz okolja,
- večšina odločanja in
- večšina prehajanja.

Vprašanja so bila oblikovana na podlagi priročnika za svetovalce z naslovom Ugotavljanje, vrednotenje in razvijanje kompetence načrtovanje kariere (Ažman, Jenko in Sulič, 2012).

Vsaka od štirih večšin vodenja kariere je bila izmerjena s samoocenjevanjem na 5-stopenjski lestvici od 1 (najmanj večšin) do 5 (največ večšin).

Veščina poznavanja sebe je vsebovala 7 indikatorjev, ki se nanašajo na znanje o lastnih večšinah, vrednotah, interesih, omejitvah, navadah, osebnostni drži in samozavesti.

Veščina zavedanja možnosti je bila izmerjena z 12 indikatorji, ki se nanašajo na znanje o tem, kako najti različne informacije o izobraževanju in delu, nanašajo se še na vztrajnost, ozaveščenost o delu, svetovalne možnosti in finančne priložnosti.

Veščina odločanja je bila merjena z 9 indikatorji, ki so se nanašali na odgovornost, zmožnost razmišljanja o preteklih odločitvah, zmožnost predvidevanja posledic odločitev, poznavanje procesa odločanja, zaupanje v lastne odločitve in sposobnost oblikovanja odločitev.

Veščina prehajanja je bila izmerjena s 7 indikatorji, ki so se nanašali na sposobnost pisanja vlog za delo in finančno pomoč, zmožnost premagovanja ovir za doseganje cilja in zmožnosti predvidevanja pričakovanj delodajalcev. Vsaka od štirih večšin vodenja kariere je bila oblikovana kot samostojna spremenljivka.

Spremenljivka veščine vodenja kariere je bila ustvarjena kot sumativna spremenljivka vseh 4 veščin.

Rezultati

Vrednosti aritmetičnih sredin spremenljivke veščine vodenja kariere kažejo zmerne do visoke vrednosti na lestvici od 1 do 5.

Tabela 1: Frekvenčna porazdelitev - veščine vodenja kariere

	n	Aritmetična sredina*	Standardni odklon
Veščina poznavanja sebe	775	4,18	0,46
Veščina odločanja	775	3,89	0,54
Veščina prehajanja	717	3,76	0,56
Veščina zavedanja možnosti	717	3,72	0,50
Veščine vodenja kariere	775	3,88	0,42

*min. = 1, max. = 5

Kot sledi iz zgornje tabele, imajo respondenti po svoji samooceni najbolj razvito veščino poznavanja sebe, najmanj pa veščino zavedanja možnosti, katere vrednost pa je še vedno zmerna. Visoka je tudi skupna vrednost veščine vodenja kariere. Prva hipoteza, ki je predvidevala, da imajo vprašani po lastni samooceni šibko razvito veščino vodenja kariere, je bila zato zavrnjena.

Enosmerna analiza variance ANOVA pokaže, da obstajajo statistično pomembne razlike ($p \leq 0,05$) med različnimi delovnimi statusi glede stopnje razvitosti veščin vodenja kariere in glede dokončane lastne izobrazbe.

Tabela 2: Razlike glede na delovni status

Veščina	Preizkus	Delovni status	Delovni status	Razlika aritmetičnih sredin	Standardna napaka	p
Veščine vodenja kariere	Dunnett	Brezposeln	Zaposlen pri delodajalcu, pogodba za nedoločen čas	-0,23454*	0,05977	0,004
Veščina zavedanja sebe	Dunnett	Brezposeln	Zaposlen pri delodajalcu, pogodba za nedoločen čas	-0,26534*	0,06540	0,002
Veščina prehajanja	Dunnett	Honorarno delo	Zaposlen pri delodajalcu, pogodba za nedoločen čas	-0,52781*	0,13885	0,039

Veščina	Preizkus	Delovni status	Delovni status	Razlika aritmetičnih sredin	Standardna napaka	p
Veščina prehajanja	Dunnett	Brezposeln	Zaposlen pri delodajalcu, pogodba za nedoločen čas	-0,32309*	0,08200	0,004
Dokončana lastna izobrazba	Bonferoni	Zaposlen v podjetju v mojem lastništvu, solastništvu, samostojni podjetnik ipd.	Zaposlen pri delodajalcu, pogodba za nedoločen čas	-1,333*	0,334	0,005

* Povezanost je statistično pomembna, $p \leq 0.05$.

Kot sledi iz zgornje tabele, obstajajo glede stopnje razvitosti veščin vodenja kariere med brezposelnimi in zaposlenimi pri delodajalcu s pogodbo za nedoločen čas statistično pomembne razlike med aritmetičnimi sredinami ($p \leq 0,05$), in sicer glede veščin vodenja kariere, veščine poznavanja sebe in glede veščine prehajanja. Glede slednjih obstaja statistično pomembna razlika med aritmetičnimi sredinami ($p \leq 0,05$) tudi med honorarno zaposlenimi in zaposlenimi pri delodajalcu s pogodbo za nedoločen čas. Pri veščini zavedanja možnosti in veščini odločanja ni statistično pomembnih razlik med aritmetičnimi sredinami za različne delovne statuse. Druga hipoteza je delno potrjena, saj med brezposelnimi in zaposlenimi ni statistično pomembnih razlik med veščino odločanja in veščino zavedanja možnosti. Iz zgornje tabele še sledi, da glede dokončane izobrazbe ni statistično pomembnih razlik med brezposelnimi in zaposlenimi. Zato je tretja hipoteza zavrnjena.

Spearmanov test korelacije pokaže, da obstaja statistično pomembna pozitivna povezanost med starostjo in veščinami vodenja kariere. Pri tem gre za šibko pozitivno linearno povezanost med starostjo na eni strani in veščinami vodenja kariere, veščino poznavanja sebe in veščino prehajanja na drugi strani. Med starostjo in veščinami zavedanja možnosti ni statistično pomembne povezanosti. Starejši imajo torej bolj razvite omenjene veščine.

Tabela 3: Spearmanov test korelacije starost in spremenljivke veščine vodenja kariere

	Spearmanov ρ s starostjo	Št. enot
Veščina prehajanja	0,168**	618
Veščina zavedanja sebe	0,158**	618
Veščine vodenja kariere	0,140**	618
Veščina odločanja	0,108**	618

** Povezanost je statistično pomembna, $p \leq 0.01$.

Posamezniki in posameznice, ki jih je vzorec zajel, torej razvijajo veščine zavedanja možnosti ne glede na starost. S tem četrto hipotezo delno potrdimo.

Diskusija

Večina v vzorcu je bila žensk z doseženo univerzitetno stopnjo izobrazbe, ki ustreza drugi bolonjski stopnji in je imela pogodbo o zaposlitvi za nedoločen čas. Večina je živela v lastniških stanovanjih v mestih z več kot 100.000 prebivalci. Podatki so bili zbrani prek spletnega vprašalnika. Prav tako so bili podatki zbrani na podlagi vprašanj za samooceno veščin. Navedeno predstavlja omejitev zgornje raziskave, kar je potrebno upoštevati tudi pri interpretaciji rezultatov.

Rezultati raziskave potrjujejo, da formalno izobraževanje ne zagotavlja tudi že ustrezne stopnje razvitosti veščin vodenja kariere. Ne glede na dejstvo, da respondenti v tej raziskavi v okviru formalnega izobraževanja niso bili deležni sistematičnega učenja veščin vodenja kariere, nivo veščin vodenja kariere dosega po samooceni zmerno visoke vrednosti. Hkrati tudi ni statistično pomembnih razlik v stopnji izobrazbe med brezposelnimi in zaposlenimi, je pa med njimi razlika v stopnji razvitosti veščin vodenja kariere ($p \leq 0,01$). Iz definicije andragoškega svetovalnega dela je razvidno, da je svetovalno delo usmerjeno prav v odpravljanje tega manjka: »Z andragoškim svetovalnim delom naj bi zadovoljevali različne potrebe odraslih po izobraževanju in ima torej več nalog: posamezniku pomagati pri spoznavanju sebe/osebnih značilnosti, svojih interesov in sposobnosti, učnih navad in motivacije; seznanjanje s ponudbo izobraževanja; pomoč pri določanju in udejanjanju ciljev, povezanih z izobraževanjem ter osebno in poklicno potjo; pomoč pri izpeljavi izobraževanja in učenja ter reševanja problemov, ki se ob tem pojavljajo; odstranjevanje in blažitev različnih ovir, ki se pojavljajo ob izobraževanju ali nameri po izobraževanju (situacijske, institucijske in dispozicijske ovire); pomoč pri uporabi učne in izobraževalne tehnologije ter razvijanje metod in tehnik učinkovitega učenja; pomoč pri dokazovanju neformalno pridobljenega znanja; spremljanje uspešnosti odraslega pri uresničevanju zastavljenih ciljev« (Jelenc Krašovec, 2011, str. 21–23). Izmed vseh štirih veščin vodenja kariere se torej v andragoškem svetovalnem delu največ pozornosti namenja prav aktivnostim za krepitev veščine poznavanja sebe oz. učenju te veščine. Podobno pa zasledimo tudi v šolskem svetovalnem delu (Lapajne, 1997; Gabor, Korun in Bučar Markič, 2008; Štremfel idr., 2015).

To, da svetovalno delo v okviru aktivnosti izvaja učenje veščine poznavanja sebe, sovпада z rezultati raziskave, v kateri imajo respondenti izmed vseh štirih veščin vodenja kariere najvišje razvito prav veščino poznavanja sebe. Na podlagi tega je možno sprejeti ugotovitev, da je tudi učenje ostalih veščin smiselno. Statistično pomembna razlika v aritmetični sredini veščine vodenja kariere med brezposelnimi in zaposlenimi to še dodatno potrjuje. S sistematičnim razvijanjem veščin vodenja kariere bi bilo možno prispevati k zmanjševanju brezposelnosti.

Kot še lahko razberemo iz frekvenčne porazdelitve, dosegajo respondenti nižje vrednosti pri meritvah večšine prehajanja in večšine zavedanja možnosti. To ni povsem skladno z analizo svetovalnega dela v šolah in s pomenom, ki ga opredelitev nalog andragoškega svetovalnega dela namenja tema dvema večšinama (Lapajne, 1997; Gabor, Korun in Bučar Markič, 2008; Jelenc Krašovec, 2011; Štremfel idr., 2015). Na prvi pogled se namreč iz analize aktivnosti zdi, da se učenju teh dveh večšin posveča veliko pozornosti, saj so številne aktivnosti svetovalnega dela usmerjene na zagotavljanje informacij o izobraževanjih in poklicih, na podporo pri vpisovanju v nadaljnje izobraževanje ipd. (prav tam). Vendar se večšine zavedanja možnosti in prehajanja nanašajo še na različne druge kategorije, kot so: odgovornost, zmožnost razmišljanja o preteklih odločitvah, zmožnost predvidevanja posledic odločitev, sposobnost oblikovanja odločitev, sposobnost pisanja vlog za delo in finančno pomoč, zmožnost premagovanja ovir za doseganje cilja in zmožnosti predvidevanja pričakovanj delodajalcev. Prav tem aktivnostim pa svetovalno delo posveča premalo pozornosti, hkrati bi bil potreben tudi razmislek o tem, kako aktivnosti za pridobivanje ostalih zmožnosti in sposobnosti bolj intenzivno vključiti v izobraževalni sistem.

V zvezi z večšino prehajanja in večšino zavedanja možnosti je smiselno izpostaviti še dvojje. Med zaposlenimi in brezposelnimi je statistično pomembna razlika v aritmetičnih sredinah večšine prehajanja. Slednje je razumljivo, saj je prav večšina prehajanja tista, ki posamezniku omogoča uspešnejši prehod bodisi v nadaljnje izobraževanje bodisi v zaposlitev. To bi bilo smiselno upoštevati v programih za brezposelne. Po drugi strani je večšina zavedanja možnosti edina, za katero raziskava ni potrdila korelacije s starostjo. Formalno in neformalno učenje je za pridobivanje večšine zavedanja možnosti pomembnejše kot življenjske izkušnje. Seveda pa to ne pomeni, da je možno učenje ostalih večšin preložiti zgolj na učenje preko življenjskih izkušenj. Zagotovo se s tem odpira polje omejitev, ki obstajajo pri učenju večšin vodenja kariere.

Iz rezultatov raziskave lahko razberemo tudi, da je večšina prehajanja povezana s samim zaposlitvenim statusom. Kot že omenjeno, je omejitev raziskave ta, da ima večina respondentov pogodbo o zaposlitvi za nedoločen čas. Ta populacija je zato slabše motivirana za razvijanje večšine prehajanja, kar se kaže tudi v nižjih vrednostih aritmetične sredine te večšine znotraj frekvenčne porazdelitve. Nasprotno so honorarno zaposleni visoko motivirani za razvoj večšine prehajanja, kar potrjuje statistično pomembna razlika aritmetičnih sredin te večšine med honorarno zaposlenimi in zaposlenimi za nedoločen čas.

Statistično pomembna razlika aritmetičnih sredin v dokončani izobrazbi med zaposlenimi za nedoločen čas in tistimi, ki so zaposleni v lastnem podjetju, je odraz politike zaposlovanja. Večina pogodb za nedoločen čas je sklenjenih za delo v javni upravi, ki pa med delodajalci zaposluje največji delež visoko izobraženih. Kot je bilo že pokazano, pa po drugi strani stopnja izobrazbe ne zagotavlja tudi že ustrezne usposobljenosti za vodenje kariere.

Zaključek

Področje ukvarjanja s kariero je bilo tradicionalno rezervirano za kadrovske stroke, v prostor izobraževanja pa vstopi relativno pozno. Ne preseneča, da prihaja do terminoloških problemov, ki pridejo do izraza še zlasti ob prevodih. Terminološke zadrege pa odražajo tudi konceptualne nejasnosti. Svetovalno delo je bilo tradicionalno namenjeno svetovanju pri odločanju o nadaljnjih izobraževalnih in poklicnih korakih ter je izhajalo zlasti iz posameznikovih lastnosti, sposobnosti in interesov. Kljub nejasni distinkciji med veščinami in kompetencami koncept veščin vodenja kariere vnaša v svetovalno delo nove vsebine. Ne gre več za interventne aktivnosti, ampak za izobraževanje za kariero oz. za proces učenja in razvijanja znanj ter spretnosti, ki bodo posamezniku v pomoč pri nadaljnji izobraževalni in poklicni poti. S tem se širi tudi polje svetovalnega dela, saj je izobraževanje za kariero celosten proces in vključuje številne dejavnike, ki delujejo tudi izven formalnega in neformalnega izobraževanja.

Čeprav raziskava ni potekala na reprezentativnem vzorcu in je vključevala samooceno veščin vodenja kariere, pokaže na smiselnost vključevanja aktivnosti za učenje veščin vodenja kariere v izobraževalnem procesu. Smiselno bi bilo nameniti več pozornosti temu, kar veščine vodenja kariere sestavlja in kako veščine ustrezno meriti. Pri tem pa bi bilo potrebno poenotiti strokovno terminologijo in razviti konceptualni okvir.

Literatura

- Ažman, T., Jenko, G. in Sulič, T. (2012). *Ugotavljanje, vrednotenje in razvijanje kompetence načrtovanje kariere, priročnik za svetovalce*. Pridobljeno s http://arhiv.acs.si/prirocniki/Ugotavljanje_vrednotenje_in_razvijanje_kompetence_nacrtovanje_kariere.pdf.
- Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Bečaj, J., Pečjak, S., Resman, M., Bezić, T., . . . Šmuk, B. (2008). *Programske smernice. Svetovalna služba v gimnazijah, nižjih in srednjih poklicnih šolah ter strokovnih*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Drucker, P. F. (1995). *Managing in a time of great change*. New York: Truman Talley Books.
- ELGPN. (2014). *Razvoj politike za vseživljenjsko karierno orientacijo: evropski nabor orodij*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- ELGPN. (2015a). *Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance: A Reference Framework for the EU and for the Commission*. Pridobljeno s <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no-6-guidelines-for-policies-and-systems-development-for-lifelong-guidance>.
- Gabor, P., Korun, M. in Bučar Markič, S. (2008). *Analiza ankete s šolskimi svetovalnimi delavci: poklicna orientacija na osnovnih šolah (poročilo)*. Ljubljana: Zavod RS za zaposlovanje.
- Greenhaus, J. in Callanan, G. (ur.) (2006). *Encyclopedia of Career Development*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Jelenc Krašovec, S. (2011). Andragoško svetovalno delo v podporo izobraževanju in učenju odraslih. V T. Vilič Klenovšek, J. Rupert in S. Jelenc Krašovec, *Svetovalna dejavnost v izobraževanju odraslih* (str. 11–31). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

- Jelenc, Z. (1991). *Terminologija izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kohont, A., Tacer, B., Hrovatič, D., Urbanc, K., Vidmar, T., Toličič Drobež, Ž., . . . Bučar Markič, S. (2011). *Terminološki slovarček karierne orientacije 2011*. Ljubljana: Zavod RS za zaposlovanje.
- Krajnc, A. (2010). Spreminjanje družbene strukture in vseživljenjsko izobraževanje - iz industrijske v družbo znanja. *Andragoška spoznanja*, 16(2), 12–25.
- Krek, J. in Metljak, M. (ud.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Lapajna, Z. (1997). Psihološke izbire poklica. Kako naj svetujem? V S. Niklanovič (ur.), *Pri-spevki o poklicnem svetovanju* (str. 9–55). Ljubljana: Izida.
- Law, B. (1999). Career-learning space: New-dots thinking for careers education. *British Journal of Guidance and Counselling*, 27(1), 35–54.
- Možina, S., Svetlik, I., Jamšek, F., Zupan, N. in Vodovnik, Z. (1998). *Management kadrovskih virov*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Muršak, J. (2012). *Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- OECD. (2006). *Karierna orientacija: Priručnik za oblikovalce politike*. Ljubljana: Zavod RS za zaposlovanje.
- Oxford University Press. (2014). *Oxforddictionaries.com*. Pridobljeno s www.oxforddictionaries.com.
- Schwab, K. (2016). *Četrta industrijska revolucija*. Pridobljeno s www.frodx.com/cetrta-industrijska-revolucija.
- Sentočnik, S. (2012). *Analiza učnih načrtov obveznih predmetov osnovne šole z vidika vseživljenjske karierne orientacije s priporočili*. Pridobljeno s http://www.ess.gov.si/_files/3931/analiza_osnovna_sola.pdf.
- Štremfel, U., Bežić, T., Bijuklič, I., Gril, A., Kelava, P., Klemenčič, P. in Lovšin, M. (2015). *Poročilo o ključnih ugotovitvah razprav »karierna orientacija kot integralni del osebnostnega in socialnega razvoja učencev in letnega delovnega načrta šole« na študijskih skupinah za svetovalne delavce osnovnih šol. Interno gradivo projekta Career*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Watts, A. G. (2013). Career guidance and orientation. V *Revisiting global trends in TVET: Reflections on theory and practice* (str. 239–274). Bonn: UNESCO-UNEVOC.

Posebnosti delovanja in razporeditve področij del v kariernih centrih na univerzah

Nina Krmac¹

Povzetek

Delovanje kariernih centrov pridobiva na univerzah vse večjo vlogo. Zanimanje študentov za karierni center pa se še ni razvilo v dovoljšni meri. Opravljena raziskava prikazuje predloge za reorganizacijo področij del znotraj kariernega centra in izboljšanja obstoječe ponudbe. Prispevek vključuje kvalitativno raziskavo, znotraj katere so bili intervjuvani štirje karierni svetovalci, ki so zaposleni v kariernih centrih na univerzah v različnih državah. Na podlagi opravljene analize je bilo ugotovljeno, da imajo intervjuvani iz kariernih centrov z daljšo dobo delovanja in večjim številom zaposlenih znotraj kariernega centra bolj specializirana področja dela in ponujajo več dejavnosti za študente. Karierni svetovalci uspešno in kakovostno delovanje kariernega centra pripisujejo predvsem spletni platformi in konstantnemu stiku s študenti in delodajalci. Po mnenju intervjuvancev predstavlja dobro poznavanje vsebine študijskih programov, ki jih univerza ponuja, veliko prednost.

Ključne besede: karierni center, karierni svetovalci, intervju, področja dela, svetovanje, kompetence, zaposlovanje, študenti, delodajalci, spletna platforma

Specific Features and Area of Work Distribution at University Career Centres – Abstract

The work of career centres is becoming increasingly important at universities. However, students' interest in career centres has not yet developed to a sufficient extent. The research therefore presents proposals for reorganising career centres' areas of work and improving their existing offer. The article includes a qualitative survey in which interviews were conducted with four career counsellors at university career centres in different countries. The analysis shows that the career centers which have been around longer and have a larger number of employees also have more specialised areas of work and provide more activities for the students. The counsellors attribute the successful and high quality performance of a career centre primarily to its online platform and to being in constant contact with both students and employers. According to the interviewees, having a good grasp of the study programmes at the university is a great advantage.

Keywords: career centre, career counsellors, interview, areas of work, counselling, competence, employment, students, employers, online platform

1 Dr. Nina Krmac, Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem

Uvod

Karierni centri so postali pomembna pridobitev vsake univerze. Od leta 2010 ima v Sloveniji večina univerz svoje karierne centre. Povsod so nastali predvsem z namenom, kot navajata Žnidaršič Žagar (2015) in Basham (2011), da so študentom v pomoč pri oblikovanju kariere, razvijanju njihovih potencialov in zviševanju zaposljivosti diplomantov. Pomen kariernih centrov se je namreč še dodatno okrepil z visoko stopnjo brezposelnosti, ki smo je bili v Sloveniji deležni predvsem v letu 2014 (14,2 % januar 2014) (Stopnja registrirane brezposelnosti, 2017). Problemi zaposlovanja so prisotni še danes (Podmenik, 2012, 2017), čeprav se je stopnja brezposelnosti zmanjšala (9 % avgust 2017) (Stopnja registrirane brezposelnosti, 2017).

Delovanje kariernih centrov v Sloveniji se je s prijavi na javne razpise okrepilo. Glede na opravljen intervju v Sloveniji pa stik s študenti še ni dovolj zaživel, kar se po mnenju intervjuvanke kaže tudi v neinformiranosti in nezanimanju oz. neaktivnosti študentov. Omenjena težava ni prisotna le v Sloveniji. Pregled raziskav (Crişan, Pavelea in Ghimbuluţ, 2015; Basham, 2011) nakazuje, da študentom primanjkuje kakovostnih informacij o študijskih programih in delovanju posameznih fakultet s strani kariernih svetovalcev ter več praktičnih vsebin s področja karierne orientacije, kot so npr. obiski v delovna okolja. Pomembnost predstavitve primerov dobre prakse izpostavlja tudi poročilo o delovanju devetih kariernih centrov (21st Century Recruiting and Placement Strategies, 2014), ki vključuje ponazoritev strategij in delovanja posameznih centrov, pri čemer ugotavljajo, da je ključnega pomena oblikovanje modela oz. strategije za celostni razvoj posameznega študenta – tako osebni kot karierni razvoj. Ugotavljajo, da veliko prednost in izboljšanje delovanja kariernega centra predstavlja uporaba informacijske tehnologije.

V prispevku izhajamo iz vprašanja, kako delujejo karierni centri v Evropi, saj je zgoraj omenjeno poročilo zajemalo le karierne centre v Ameriki. Zanima nas tudi, kakšne so razlike v delovanju, saj bi želeli spoznati primere dobre prakse, ki jih lahko uporabijo drugi karierni centri znotraj svojega profesionalnega delovanja. Osredotočili smo se na razdelitev področij del znotraj kariernega centra ter na šibka in močna področja kariernega centra. Namen prispevka je, da bi se z uporabo ustrežnejših pristopov, ponudbe in prerazporeditve delovnih nalog spodbudilo zanimanje študentov za storitve kariernih centrov.

Kratek kronološki potek razvoja kariernih centrov na univerzah

Leto 2000 predstavlja v evropskem prostoru pomembno prelomnico v razvoju karierne orientacije. Postalo je namreč strokovno sprejeto in tudi širše poznano, da je karierna orientacija pomembna dejavnost, ki pripomore k razvoju delovne sile in h konkurenčnosti svetovnega gospodarstva. Karierna orientacija je dobila pomembno mesto v evropskih

dokumentih, temu so sledili ukrepi, s katerimi so želeli spodbuditi več sodelovanja med državami članicami (Niklanović, 2006). Naj spomnimo, da so se v tem obdobju na pobudo Andragoškega centra Slovenije pričela ustanavljati ISIO središča na Ljudskih univerzah (Informativno svetovalna dejavnost v izobraževanju odraslih) (ISIO, 2017) in Centri za informiranje in poklicno svetovanje (CIPS), sedaj poimenovani kot karierna središča, in sicer na pobudo Zavoda RS za zaposlovanje (ZRSZ - Karierno središče, 2017). Informiranje in poklicno svetovanje sedaj predstavlja le del storitev, ki jih karierno središče ponuja. Naloge kariernega središča so blizu dejavnostim, ki jih ponujajo karierni centri na univerzah. Karierno središče v glavnem ponuja: podporo pri iskanju zaposlitve, dostop do ponudbe prostih delovnih mest, informacije o lokalnem trgu dela, pomoč pri uporabi ogrodij za samostojno vodenje kariere, karierno svetovanje, delavnice in udeležbo na srečanjih z delodajalci. V primerjavi s kariernimi centri na univerzah so storitve kariernega središča bolj usmerjene v zaposlitev in različne starostne skupine. Medtem so v kariernih centrih na univerzah storitve in dejavnosti namenjene načeloma le študentom in v določenih segmentih dijakom oz. bodočim študentom. Storitve so torej bolj specializirane glede na ciljno skupino.

Poleg tega karierni centri na univerzah ponujajo informacije in pomoč pri iskanju pripravništva ter opravljanju praktičnega usposabljanja. Določene dejavnosti so na kariernem centru na univerzah tudi nekoliko bolj specializirane, npr. dejavnosti za spodbujanje osebne rasti študenta. Študentje lahko izvajajo tudi različne psihološke teste, ki posamezniku niso le vodilo pri iskanju zaposlitve, temveč tudi pri nadaljevanju študija, izbiri študijskega programa in pri sprejemanju pomembnih odločitev v svojem življenju za svojo kariero (Palčič, 2011).

Prvi karierni center na univerzi je bil v Sloveniji ustanovljen leta 2000 na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani (Karierni center UL EF, 2017). Ostale fakultete, in še to le nekatere, so v tistih letih imele vpeljano le tutorstvo. Tutorstvo nudi pomoč le tekom študija, načeloma ne po študiju oz. ne deluje v povezavi z zaposlovanjem študentov. Vloga tutorja je, da študentu pomaga pri načrtovanju študijskega procesa, posredno s svetovanjem vpliva tudi na njegov osebni in profesionalni razvoj (Kert, 2011), tako da lahko trdimo, da tudi tutorstvo vključuje nekatere prvine karierne orientacije.

Izraz *karierna orientacija* je bil sprejet leta 2004 in potrjen na prvi resoluciji o karierni orientaciji, ki je doprinesla velik skok v razvoju karierne orientacije (Council of the European Union, 2004). V Sloveniji še vedno zasledimo neenotno rabo izraza. Medtem ko Jelenc (2016) omenja neustreznost izraza karierna orientacija, pa se v delih Niklanoviča (2011; 2012) srečujemo z rabo izraza karierna orientacija. Glede na opredelitve karierne orientacije v Terminološkem slovarju (Kohont idr., 2011) in prve resolucije o karierni orientaciji, smo se v našem besedilu odločili za rabo izraza karierna orientacija. V letih 2005 in 2006 so pri razvoju kariere orientacije začeli sodelovati tudi Gospodarska zbornica Slovenije, Obrtna zbornica Slovenije in Center RS za poklicno izobraževanje

(Šlibar, 2006). Pomemben dogodek v razvoju karierne orientacije je bilo tudi leto 2007, ko se je ustanovila Evropska mreža za karierno orientacijo (Vourinen in Watts, 2015), ki temelji na razvijanju skupne politike v vseh državah članicah – Slovenija je v omenjeni mreži že od samega začetka. Leto zatem je bila sprejeta Druga resolucija Evropske unije o karierni orientaciji, ki je še dodatno podkrepila delovanje in uveljavljenost karierne orientacije v evropskem prostoru. Ta je temeljila predvsem na spodbujanju vseživljenjskega učenja večšin vodenja kariere in zagotavljanja kakovosti storitev karierne orientacije (Council of the European Union, 2008).

Za Slovenijo so se pričeli pomembni premiki v razvoju karierne orientacije leta 2009, ko je bilo ustanovljeno Društvo za karierno orientacijo Slovenije (2017). Ustanovljeno je bilo tudi z namenom, da bi izboljšali usposabljanje kariernih svetovalcev, saj so se ustanovitelji zavedali, da je na tem področju še veliko primanjkljajev. Med letoma 2006 in 2010 so se karierni centri na univerzah samostojno in neodvisno razvijali. Nastali so predvsem zaradi povezovanja študentov z delodajalci in trgov dela, saj so imeli študentje – predvsem zaradi stopnje brezposelnosti – vse več težav pri zaposlovanju in dodatnem izobraževanju. V letu 2010 so karierni centri na univerzah imeli možnost prijave na Javni razpis za sofinanciranje razvoja in izvajanja dejavnosti kariernih centrov v visokem šolstvu (2010), ki ga je sofinanciral Evropski socialni sklad v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007–2013. Nanj so se prijavile vse štiri univerze v Sloveniji in vse so od omenjenega razpisa pridobile tudi sredstva, s katerimi so veliko lažje in v večjem obsegu ter tudi bolj kakovostno pričele izvajati dejavnosti kariernega centra (Rezultati javnega razpisa za sofinanciranje razvoja in izvajanja dejavnosti kariernih centrov v visokem šolstvu v letih 2010–2013, 2010). Namen javnega razpisa je bil, da se v letih 2010–2013 spodbudi razvoj in širitev dejavnosti, ki bi omogočile pravočasno načrtovanje in razvoj kariere visokokvalificiranih kadrov in uspešno vključevanje le-teh na trg dela. Razpis naj bi omogočil delovanje, s katerim bi ozaveščali študente o pomenu kariernega načrtovanja, razvijanja ustreznih kompetenc za učinkovit vstop na trg dela. Z zaključkom projekta so imeli karierni centri ponovno možnost, da se prijavijo na Javni razpis za sofinanciranje nadaljnega razvoja in izvajanja dejavnosti kariernih centrov v visokem šolstvu v letih 2013–2015 (2013). Cilj razpisa je bil podpreti nadaljnji razvoj kariernih centrov, okrepiti njihovo sodelovanje z delodajalci in omogočiti diplomantom neposreden vstop v bodoča delovna okolja. Z nadaljnjim razvojem so želeli spodbuditi predstavitev podjetij na fakultetah, ponuditi študentom neposredne obiske v bodočih delovnih okoljih, pridobivanje izkušenj kariernih svetovalcev (Javni razpis za sofinanciranje nadaljnega razvoja in izvajanja dejavnosti kariernih centrov v visokem šolstvu v letih 2013–2015 (2013)). Sofinanciranje razvoja kariernih centrov v visokem šolstvu se zaključuje s tretjim razpisom – Javni razpis za sofinanciranje nadgradnje dejavnosti kariernih centrov v visokem šolstvu v letih 2015–2020 (2016). Namen tega je nadgradnja dejavnosti in storitev, ki jih karierni centri ponujajo in so jih

oblikovali tekom prvega in drugega razpisa. Bistvo zadnjega razpisa je, da se storitve kakovostno utrdijo in ustalijo. Med drugim ta razpis spodbuja, naj se izmenjujejo izkušnje, rezultati in dobre prakse. Slednje predstavlja tudi naše izhodišče, saj želimo z raziskavo prispevati k razvoju kariernih centrov. V empiričnem delu predstavljamo posebnosti v odgovorih intervjuvancev z namenom pridobitve in širjenja novih primerov dobre prakse tudi iz tujine.

Metodologija empirične raziskave

Namen raziskave² je bil prikazati posebnosti delovanja in razporeditve področij del znotraj kariernih centrov na univerzah, in sicer na podlagi analize mnenj kariernih svetovalcev iz različnih držav. Spoznati smo želeli značilnosti delovanja glede na univerzo in državo, v kateri je karierni svetovalec zaposlen. S prikazom primerov dobre prakse želimo tudi povečati zanimanje med študenti.

Postavili smo si dva cilja raziskave, in sicer:

- analizirati, na kakšen način kompetence kariernega svetovalca sooblikujejo področja dela znotraj kariernega centra;
- ugotoviti, kakšna so mnenja kariernih svetovalcev o delovanju kariernega centra, v katerem so zaposleni.

Zbiranje podatkov je potekalo od februarja 2014 do maja 2015. Podatki za nadgradnjo raziskave pa so bili pridobljeni septembra 2017. Podatke smo zbirali s pomočjo polstrukturiranega intervjuja. Karierne svetovalce, ki so zaposleni v univerzitetnih kariernih centrih, smo kontaktirali preko elektronske pošte in jih prosili za možnost obiska na njihovi univerzi, kjer smo opravili intervju. Glede na to, da smo karierne centre tudi obiskali, je naša analiza rezultatov vključevala tudi podatke, ki smo jih pridobili s pomočjo nestrukturiranega opazovanja.

V raziskavo, ki jo predstavljamo v besedilu, so bili vključeni karierni svetovalci iz treh različnih držav in štirih različnih kariernih centrov.

Sodelujoči karierni svetovalci (imena so anonimizirana):

- (a) Maja je zaposlena v univerzitetnem kariernem centru v Sloveniji. Karierni center je del javne univerze. Intervjuvana karierna svetovalka je vodja kariernega centra in je v kariernem centru zaposlena že od samega začetka, to je od leta 2010. Zaključila je dva univerzitetna študija (tehnologija prometa in menedžment). Opravljene ima pedagoško-andragoške izpite.
- (b) Katrin je zaposlena v univerzitetnem kariernem centru v Avstriji. Karierni center je del javne univerze. Katrin je direktorica kariernega centra, ki je bil v Avstriji

2 Prikazana raziskava je nadgradnja dela širše raziskave, ki je bila zastavljena in izpeljana v okviru doktorske disertacije (glej Krmac, 2016).

ustanovljen kot prvi, in sicer leta 1983. V kariernem centru je zaposlena 17 let. Zaključila je dvopredmetni študij ekonomije in pedagogike. Zaključen ima znanstveni magistririj. Vpisala se je na doktorski študij.

- (c) Luana je zaposlena v univerzitetnem kariernem centru na Portugalskem. Karierni center je del javne univerze. Luana je vodja kariernega centra. V kariernem centru je zaposlena 4 leta in pol. Karierni center, kjer je zaposlena, je bil ustanovljen leta 2004. Diplomirala je na področju organizacijske tehnologije, magistrirala pa je s področja klinične psihologije.
- (d) Hans je zaposlen v univerzitetnem kariernem centru v Avstriji. Karierni center je del zasebne univerze. Tukaj je zaposlen od samega začetka, tj. od leta 2010 dalje. Diplomiral je na področju menedžmenta upravljanja turizma, magistriral pa je s področja medkulturnih kompetenc.

Upoštevajoč cilje raziskave, smo določili enote kodiranja in izbrali ter definirali relevantne pojme, iz katerih smo izpeljali kategorije. Uporabili smo tehniko tematske mreže, ki temelji na sosledju treh glavnih stadijev (krčenje besedila, eksploatacija besedila in integracija odkritij) ter podrobne analize znotraj posameznega stadija (Roblek, 2009; Creswell, 2007).

Rezultati in razprava

Prikaz rezultatov smo razdelili na dva dela, ki ustrezata dvema ciljema raziskave. Vsak del je nato razdeljen na prikaze po posameznih kategorijah. Pri vsaki kategoriji je najprej podan skupek ugotovitev, temu sledi podrobnejši prikaz s pomočjo izjav posameznih intervjuvancev.

Sooblikovanje področja dela znotraj kariernega centra

Na podlagi analize gradiva smo ugotovili 4 dejavnike, ki jih karierni svetovalci opredeljujejo kot pomembne pri oblikovanju področja dela znotraj kariernega centra.

Profil zaposlenih

Karierni svetovalci v okviru izobrazbene strukture zaposlenih izpostavljajo predvsem pomembnost družboslovne smeri na univerzitetni ravni in študija na domači fakulteti. Poleg smeri zaključenega študija je pomembna tudi osebnost kariernega svetovalca, pri kateri izpostavljajo pomembnost empatije in komunikativnosti kariernega svetovalca. Pri razvijanju kompetence in izkušenj karierni svetovalci poudarjajo pomen usposabljanja tako v tujini kot doma.

Maja je glede izobrazbe povedala, da so se lahko v Sloveniji karierni centri prijavili na javni razpis za *sofinanciranje* razvoja in izvajanja dejavnosti *kariernih centrov*

v visokem šolstvu, razpis pa kot ustrezno izobrazbo za kariernega svetovalca pogojuje zaključeno družboslovno smer študija na univerzitetni ravni. Podrobneje smer študija ni določena, ampak je odvisna od tega, na katerem področju dela bi zaposlenega potrebovali. Maja je dodala, da ima pri izboru kariernih svetovalk/svetovalcev velik pomen tudi neformalno izobraževanje.

Zaradi večjega števila zaposlenih je v kariernem centru, kjer je zaposlena Katrin, razporeditev delovnih mest bolj strukturirana. Pri njih mora vsak, ki dela na oddelku poklicnega svetovanja, imeti diplomu s področja ekonomije. Doda še, da je najbolje, če je diplomiral na njihovi univerzi/fakulteti, ker pozna delovanje fakultete, pozna profesorje in zaposlene. V kolikor oseba ni zaključila ekonomije, sprejmejo tudi psihologe. Psihologe imajo zaposlene tudi na področju edukacije, usposabljanja, izobraževanja in testiranja. Obvezno je, da so zaključili fakulteto. Na oddelku za marketing je nekoliko drugače, saj ni zahtevana zaključena univerzitetna izobrazba. V času intervjuja so bile zaposlene štiri osebe, tri so imele zaključeno fakulteto.

Luana je povedala, da sta najpomembnejši značilnosti, ki naj bi ju imel karierni svetovalec, empatija in želja po nudenju pomoči. To sta dve značilnosti, ki sta pomembni pri izboru kandidatov za zaposlitev. Diploma iz psihologije ali znanja s področja upravljanja človeških virov predstavljata prednost, vendar bosta v veliki meri upoštevanani empatija in želja po nudenju pomoči.

Tudi Hans je kot pomembno značilnost kariernega svetovalca izpostavil empatijo. Dodatno je poudaril, da mora oseba biti sposobna prepoznavanja potencialov študentov ter znati zaznati (slišati, razumeti) cilje, ki jih študenti navajajo. Hans kot pomembnost izpostavi predvsem poznavanje različnih podjetij in hotelov po svetu, saj bi tak karierni svetovalec njihovemu kariernemu centru največ doprinesel.

Vsi karierni svetovalci poudarjajo pomen univerzitetne izobrazbe z družboslovne smeri. Katrin izpostavlja pomembnost kompetenc, ki se med kariernimi svetovalci razlikujejo glede na to, katere delovne naloge opravljajo. Maja izpostavlja pomembnost univerzitetne ravni ter podobno kot Katrin pove, da so kompetence in znanje delavca pogojene s področjem dela, ki ga svetovalec opravlja. Na drugi strani pa Luana in Hans bolj poudarjata osebnost svetovalca in izkušnje kariernih svetovalcev. Glede na odgovore intervjuvancev spoznamo tudi, da je pomembnost področij znanja kariernega svetovalca odvisna od študijskih programov, ki jih univerza ponuja.

Razporeditev delovnih nalog

Naloge, ki jih zaposleni opravljajo, so odvisne od njihove izobrazbe, izkušenj in kompetenc. Pomembnejše dogodke, kot je na primer zaposlitveni sejem, opravljajo vsi zaposleni skupaj.

Katrinin karierni center je glede na visoko število zaposlenih zaradi boljše sistematizacije dela razdeljen na več oddelkov. Za polni delovni čas je zaposlenih 15 oseb in

5 študentov, ki so zaposleni za polovični delovni čas. Tako imajo: oddelek poklicnega svetovanja, oddelek za izobraževanje in testiranje, marketinški zaposlitveni oddelek, eno osebo imajo zaposleno za upravljanje človeških virov in financ, imajo še pomočnika direktorja ter dva direktorja. Katrin je kot direktorica odgovorna za poklicno svetovanje, medtem ko je drugi direktor odgovoren za zaposlovanje.

Maja pove, da ona pokriva bolj organizacije dogodkov in vodenja samega projekta. Sodelavka pa ima zgolj karierno svetovanje. Večje dogodke opravljata skupaj. Pri dogodkih jim nudijo pomoč tudi ostale službe, npr. vpisna služba.

Pri Luani je zaposlenih 7 oseb. Od tega je ena oseba osredotočena le na sodelovanje z delodajalci. Ostalih 6 je osredotočenih na študente. Vsak je zadolžen za določen študijski program. Tako pri Maji (Slovenija) kot tudi pri Luani (Portugalska) glavne, pomembne dogodke organizirajo vsi skupaj.

Razporeditev delovnih nalog je pri Hansu zelo podobna kot pri Maji. Tudi pri njem sta zaposleni le dve osebi. Tako večje dogodke organizirata skupaj, ostala opravila pa imata ločena.

Zanimivo je, da je pri Luani le ena oseba zadolžena za sodelovanje z delodajalci. Pri Katrin pa je največja osredotočenost prav na sodelovanje z delodajalci. Razlog izhaja predvsem iz tega, da se Katrinin karierni center financira sam in največji vir dobička pridobijo od delodajalcev.

Sodelovanje med zaposlenimi in z delodajalci

Izpostavljena je pomembnost sodelovanja z določenimi službami, kot so vpisna služba, klub alumnov in mednarodna služba. Pomembno je tudi sodelovanje s fakultetami in profesorji. Karierni centri sodelujejo z delodajalci pri izvedbi dejavnosti, registraciji delodajalcev na spletne portale ter pri preverjanju kakovosti delovanja kariernega centra.

Na univerzi v Avstriji, kjer je zaposlena Katrin, deluje klub alumnov ločeno od kariernega centra. Znotraj njene univerze deluje še en oddelek, ki se imenuje »School at WU«, in je namenjen promoviranju univerze in študijskih programov. Sodelovanje med službami v Katrininem kariernem centru zaradi velikega števila študentov in storitev ni tako pogosto. Povezujejo se predvsem pri objavah v časopisu in usmeritvah študentov k ustrezni službi.

Maja velik pomen pripisuje sodelovanju z zaposlenimi. Predvsem sodelujejo z vpisno službo, ki ima del informacij, ki jih potrebujejo, da lahko izvajajo svoje delo (vpisni postopki in študijski programi). Sodelujejo tudi z mednarodno službo, če je kdaj kaj povezano z izmenjavami ter s fakultetami in profesorji.

Hansov karierni center sodeluje z ostalimi službami, saj je univerza majhna in šteje le okrog 400 študentov. Sodelovanje z vsemi službami je pomembno, ker za vsakega študenta poskrbijo celostno.

Pri Luani z ostalimi službami sodelujejo pri organiziranju dogodkov in predstavitev kariernega centra. Največ sodelujejo s profesorji, saj izvajajo modul, ki se

navezuje na karierno pot študenta. Klub alumnov deluje ločeno. Skupaj sodelujejo le pri usklajevanju dogodkov, da se dva dogodka ne bi izvajala na isti dan ali pa v manjšem časovnem razmaku.

Sodelovanje med službami je pogojeno z velikostjo univerze. Večja kot je univerza, in večji kot so oddelki, manj je sodelovanja in obratno.

Zanimalo nas je tudi, kakšno je in kako poteka sodelovanje z delodajalci. Maja pove, da je sodelovanje z njimi najbolj prisotno pri organiziranju kariernih dni. Niso pa vezi z njimi še dovolj razvite. Tudi delodajalcev ni lahko pridobiti k sodelovanju in na take dogodke se ne odzovejo vsi.

Kot smo že omenili, karierni center pri Katrin (KC na javni univerzi v Avstriji) ni financiran s strani univerze. Pomembnost sodelovanja z delodajalci je zato prvotna dejavnost kariernega centra. Povedala nam je, da je na spletnem portalu registriranih približno 2000 podjetij. Sodelujejo pa tudi s 130 organizacijami (te vključujejo več podjetij), ki plačujejo letno članarino v višini 820 €. Delodajalci imajo sami željo po sodelovanju, saj želijo biti oni tisti prvi, ki bodo lahko zaposlili najboljše študente.

Tudi pri Luani je sodelovanje z delodajalci vsakodnevno. Njihovo sodelovanje poteka predvsem preko spletnega portala ter različnih kariernih dogodkov. Podjetja sama preko spletnega portala ponujajo prosta delovna mesta. Delodajalec sam poišče ustreznega kandidata v bazi spletnega portala, kjer so vpisani študentje. So pa storitve za delodajalce in študente brezplačne.

Tudi pri Hansu je sodelovanje z delodajalci ključnega pomena. Pri njih je v primerjavi z zaposlitvijo nekoliko bolj razvito pripravništvo. Tako imajo že 450 partnerjev po celem svetu, ki študentom nudijo pripravništva in tudi zaposlitve.

Na podlagi izjav kariernih svetovalcev lahko sklepamo, da večji, kot je karierni center, in dlje časa, kot deluje, bolj izrazito in razvito je sodelovanje z delodajalci. Tak rezultat smo iz pogovorov tudi pričakovali, saj lahko karierni center na večjih univerzah – glede na velikost in število študentov – tudi delodajalcem več ponudi.

Usposabljanja v tujini in doma

Karierni svetovalci imajo na temo kariernih orientacij in razvijanja kariernih centrov možnost različnih usposabljanj v tujini in doma. Usposabljanja in izobraževanja se izvajajo na različne načine: v obliki okroglih miz, konferenc, delavnic in posvetov.

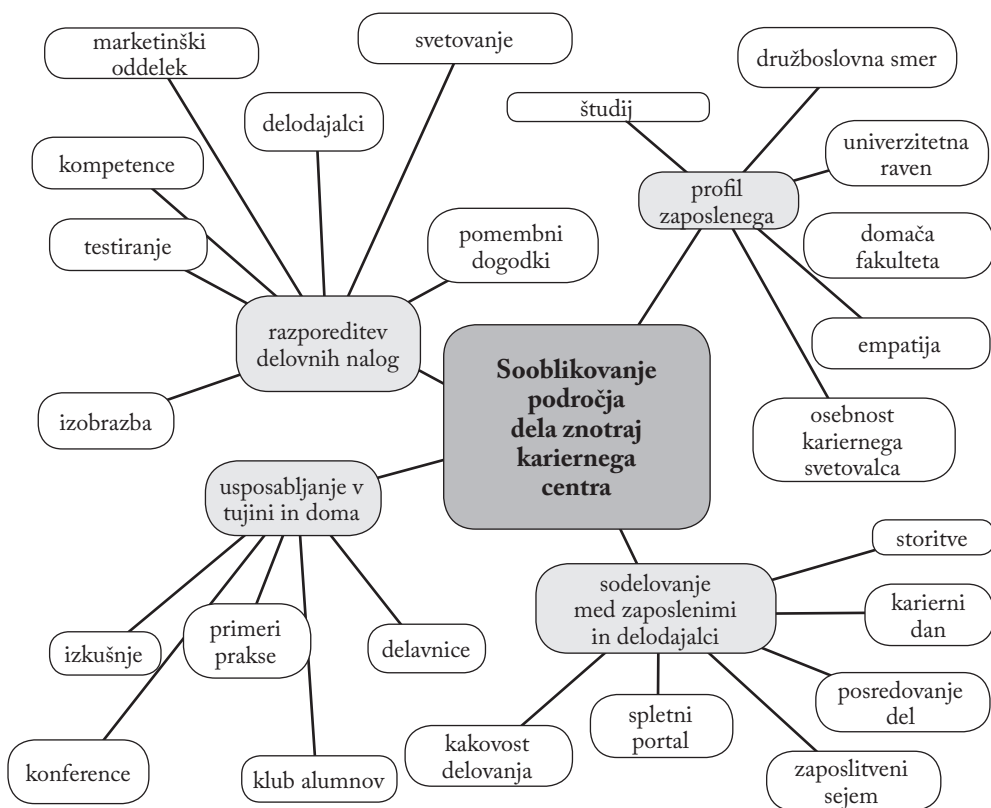
Maja nam je povedala, da se udeležujejo različnih posvetov, okroglih miz in konferenc. Univerza jim v sklopu razpisov ponuja financirane izmenjave in tako lahko obišejo tudi karierne centre v drugih državah.

Pri Katrin se karierni svetovalci neprestano izobražujejo. Določeni se odločajo tudi za daljša izobraževanja in usposabljanja, na primer enoletna. Sama poudari, da se raje udeleži plačljivih izobraževanj, ker ta terjajo od svetovalca veliko manj dela, in sicer v smislu pisanja poročil.

Luana izpostavi, da imajo različna srečanja, kjer gostujejo na drugih kariernih centrih in si izmenjujejo znanje, pridobljeno iz izkušnjami/s prakso, spoznavajo dobre primere prakse in od tega »veliko odnesejo«. Teh srečanj je po njenem mnenju premalo. Tudi ona, podobno kot drugi intervjuvanci, glede izobraževanja v tujini meni, da je zunaj države veliko možnosti za pridobitev novih izkušenj.

Hans je v okviru vprašanj o izobraževanju in usposabljanju povedal, da se sedaj (v času intervjuja) najbolj udeležuje izobraževanj, ki se nanašajo na klube alumnov. Delovanje klubov alumnov v Evropi ne deluje na enak način kot v Ameriki (ZDA), zato je na tem področju potrebno pridobiti čim več znanja in novih idej, da diplomanti ostanejo v stiku z univerzo.

V nadaljevanju je prikazana tematska mreža – grafični prikaz zgoraj opisanih dejavnikov. Mreža, ki izpostavlja dejavnike, ki se med intervjuvanimi kariernimi svetovalci kažejo kot najbolj vplivni pri sooblikovanju področja dela znotraj kariernega centra, je nastala po vzorcih, kot jih opisuje Roblek (2009).



Slika 1: Tematska mreža dejavnikov sooblikovanja področja dela znotraj kariernega centra

Ugotovili smo, da je po mnenju zaposlenih v kariernih centrih v različnih državah pomembno, da ima karierni svetovalec zaključeno družboslovno smer študija. Znanje in kompetence, ki jih karierni svetovalec mora imeti, so odvisni od tega, kakšno področje dela bo v kariernem centru opravljal. Pri opravljanju dela je pomembna tudi osebnost, zaželene so osebne lastnosti, ki omogočajo dialoško komunikacijo in sledenje sogo-vorniku/svetovancu. Intervjuvani so omenjali, da naj bi imel svetovalec razvito zmožnost empatije in željo po nudenju pomoči. Nekateri so izpostavili pomen znanja, ki ga daje študij psihologije, drugi pa so menili, da je pomembno znanje s področja menedžmen-ta, saj morajo zaposleni v kariernih centrih znati organizirati dogodke in sodelovati z delodajalci. Hans zaključenemu študiju ne pripisuje velikega pomena, predvsem so po njegovem mnenju pomembne izkušnje (zaposlenih kariernih svetovalcev), da lahko pridobijo čim več kontaktov z delodajalci.

Čeprav lahko karierni center deluje dokaj samostojno, se intervjuvani karierni sve-tovalci zavedajo, da je pomembno sodelovanje z ostalimi službami. Zaradi manjšega števila zaposlenih občuti pomembnost sodelovanja predvsem Maja. Vsi karierni centri podpirajo izobraževanja in se jih tudi udeležujejo.

Mnenja kariernih svetovalcev o delovanju kariernega centra, v katerem so zaposleni

Na podlagi analize gradiva (transkripti intervjujev, zapisi opazovanja) smo oblikovali 3 kategorije, s katerimi predstavljamo dejavnike, ki jih karierni svetovalci opredeljujejo kot pomembne za delovanje centra. Kategorije smo poimenovali kot močna področja, šibka področja in izboljšave. Tudi v tem delu so najprej napisane skupne ugotovitve, ki jih dopolnjujejo zapisi iz posameznih intervjujev.

Močna področja

Pomembno je sodelovanje s študenti in delodajalci. Za kakovostno sodelovanje z obo-jimi izpostavljajo predvsem pomen socialnih omrežij in promocije kariernega centra. Vzpostavitev spletnega portala se je za karierni center izkazala kot velik uspeh.

Maja nam je povedala, da so bile vse dejavnosti, ki so si jih zastavili, uspešno iz-vedene in zato vidi dobro prihodnost kariernega centra. Izpostavila je, da je center na začetku svojega delovanja, a da je v tem času veliko dosegel. Njihov karierni center se lahko predvsem ponaša z oblikovano zasnovo kompetenčnega portfolia, ki ga oblikujejo skupaj z vsakim študentom v okviru kariernega svetovanja.

Luana kot močno področje in prednost njihovega kariernega centra vidi predvsem v strasti in veselju do dela, ki ga opravljajo. K temu so tudi zelo zavezani. Študentje so odzivni na dogodke, ki jih pripravljajo. Pomembno jim je, da so tudi študentje začutili, da sta za zaposlene v kariernem centru korekten odnos in učinkovita komunikacija na prvem mestu.

Pri Katrin se zavedajo, da je njihov karierni center eden boljših kariernih centrov v Evropi in njihova vizija je, da tako tudi ostane oz. da se samo še izboljšujejo. Kot močno področje izpostavljajo predvsem sodelovanje z delodajalci. Najkasneje v roku 2–3 mesecev po zaključku študija večina študentov dobi zaposlitev. Z njihovega vidika je to dober pokazatelj, da karierni center deluje uspešno. Glede samofinanciranja vidi prednost v tem, da so zato pri svojem delu toliko bolj svobodni in sami odločajo pri oblikovanju ponudbe.

Hans kot močno področje izpostavlja stik s študenti in podjetji. Njihova prednost je po njegovem mnenju v tem, da vedno sledijo, kaj delodajalci iščejo in na podlagi tega oblikujejo tudi študijske programe. Neprestano so tudi aktivni na socialnih omrežjih oz. kjerkoli so aktivni študenti, tam so tudi oni.

Ugotovimo lahko, da se močna področja med kariernimi centri nekoliko razlikujejo. Luana npr. kot najpomembnejše in močno področje izpostavlja predvsem odnose, ki jih gradijo skupaj s študenti. Medtem Katrin in Hans poudarjata pomen sodelovanja in iskanja stikov z delodajalci. Več delodajalcev bodo pridobili, bolj bo karierni center pritegnil študente. Majin karierni center je šele v fazi nastajanja, zato so izvajanja dejavnosti v prvih fazah; prednost vidi predvsem v tem, da kar si znotraj kariernega centra zastavijo kot cilj, tudi dosežejo.

Šibka področja

Treba je pridobiti čim več partnerjev in delodajalcev, ki so pripravljene sodelovati s kariernim centrom. Ponudba kariernega centra mora vključevati dejavnosti za vse študijske programe, hkrati pa ne sme biti preširoka. Zanimanje študentov je odvisno od tega, kaj ponuja karierni center. Uspeh delovanja kariernega centra je pogojen s številom zaposlenih.

Maja kot šibko področje oz. bolj kot slabost vidi to, da je znotraj centra premalo zaposlenih. Prav na vsakem področju so še določeni segmenti, ki bi jih lahko še razvili in dodelali, a samo dvema zaposlenima to ne uspe. Več časa bi si morali vzeti predvsem za vzpostavitev in delovanje kluba alumnov na univerzi. Tudi zanimanje s strani študentov je po njenemu mnenju premajhno, torej bi morali pridobiti več študentov.

Kot močno področje smo omenili dejstvo, da se Katrinin karierni center financira sam. Kljub temu da intervjuvanka neodvisnost kariernega centra vidi predvsem kot prednost, pa isto dejstvo obenem izpostavlja tudi kot šibko področje. To jim predstavlja nenehno skrb, saj imajo take partnerje in delodajalce, ki jim letno plačujejo in od tega so odvisne tudi njihove plače. Problem vidi tudi v preobsežni ponudbi storitev. Karierni center je pričel s ponujanjem toliko storitev, da tudi sami karierni svetovalci ne poznajo več vsega, kar ponujajo, kar (lahko) predstavlja zmedo tudi pri delodajalcih.

Tudi Luana se tako kot Maja sooča s problemom, da ima karierni center premalo zaposlenih, število študentov pa se glede na študijska leta povečuje. Mnenja je tudi, da

premalo uporabljajo informacijsko tehnologijo, s katero bi lahko povečali zanimanje med študenti ter implicitno njihovo zaposljivost.

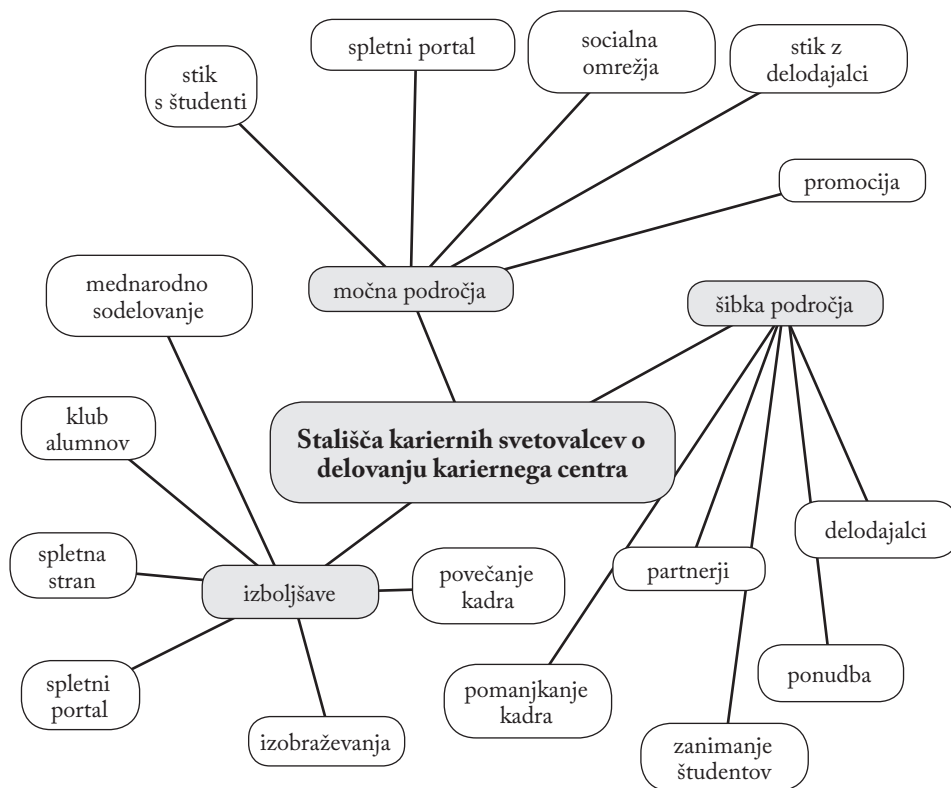
Hans je z delovanjem kariernega centra zelo zadovoljen in v glavnem ne vidi šibkih področij. Doda le, da se bo z novim študijskim letom pričel izvajati nov študijski program in bo treba tudi za te študente pridobiti ustrezne partnerje, ki jim bodo lahko nudili zaposlitev in pripravništvo.

Prehajamo še na zadnjo kategorijo – izboljšave, kjer so karierni svetovalci izpostavili rešitve za zgoraj navedena šibka področja.

Izboljšave

Karierni svetovalci glede na omenjene težave ponujajo rešitve. Te se nanašajo na spletno stran, klub alumnov, ponudbo, mednarodno sodelovanje, izobraževanja, spletni portal in povečanje števila zaposlenih znotraj kariernega centra.

Tako Maja kot Luana rešitev za izboljšanje delovanja kariernega centra vidita v povečanju števila zaposlenih znotraj kariernega centra.



Slika 2: Tematska mreža prednosti, šibkosti in izboljšave kariernih centrov

Maja izboljšave vidi predvsem v vzpostavitvi spletnega portala, ki – kot smo videli pri ostalih intervjuvanih – v kariernih centrih že deluje in prinaša dobre rezultate v delovanju kariernega centra. S tem bi se po njenem mnenju povečalo zanimanje študentov.

Luana želi svoj karierni center izboljšati tudi v mednarodnem kariernem svetovanju. Mnenja je, da če nekdo v svoji državi ne dobi zaposlitve, jo bo iskal v tujini. Prav zaradi tega želi, da se karierni svetovalci izobražujejo za tako vrsto svetovanja, saj trga dela v ostalih državah ne poznajo.

Katrin pri izboljšavah omeni le, da bodo storitve, ki jih ponujajo tako študentom kot delodajalcem, poskusili smiselno združiti po kategorijah, da bodo vsem bolj jasne in lažje dostopne. Iz več storitev bodo morda oblikovali le eno obsežnejšo.

Hans izboljšave vidi v usmeritvi v delovanje kluba alumnov in izboljšavi spletne strani, kjer imajo študentje na voljo vse informacije o kariernem centru.

V nadaljevanju je prikazana tematska mreža o stališčih kariernih svetovalcev o delovanju kariernih centrov.

Sklenemo lahko, da je mnenje kariernih svetovalcev o delovanju kariernega centra, v katerem so zaposleni, pozitivno. Na obisku kariernih centrov je bilo prav pri vseh zaznati veliko motiviranost in predanost delu, ki ga opravljajo, ter željo po izboljšavah, da bodo storitve in dejavnosti kakovostno izvedene in ponujene tako delodajalcem kot študentom.

Sklepne ugotovitve

V uvodnem delu smo izpostavili, da imajo študentje predvsem željo po poznavanju praktičnih vsebin s področja karierne orientacije, kot so npr. obiski v delovnih okoljih in dobro poznavanje delovanja fakultete ter študijskih programov, ki jih univerza ponuja. Na podlagi opravljenih intervjujev lahko sklepamo, da je težava oz. ovira kariernega centra v Sloveniji (od koder je prihajala ena od intervjuvank) v tem, da pokriva več fakultet, ki se vsebinsko zelo razlikujejo. Temeljito poznavanje vseh študijskih programov – kar predstavlja pogoj za kakovostno svetovanje – je za zgolj dve karierni svetovalki zelo oteženo. Intervjuvanka, zaposlena v kariernem centru v Sloveniji, tudi ni posebej izpostavila pomembnosti poznavanja delovanja fakultet in vsebin, ki jih ponujajo. Ostali intervjuvanci (predvsem Katrin in Hans) so večkrat omenili, da pomenita poznavanje vsebin/področij univerze in izkušnja s predhodnim študiranjem na univerzi, kjer posameznik deluje kot karierni svetovalec, veliko prednost ter pomemben podatek v času, ko zaposlujejo novega svetovalca. Ostalim kariernim centrom, ki so bili vključeni v raziskavo, je poznavanje vsebin lažje, saj izvaja njihova univerza le študijske programe iz določenega omejenega področja študija. To je podobno, kot če bi imela fakulteta svoj karierni center.

Glede na ugotovljeno predlagamo, da bi karierni centri na univerzah imeli s fakultetami in študijskimi programi različnih področij utečene povezave. Najbolje bi bilo,

da bi bila tudi na fakulteti prisotna oseba, ki bi opravljala določene vsebine, storitve karierni orientacije. To bi lahko bila npr. oseba, ki bi bila zaposlena znotraj službe za vseživljenjsko učenje, službe za izobraževanje.

V prispevku smo izpostavili poročilo 21st Century Recruiting and Placement Strategies, ki je prikazalo načine dela devetih ameriških kariernih centrov in poudarja celovito svetovanje. Tudi intervjuvanci v raziskavi so izpostavili pomembnost celovitega svetovanja študentu. Manj poudarka pa je v intervjujih bilo na strategijah in oblikovanju modela svetovanja skozi celoten študijski proces. Individualiziran program od začetka do konca študija smo zasledili v Hansovem kariernem centru, ki pa deluje na zasebni univerzi z veliko nižjim številom študentom, kot ga imajo ostali karierni centri v tej raziskavi.

Z opravljenimi intervjuji smo spoznali, da so v kariernih centrih zaposlivi predvsem posamezniki, ki imajo zaključen družboslovni študij na univerzitetni ravni. Med različnimi področji študija so najbolj zaželeni študij psihologije, ekonomije/menedžmenta. Poleg tega je pomembno, da je oseba empatična, komunikativna in ima željo po nudenju pomoči. Velik pomen pripisujejo tudi izkušnjam, ki jih imajo zaposleni in to predvsem s področja študija, ki ga univerza ponuja. Poznati ljudi – ki delajo v podjetju oz. organizaciji, ki je potencialni delodajalec študentov univerze – se kaže kot velika prednost.

Posebnost v raznolikosti in pestrosti ponudbe storitev kariernega centra je odvisna od števila študentov in let delovanja kariernega centra. Dlje časa kot karierni center deluje, bolj pestra je bila ponudba. Od števila let delovanja kariernega centra in števila študentov sta odvisni tudi aktivnost in zanimanje študentov. Ugotovili smo, da ima Katrin v svojem kariernem centru (avstrijska javna univerza) najbolj raznoliko in pestro ponudbo, največje je zanimanje s strani študentov in delodajalcev. Za dobro delovanje kariernega centra je pomemben spletni portal. Sodelovanje z delodajalci in pridobivanje partnerjev se kaže kot pomembna dejavnika, ki bistveno pripomoreta k povečanju zanimanja študentov in vključevanja v dejavnosti, ki jih karierni center ponuja.

Pri vseh intervjuvancih je bilo moč začutiti veliko motiviranost in željo po ustvarjanju ter ponujanju novih storitev. Prikazana stališča ponujajo vsem kariernim centrom možnost osvežitve in prerazporeditve področij del znotraj kariernega centra. Močna področja in predlogi za izboljšave, ki jih omenjajo intervjuvanci, nudijo ostalim kariernim centrom več idej za preoblikovanje ponudbe v kariernih centrih.

Literatura

Basham, C. J. (2011). *The role of career education and guidance for students in year 13 and its implications for students' career decision making* (Master of Educational Leadership and Management, Unitec Institute of Technology). Pridobljeno s <http://unitec.researchbank.ac.nz/bitstream/handle/10652/1549/Christine%20Basham%20MEdL%26M.pdf?seuce=1>.

- Council of the European Union. (2004). *Draft resolution of the Council and of the representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe*. Brussels: Council of the European Union.
- Council of the European Union. (2008). *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*. Brussels: Council of the European Union.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Crişan, C., Pavelea, A. in Ghimbuluţ, O. (2015). Need Assessment on Students' Career Guidance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180(2015), 1022–1029.
- Društvo za karierno orientacijo Slovenije (2017). Pridobljeno s <http://www.dkos.si/o-drustvu>.
- Evropska pravna fakulteta (2017). Pridobljeno s <https://www.evro-pf.si/dejavnosti/razvojni-projekti/aktualni/>.
- Informiranje in svetovanje v izobraževanju odraslih. (2017). Pridobljeno s <http://isio.acs.si/>.
- Javni razpis za sofinanciranje nadaljnega razvoja in izvajanja dejavnosti kariernih centrov v visokem šolstvu v letih 2013–2015 (2013). *Uradni list, št. 4300-33/2013/10*. Pridobljeno s http://www.energijaplus.si/nova1/images/Podjetja_obrazci/Veljaven_razpis_Ur.l._st.162013_dne_22.02.2013.pdf.
- Javni razpis za sofinanciranje nadgradnje dejavnosti kariernih centrov v visokem šolstvu v letih 2015–2020 (2016). *Uradni list, št. 303-18/2016/13*. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Visoko_solstvo/Karierni_centri/1Besedilo_javnega_razpisa_Karierni_centri.pdf.
- Javni razpis za sofinanciranje razvoja in izvajanja dejavnosti kariernih centrov v visokem šolstvu v letih 2010–2013 (2010). *Uradni list RS, št. 53/10*. Pridobljeno s http://www.arhiv.mvzt.gov.si/si/o_ministrstvu/javne_objave/javni_razpisi/index4ee7.html?tx_t3javnirozpis_pi1%5Bshow_single%5D=943.
- Jelenc, Z. (2016). Raziskava o izrazu karierna orientacija. *Andragoška spoznanja*, 22(1), 117–119.
- Karierni center UL EF. (2017). Pridobljeno s http://www.ef.uni-lj.si/content/static_english/fakulteta_za_studente/karierni_center.asp.
- Kert, A. (ur.) (2011). *Tutorski priročnik Univerze v Ljubljani*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Pridobljeno s https://www.uni-lj.si/studij/koristne_informacije/tutorstvo/.
- Kohont, A., Tacer, B., Hrovatič, D., Urbanc, K., Vidmar, T., Toličič Drobež, Ž., ... Bučar Markič, S. (2011). *Terminološki slovarček: karierne orientacije*. Ljubljana: ZRSZ.
- Krmac, N. (2016). *Smernice za razvoj kompetenčnega okvirja kariernih svetovalcev na univerzah* (Doktorska disertacija). Univerza na Primorskem, Koper.
- Niklanovič, S. (2006). Evropska dimenzija v politiki karierne orientacije. V T. Vilič Klenovšek (ur.), *Informiranje in svetovanje za vseživljenjsko učenje in razvoj kariere v Sloveniji. Stanje in perspektive* (str. 39–42). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

- Niklanovič, S. (2011). *Analiza izobraževanj za izvajalce karierne orientacije v EU*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s http://www.ess.gov.si/_files/3615/analiza_izobrazevanj_za_izvajalce_karierne%20orientacije_v_EU_niklanovic.pdf.
- Niklanovič, S. (2012). *Analiza sistemov zagotavljanja kakovosti storitev na področju vseživljenjske karierne orientacije*. Pridobljeno s http://www.ess.gov.si/_files/4253/ANALIZA_ZAGOTAVLJANJA_KAKOVOSTI_oblikovana.pdf.
- Palčič, B. (ur.) (2011). *Naložba za prihodnost – načrtovanje in razvoj kariere*. Priročnik za študente. Koper: Univerza na Primorskem.
- Podmenik, D. (2012). *Diplomanti na prehodu iz izobraževanja v zaposlitev v času družbene krize* (Doktorska disertacija). Fakulteta za uporabne družbene študije, Nova Gorica. Pridobljeno s http://www.fuds.si/sites/default/files/doktorska_naloga_d_podmenik_za_vezavo_pripravljena1-prip_pd.pdf.
- Podmenik, D. (2017). Anomija (slovenskega) univerzitetnega izobraževanja. V D. Komel in T. Zalaznik (ur.), *Spoprijem z razmerami in razmerji v Sloveniji* (str. 159–163). Ljubljana: Inštitut Nove revije, zavod za humanistiko.
- Rezultati javnega razpisa za sofinanciranje razvoja in izvajanja dejavnosti kariernih centrov v visokem šolstvu v letih 2010–2013*. Uradni list RS, št. 430-33/2010/26. Pridobljeno s http://www.arhiv.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/MSZS/Javni_razpisi/DVS/JR_karierni-centri2010/IZID_RAZPISA_ESS_2010.doc.
- Roblek, V. (2009). Primer izpeljave analize besedila v kvalitativni raziskavi. *Management*, 4(1), 53–69.
- Stopnja registrirane brezposelnosti*. (2017). Pridobljeno s https://www.ess.gov.si/trg_dela/trg_dela_v_stevilkah/stopnja_registrirane_brezposelnosti.
- Šlibar, Z. (2006). Karierna orientacija v okviru Zavoda Republike Slovenije za zaposlovanje in centrov za informiranje in poklicno svetovanje. V T. Vilič Klenovšek (ur.), *Informiranje in svetovanje za vseživljenjsko učenje in razvoj kariere v Sloveniji*. Stanje in perspektive (str. 18–21). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Vuorinen R. in Watts, G. A. (ur.) (2015). *Razvoj politike za vseživljenjsko karierno orientacijo: evropski nabor orodij*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Znidaršič Žagar, S. (2015). Karierni centri na univerzi – prostori neformalnega učenja za študente. *Andragoška spoznanja*, 21(1), 67–79.
- ZRSZ - Karierno središče. (2017). Pridobljeno s <https://www.mojazaposlitev.si/kariera/zavod-za-zaposlovanje/karierno-sredisce/>.
- 21st Century Recruiting and Placement Strategies (2014). *Hanover Research*. Pridobljeno s <http://www.hanoverresearch.com/media/21st-Century-Recruiting-and-Placement-Strategies.pdf>.

O mentoriranju in mentorski vlogi v izobraževanju odraslih

Anita Jug Došler¹

Povzetek

Vlogo in položaj mentorja v sistemu izobraževanja odraslih je potrebno gledati v kontekstu izobraževalnega procesa, procesa učenja oz. (podpornih) dejavnosti, usmerjenih k učenju odraslih, v katere se mentor vključuje. Mentoriranec v mentorskem procesu razvija in gradi svojo osebnost, pridobiva nova znanja in izkušnje ter razvija spretnosti in veščine. Preko tega dosega osebne, poklicne in druge cilje ter razvija lastno identiteto. Število, vrsta in položaj mentorskih vlog, ki jih izobraževalec odraslih opravlja, se povečuje. V sklopu raziskave, ki jo v prispevku predstavljamo, smo proučevali lastnosti mentorja, ki so po oceni anketirancev (mentorirancev) pomembne za kakovostno mentorstvo. Izvedena je bila raziskava z uporabo spletnega vprašalnika. Uporabljena je bila deskriptivna in kavzalno-neeksperimentalna metoda empiričnega raziskovanja. Največ anketirancev ocenjuje, da je za kakovostno mentorstvo ključna sposobnost mentorja, da motivira in spodbuja učenje ter da je v mentorskem odnosu pristen. Kot najpomembnejše lastnosti mentorja, ki zadevajo njegovo strokovnost oz. profesionalnost, so anketiranci izpostavili: (a) da mentor znanja, spretnosti, sposobnosti in veščine zna uporabiti v različnih situacijah, (b) da daje povratne informacije o delu in delovanju, (c) da mentorirance spodbuja in usmerja k samostojnemu učenju. Sodelujoči v raziskavi postavljajo na prvo mesto vrednoto znanja in njegovo uporabo v povezavi s procesom učenja. Slednje se potrjuje tako pri zaželenih osebnostnih lastnostih mentorja kot tudi pri tistih lastnostih mentorja, ki zadevajo njegovo profesionalnost.

Ključne besede: mentorski proces, kompetence, osebnostne lastnosti mentorja, strokovnost in profesionalnost mentorja, regulacijske strategije mentoriranja

On Mentoring and its Role in Adult Education – Abstract

The position and mentoring role in adult education must be viewed in the context of the educational process, the learning process or (support) activities that are focused on adult learning and involve a mentor. In the mentoring process, an individual develops and builds their personality, acquires new knowledge and experiences, and develops skills. By doing so, they achieve personal, professional and other goals, and develop their own identity. The number, type and position of mentoring roles that an adult educator performs today is constantly increasing. In the research presented in the article, we examined the characteristics of a mentor that the respondents (those being mentored) considered important for quality mentoring. The survey was conducted using an online questionnaire. A descriptive and causal nonexperimental

1 Dr. Anita Jug Došler, Andragoški center Slovenije

method of empirical research was used. Most respondents think that a mentor's ability to motivate and actively promote learning, and that a mentor is genuine, are crucial for high-quality mentoring. In terms of the most important characteristics related to mentor professionalism, the respondents replied that it is crucial: (a) that a mentor knows how to use knowledge, skills and abilities in different situations, (b) gives feedback on work and activities, and (c) encourages and guides mentored individuals and groups towards independent learning. Regarding the concept of quality mentoring, the research participants give priority to the value of knowledge and its use in connection to the learning process. This is confirmed both in terms of the desired personal qualities of a mentor and the qualities related to a mentor's professionalism.

Keywords: mentoring, competences, personal qualities of a mentor, mentor professionalism, regulatory strategies in mentoring

Uvod

Mentorske vloge izobraževalca odraslih kljub dolgi tradiciji ne moremo enostavno in enotno opredeliti, saj je ta odvisna od sinergije delovanja mnogoterih dejavnikov, ki učinkujejo na kakovost mentorskega procesa tako na mikro- (raven posameznika, institucije ipd.) kot na makroravni (pravno-formalna sistemska ureditev strokovnega področja na ravni države, sistemi financiranja, globalizacija družbenih in lokalnih sprememb ipd.). Danes v izobraževalne programe uvajamo nove vsebine na različne stopnje izobraževanja (formalni programi) in v neformalne programe (študijske krožke, svetovalne službe, programe za različne ciljne skupine, kot so npr. priseljenci, brezposelni itd.) ter formiramo okolja tudi za priložnostno učenje (npr. preko medijev ipd.). Z leti se ljudje tudi več samostojno učijo in neformalno izobražujejo ter se udeležujejo več različnih dejavnosti (npr. prireditve, koncertov, predavanj itd.), kjer prav tako poteka učenje in izobraževanje (Ličen, 2011; Kump in Jelenc Krašovec, 2014; Krajnc idr., 2016). Ob razvijanju kritičnega mišljenja in ob polemiki s sedanji mi nabori vrednot izobraževalci odraslih uporabljamo različne pristope in metode, ki slonijo tudi na raziskovalnem in transformativnem učenju, za katerega so primerne različne strategije, kot je npr. učenje ob problemih, projektno učenje, učenje »in situ« (ang. *situated learning*), raziskovanje vsakdanjih praks, akcijsko učenje, akcijsko raziskovanje, sodelovalno učenje, učenje po načelu »učee se skupnosti«, medgeneracijsko učenje ipd. Pri tovrstnih strategijah uporabljamo tudi nova orodja, ki jih povežemo z e-tehnologijami (Ličen, 2011; Bogataj, 2011). Tako nastajajo novi izzivi za razvijanje izobraževalnih in mentorskih možnosti, ki na pomembno mesto postavljajo tudi usposabljanje in zmožnost za sodelovanje v skupnosti.

Razvoj mentorskih kompetenc izobraževalca odraslih naj bi potekal že med študijem, še bolj intenzivno pa v obdobju po zaključku študija, ko se posameznik zaposli bodisi v formalnem bodisi neformalnem sistemu izobraževanja odraslih ali v dejavnostih, ki so v podporo učenju odraslih. V tej fazi prične na osnovi osebnih izkušenj in

neposrednega dela, ki ga opravlja, ter udejstvovanja v različnih programih izobraževanja in spopolnjevanja bolj načrtno in sistematično razvijati tiste mentorske kompetence, ki so pri njegovem poklicnem in samostojnem delu pomembne, in to ne glede na to, ali svojo poklicno vlogo opravlja v formalnem nazivu mentor ali ne. Ob tem je potrebno upoštevati tudi, da sta stalni profesionalni razvoj in strokovna rast izobraževalca v mentorski vlogi dejavnika, ki pomembno učinkujeta na kakovostno prevzemanje mentorske vloge v programih izobraževanja odraslih oz. pri (podpornih) dejavnostih, usmerjenih k učenju odraslih. Kot zapiše Javrh (2013), je šele ustrezna poklicna socializacija, ki vključuje različne dimenzije odgovorov na aktualne spremembe v družbi in pri delu, tista, ki lahko izobraževalca odraslih vzdolž njegove poklicne poti pripravlja, potrjuje in usmerja v ustrezno smer profesionalne odličnosti.

Vlogo in položaj mentorja v sistemu izobraževanja odraslih je potrebno gledati v kontekstu izobraževalnega procesa, procesa učenja oz. (podpornih) dejavnostih, usmerjenih k učenju odraslih, v katere se mentor vključuje. Spodbudno učno in mentorsko okolje – s podporo kompetentnosti, avtonomiji, socialni pripadnosti in potencialu raznolikih možnosti, ki jih okolje ponuja za učenje, rast, razvoj in spreminjanje – pozitivno učinkuje na pripravljenost in aktivno dejavnost posameznika, ki je vpet v okrilje procesov učenja in mentoriranja. Ti slonijo na vzajemnosti in odnosnosti (Peklaj, 2007; Krajnc idr., 2013; Govekar-Okoliš in Kranjčec, 2016). Če gledamo na mentorski odnos z relacijske/odnosne perspektive, je mentor »predhodnik mentoriranja«, saj je tisti, ki spodbuja rast in razvoj mentoriranja (Keller, 2007; Zachary, 2012), na drugi strani pa se smiselnost mentoriranja in kompetentnost mentoriranja gradi preko različnih aktivnostih, ki mentorirancu predstavljajo izziv za rast in spremembe. Mentor vodi, spremlja, spodbuja, svetuje, motivira, načrtuje, organizira, usklajuje in ustvarja priložnosti za učenje in spreminjanje. Je spodbujevalec, usmerjevalec, motivator in spremljevalec v procesu učenja, ko mentoriranec prevzema dejavno vlogo v procesu razvoja (Možina, 2003; Ivančič, Mohorčič Špolar in Radovan, 2010; Možina, Orešnik Cunja in Radojc, 2015; Govekar Okoliš, 2016), pri čemer lahko gre za prehod od izobraževanja k učenju, kjer osrednji cilj ni več usmerjen k prenašanju znanja, temveč k spodbujanju samostojnega učenja udeležencev, ob katerem postaja vloga izobraževalca tudi vse bolj svetovalna in/ali mentorska (Sørli, Oudenstad, Trantallidi, Jøgi, Perme in Svetina, 2005; Jelenc Krašovec in Jelenc, 2009; Krajnc, 2012). Posameznik si v mentorskem procesu razvija in gradi svojo osebnost, pridobiva nova znanja in izkušnje ter si razvija številne spretnosti in veščine. Preko tega dosega osebne, poklicne in druge cilje ter si razvija lastno identiteto. Glede na to, da se število, vrsta in položaj mentorskih vlog, ki jih izobraževalec odraslih danes opravlja, nenehno množi in povečuje (Krajnc, 2006; Findeisen, 2012; Klinge, 2015; Findeisen in Šantej, 2017), je konceptualizacija mentorskih kompetenc pomembna tudi za ohranjanje in izboljšanje poklicne identitete izobraževalcev odraslih.

Ko razpravljamo o vprašanju, kdaj je nekdo kompetenten, da postane mentor, so raziskovalcem in praktikom, na katere se sklicujemo v nadaljevanju, skupni naslednji kriteriji; nekdo lahko postane mentor tedaj: (a) ko je zmožen izvrševanja in kreiranja mentorskega procesa v zadovoljivi meri; (b) ko ima dovolj znanja, spretnosti, sposobnosti in veščin s področja, v okviru katerega vstopa v mentorsko vlogo; (c) ko je zmožen voditi, usmerjati in upravljati mentorski proces v različnih situacijah in kontekstih ter na različnih primerih posameznikov, skupin in skupnosti, ki lahko delujejo na formalni ali neformalni ravni bodisi načrtno bodisi priložnostno, problemsko in/ali izkustveno. Fragnière (1996) navaja, da kompetence mentorja sestavlja individualna in subjektivna sposobnost uporabe posameznikove kvalifikacije, praktičnega in teoretičnega znanja, da lahko izpolni določene naloge in dela. Kompetenca ni nekaj, kar posameznik ima in premore kot svoj skriti ali odkriti zaklad, ampak je odraz interakcije med subjektom in okoljem, zato je vselej fleksibilna in dinamična (Ličen, 2004). Kompetence ni mogoče omejiti zgolj na kognitivno dimenzijo, vsebuje tudi uporabni vidik, medosebno delovanje (npr. socialne ali organizacijske spretnosti) in etične vrednote (Muršak, 2003). Prej gre za proces kot pa za končno stanje, ki se razume kot zmožnost za doseganje kakovostne prakse, ki jo zahteva širše socialno, učno, poklicno ali fizično okolje (Muršak, 2006). Mentor nima le strokovnih in izkušenjskih znanj oz. kognitivnih, čustvenih in motivacijskih sposobnosti, temveč je omenjeno sposoben tudi usklajevati v določenih okoliščinah (Medveš, 2004; Govekar-Okoliš in Kranjčec, 2016; Clutterbuck in Lane, 2016) in kontekstih, ki so lahko nacionalno, institucionalno, osebno ali pa še kako drugače determinirani. Mentor mora biti pripravljen na spreminjanje poteka različnih dejavnosti, dela, procesov učenja in delovanja mentorirancev glede na njihove potrebe, motivacijo, razvoj in napredek (Možina, 2003; Valenčič Zuljan, Vogrinc, Bizjak, Krištof in Kalin, 2007; Vilič Klenovšek, Rupert in Jelenc Krašovec, 2011; Klemenčič, Možina in Žalec, 2012). Mentorska vloga izobraževalca odraslih je posebna oblika vodenja, ki predstavlja dolgotrajnejši proces medsebojnih stikov, povezanih učnih epizod z mentoriranci, ki so usmerjene na neko problemsko situacijo, tematično in/ali učni cilj, na kar je v monografiji *Metode izobraževanja odraslih: andragoška didaktika* že v poznih sedemdesetih opozorila Ana Krajnc (1979). Avtorica (Krajnc 1979, 2006) je opredelila tudi neformalno mentorstvo – in sicer kot mentorstvo, ki spodbuja rast in osebni razvoj človeka ob drugem človeku. Tako formalno kot tudi neformalno mentorstvo je Krajnc (1979) postavila v sistem delovanja in razvoja izobraževanja starejših odraslih pod okriljem *Slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje* (Krajnc, 2016; Krajnc idr., 2017). Temelje za delovanje današnje Slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje sta postavili Ana Krajnc in Dušana Findeisen že v začetku osemdesetih let prejšnjega stoletja. Pri razvoju dela s starejšimi je pomembno vlogo imelo prav mentorstvo.

Kot rečeno, se pogledi na mentorstvo z razvojem spreminjajo. V nadaljevanju prikazujemo rezultate raziskave, v okviru katere smo proučevali, katere lastnosti pri mentorju so tiste, ki so po oceni anketirancev pomembne za kakovostno mentorstvo, ki vodi k rasti in razvoju mentorirancev, skupine ali skupnosti.

Metode

Uporabljena je bila deskriptivna in kavzalno-neeksperimentalna metoda empiričnega raziskovanja. Najprej smo pregledali domačo ter tujo strokovno in znanstveno literaturo, na podlagi katere smo oblikovali anketni vprašalnik. Nato pa smo v času od oktobra do decembra 2017 izvedli zbiranje podatkov s spletno anketo.

Raziskovalni problem

Z raziskavo smo želeli odgovoriti na naše temeljno raziskovalno vprašanje, in sicer: katere so tiste lastnosti mentorja, ki so s strani anketirancev v mentorskem procesu najbolj zaželeni oz. so po njihovi oceni najbolj pomembne za kakovostno mentorstvo.

Opis instrumentarija

Kot raziskovalni instrument smo uporabili spletni vprašalnik, sestavljen iz treh sklopov vprašanj: (a) vprašanj, ki so se nanašala na socialno-demografske podatke anketirancev, (b) vprašanj, ki so anketirance spraševala po zaželenih osebnostnih lastnostih ali sposobnostih mentorja, (c) vprašanj, ki so anketirance spraševala po lastnostih mentorja, ki zadevajo njegovo strokovnost oz. profesionalnost. Prvi sklop vprašanj je bil sestavljen iz vprašanj zaprtega in kombiniranega odprto-zaprtega tipa, drugi in tretji sklop vprašanj pa iz petstopenjske opisne ocenjevalne lestvice s kategorijami: 1 – zelo nepomembna, 2 – nepomembna, 3 – ne morem se odločiti, 4 – pomembna, 5 – zelo pomembna. V spletnem vprašalniku smo anketirance opozorili na to, da imajo lahko ob tem, ko ocenjujejo zaželeni lastnosti mentorja, v mislih tako formalnega mentorja (npr. mentor na delovnem mestu, mentor v času šolanja, študija ipd.) kot tudi neformalnega (npr. prijatelja, sodelavca, ki nima vloge formalno imenovanega mentorja). Vprašalnik je bil pilotno preizkušen in pred izvedbo zbiranja podatkov tudi ustrezno dopolnjen.

Vzorec in potek raziskave

Spletno anketiranje je bilo izvedeno na priložnostnem vzorcu 75 anketirancev. Sodelovanje v anketi je bilo prostovoljno in anonimno. Spletni vprašalnik je bil posredovan anketirancem bodisi preko socialnih omrežij bodisi preko e-pošte naslovniku po metodi snežne kepe preko odprtokodne aplikacije za izvedbo spletnega anketiranja 1KA. Povprečna starost anketirancev je bila 34,7 let. Starostni razpon oseb, zajetih v raziskavo, je bil od 14 do 81 let.

Tabela 1: Socialno-demografski podatki anketirancev

Spremenljivka	Kategorija	Frekvenca	Odstotek
<i>Spol</i>	ženske	47	62,7
	moški	28	37,3
<i>Status anketiranca</i>	osnovnošolec	25	33,3
	dijak		
	študent	47	62,7
	zaposlen		
	nezaposlen	3	4,0
	upokojen		
	sem brez urejenega statusa (nisem vključen v sistem izobraževanja, dela in tudi nisem upokojen ipd.)		

Obdelava podatkov

Obdelava podatkov je bila izvedena z deskriptivno analizo, izračunali smo absolutne in relativne frekvence (%) ter povprečja (aritmetične sredine). Obdelava podatkov je bila izvedena s pomočjo računalniškega programa SPSS. Lastnosti mentorja smo na osnovi izračuna aritmetične sredine razvrstili oz. jim pripisali zaporedne številke, range, glede na pomembnost posamezne kategorije oz. spremenljivke. Rezultati so v prispevku prikazani tabelarično.

Rezultati

V sklopu postavk, ki so se nanašale na osebnostne lastnosti in sposobnosti mentorja, so anketiranci na petstopenjski ocenjevalni lestvici ocenjevali pomembnost 17 osebnostnih lastnosti mentorja, kot jih prikazuje Tabela 2. Anketirancem smo v vprašalniku pri določenih lastnostih mentorja v oklepaju še dodatno razložili njihov pomen ali pa smo navedbo posamezne lastnosti dodatno podkrepili s primerom.

Tabela 2: Zaželeno osebnostne lastnosti in sposobnosti mentorja – ocena anketirancev

Osebnostna lastnost	Povprečje (vrednost aritmetične sredine)	Rang
je prijazen	3,64	16
je zaupljiv	4,37	6
je spodbujevalec razmišljanja	3,97	12
je motivator	4,62	1
je dober opazovalec	4,19	10
je dober zgled	3,94	13

Osebnostna lastnost	Povprečje (vrednost aritmetične sredine)	Rang
je razgledan	4,41	4
je dostopen	3,59	17
rad dela z ljudmi	4,02	11
zna poslušati	4,36	7
rad pomaga	4,22	8
je prilagodljiv	4,21	9
je spodbujevalec učenja	4,47	2
je pristen	4,46	3
je empatičen	4,39	5
je zahteven	3,75	15
je izkušen	3,81	14

Iz Tabele 2 je razvidno, da je največ anketirancev mnenja, da je pomembna osebnostna lastnost oz. sposobnost mentorja ta, da je motivator ($R=1$). Ta je po mnenju vprašanih za kakovostno mentorstvo ključna. Na drugo in tretje mesto pa sta uvrščeni lastnosti, ki opredeljujeta, da je za kakovostno mentorstvo ključno, če je mentor spodbujevalec učenja ($R=2$) in je v mentorskem odnosu pristen ($R=3$).

Na zadnja tri mesta so se uvrstile naslednje tri osebnostne lastnosti oz. sposobnosti mentorja: je zahteven ($R=15$), je prijazen ($R=16$), je dostopen ($R=17$).

V sklopu postavk, ki so se nanašale na strokovnost oz. profesionalnost mentorja, so anketiranci na osnovi petstopenjske ocenjevalne lestvice ocenjevali 21 lastnosti mentorja, kot jih prikazuje Tabela 3.

Tabela 3: Lastnosti mentorja, ki zadevajo njegovo strokovnost oz. profesionalnost – ocena anketirancev

Lastnosti mentorja, ki zadevajo njegovo strokovnost oz. profesionalnost	Povprečje (vrednost aritmetične sredine)	Rang
je organiziran	3,11	21
se odziva na potrebe okolja in družbe	3,24	19
se odziva na potrebe mentorirancev	4,36	10
vlogo mentorja jemlje resno in odgovorno	3,64	16
ima profesionalen odnos	4,39	9
reflektira in evalvira svoje delo	4,45	8
pozna metode dela in učenja	4,27	12
upoštevata in sprejema individualne razlike	4,48	6
ima veliko znanj, spretnosti, sposobnosti in veščin	4,47	7
znanja, spretnosti, sposobnosti in veščine zna uporabiti v različnih situacijah	4,77	1

Lastnosti mentorja, ki zadevajo njegovo strokovnost oz. profesionalnost	Povprečje (vrednost aritmetične sredine)	Rang
rešuje konflikte v svojem (delovnem) okolju	3,12	20
rešuje konflikte posameznikov mentorirancev in/ali skupine	3,38	18
v mentorski vlogi je akcijsko naravnani	4,33	11
uči nas novih zadev	3,85	15
razpolaga z različnimi viri znanja	3,52	17
daje povratne informacije o delu in delovanju	4,71	2
spodbuja in usmerja me k samostojnemu učenju	4,69	3
učenje in dejavnosti prilagaja posameznikom in skupini	4,64	4
ustrezno dojema odzive mentorirancev	3,91	14
je zmožen ovrednotiti delo in napredek	4,52	5
zna postaviti etapne in končne cilje	4,19	13

Iz Tabele 3 lahko razberemo, da so anketiranci, ki so sodelovali v naši raziskavi, ocenili, da je za kakovostno mentorstvo najpomembnejša lastnost mentorja – ki zadeva njegovo strokovnost oz. profesionalnost – ta, da mentor znanja, spretnosti, sposobnosti in veščine zna uporabiti v različnih situacijah (R=1). Na drugo mesto je uvrščena lastnost mentorja, da daje povratne informacije o delu in delovanju (R=2), na tretje pa, da mentorirance spodbuja in usmerja k samostojnemu učenju (R=3). Na četrto mesto je razvrščena lastnost mentorja, da učenje in dejavnosti prilagaja posameznikom in skupini (R=4).

Anketiranci so ocenili tudi, da v najmanjši meri na kakovostno mentorstvo vplivajo organiziranost mentorja (R=21), lastnosti mentorja, kot sta reševanje konfliktov v svojem (delovnem) okolju (R=20) ter odzivanje na potrebe okolja in družbe (R=19).

Razprava

Vzorec pričujoče spletne raziskave je relativno majhen ter vključuje tudi učence in dijake. Dobljeni rezultati niso reprezentativni, a je kljub temu iz njih mogoče razbrati določen vzorec mnenj. Sodelujoči v raziskavi, ko gre za koncept kakovostnega mentorstva, največjo pomembnost pripisujejo znanju in njegovi uporabi v povezavi s procesom učenja. Slednje se potrjuje tako pri zaželenih osebnostnih lastnostih oz. sposobnostih mentorja kot tudi pri lastnostih mentorja, ki zadevajo njegovo strokovnost oz. profesionalnost. Ob teh rezultatih je potrebno upoštevati še, da so se dokaj visoko uvrstile tudi osebnostne lastnosti mentorja: razgledanost, empatičnost, zaupljivost in poslušanje drugega. Podobne rezultate je pokazala tudi raziskava Krajnc (2006, 2013), ki je na vzorcu posameznikov, ki so bili vključeni v programe srednješolskega izobraževanja – v letih od 2001 do 2003 na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani – raziskovala, kaj posamezniki najbolj cenijo pri

mentorju. Ugotovila je, da pri mentorju enako cenijo znanje in strokovnost, pa tudi to, da se mentor zna uživljati v drugega, poslušati in svetovati. Od mentorja so anketiranci v raziskavi v veliki meri pričakovali, da obvlada svoje področje in je dober strokovnjak ter da se kakovost njegove mentorske vloge odraža tudi skozi njegove osebnostne lastnosti.

Podatki naše raziskave so pokazali, da anketirancem prav tako veliko pomenijo naslednje mentorjeve lastnosti: da je zmožen ovrednotiti delo in napredek; upošteva in sprejema individualne razlike; se odziva na potrebe mentorirancev; reflektira in evalvira svoje delo. Vse to v veliki meri kaže na to, da so poleg profesionalnega mentoriranja in profesionalnih odnosov pomembne mentorjeve lastnosti tudi reflektivna dejavnost, raziskovanje in (samo)evalvacija mentorskega dela, ki zadeva njegovo strokovnost in profesionalnost.

V raziskavi nas je presenetilo, da je bila mentorjeva lastnost odzivanja na potrebe družbe in okolja zelo nizko uvrščena. Ena od možnih interpretacij razlage, zakaj je do tega prišlo, bi lahko bila, da so anketiranci pomembnost posameznih lastnosti mentorja za kakovostno mentorstvo ocenjevali predvsem z vidika svojega položaja, ki ga zasedajo v mentorskem procesu, v ozadju katerega v večji meri prevladujejo razvojno osebni in »karierno« naravnani interesi.

Relativno visoko se je s strani anketirancev uvrstila lastnost, da mentor mentorirance spodbuja in usmerja k samostojnemu učenju. V andragogiki se je teorija samostojnega učenja utemeljila preko dela A. Tougha in v raziskavah o učnih projektih odraslih (Tough, 1979). Tough se je pri svojem delu opiral na raziskavo o motivacijskih usmeritvah odraslih, ki jo je opravil Houle (1993). Ta je v devetdesetih v svoji raziskavi (1993) ugotovil tri temeljne učne usmeritve, in sicer usmeritev k ciljem, usmeritev k dejavnosti in k učenju. Tudi nekatere druge raziskave (Zimmerman, 2002; Turban, Dougherty in Lee, 2002; Godshalk in Sosik, 2003; Zachary, 2005; Allen, Finkelstein in Poteet, 2009) so pokazale pomembno povezanost med uspehom učenja in samouravnavanjem učenja pri osnovno-, srednje-, višje- in visokošolsko izobraženih posameznikih ter tudi pri udeležencih izobraževanja odraslih. Pri slednjih je še posebej pomembno, da ti za uspešen proces samostojnega učenja razvijejo učinkovite samoregulacijske strategije (Kump, Jelenc Krašovec in Radovan, 2013). Razvoj samoregulacijskih strategij pri mentorirancih pa podporno, svetovalno in mentorsko spodbuja tudi mentor. Tako so tudi regulacijske strategije – po katerih mentor kreira in usmerja mentorski proces –, pomemben segment, ki mentorja vodijo do tega, da je bolj učinkovit, da ustvarja močno povezanost z mentoriranci, ima višja pričakovanja in tudi večje možnosti za vplivanje na mentoriranje, družbo in okolje, v katerem mentorsko deluje.

Zaključek

Posameznikove potrebe in/ali potrebe skupine, skupnosti, družbe oz. okolja je potrebno raziskovati in analizirati, da se na tej osnovi lahko izoblikujejo učni cilji in cilji delovanja

oz. akcije. Ti bodo kasneje izzvali spet nove potrebe, ki nas bodo vodile k novim spremembam, učenju in razvoju. Mentorstvo povečuje človeško zmožnost za oblikovanje povezanosti, razvoj in spreminjanje odraslih skozi življenje, omogoča tudi učenje drug ob drugem, razumevanje in povezovanje ljudi v omrežja in skupnosti, preko katerih se družba in okolje nenehno razvijata in spreminjata. Tudi položaj, ki ga izobraževalec odraslih v vlogi mentorja zaseda na delovnem mestu ali v družbi nasploh v okviru prostočasne dejavnosti, lahko učinkuje na njegovo ravnanje in odzivanje v mentorskem procesu, za katerega ni nujno (čeprav je zaželeno), da se vedno in povsem ujema z njegovim dejanskim vedenjem, mišljenjem, prepričanjem in/ali stališčem. Na človekovo objektivno znanje v veliki meri vplivajo ravno njegova prepričanja, ki lahko preoblikujejo njegov informacijski in miselni proces. Ta pa igra pomembno vlogo tudi pri prepoznavanju, percepciji in interpretaciji znanja, spretnosti in veščin, ko načrtujemo in usmerjamo delovanje posameznika, skupine in/ali skupnosti, ki jo mentorsko vodimo. Ob tem želimo izpostaviti, da se mentoriranje navezuje tudi na proces obvladovanja in spreminjanja okoliščin, ki mentoriranca, skupino oz. skupnost vedno znova postavljajo pred (življenjske) izzive in (mnogotere) možnosti za rast, razvoj in spreminjanje. Tako lahko tudi kontekstualne značilnosti sodoločajo vsebino in sam proces mentoriranja.

Za vzpostavitev in ohranjanje kakovostnega mentorskega delovanja moramo tako na mikro- kot na makroravni ohranjati učinkovite vseživljenjske strategije učenja, usposabljanja in razvoja mentorjev, ki se razvojno, sociokulturno in družbeno spreminjajo ter od mentorja v različnih kontekstih zahtevajo različne poudarke na pomenu, uporabi, razvoju in prepletenosti več različnih kompetenc.

Literatura

- Allen, T. D., Finkelstein, L. M. in Poteet, M. L. (2009). *Designing workplace mentoring programs: an evidence based approach*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Bogataj, N. (2011). Kaj je skupno študijskim krožkom in trajnostnemu razvoju? V Ličen, N. in Bolčina, B. (ur.), *Neformalno izobraževanje za trajnostni razvoj. Priročnik za delo v andragoških skupinah* (str. 52–55). Ljubljana: Ljudska univerza Ajdovščina.
- Clutterbuck, D. in Lane, G. (2016). *The situational mentor: an international review of competences and capabilities in mentoring*. New York: Routledge.
- Ferligoj, A., Leskovšek, K. in Kogovšek, T. (1995). *Zanesljivost in veljavnost merjenja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Thousand Oaks: Sage.
- Findeisen, D. (2012). Kako razumeti mentorsko razmerje in njegove posledice? Mentorsko razmerje kot sistem znanja, recipročnega učenja, delovanja in odnosov. *Andragoška spoznanja*, 18(2), 31–42.
- Findeisen, D. in Šantej, A. (2017). *O mentoriranju na splošno in z mentorji slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje*. Ljubljana: Univerza za tretje življenjsko obdobje.

- Fragnière, G. (1996). *Problems of definition in OECD*. V *Assesing and certifying occupational skills and competences in vocational education and training* (str. 39–58). Paris: OECD.
- Godshalk, V. M. in Sosik, J. J. (2003). Aiming for career success: the role of learning goal orientation in mentoring relationship. *Journal of vocational behaviour*, 63, 417–437.
- Govekar Okoliš, M. (2016). Mentorstvo nekoč in danes – pomembna oblika izobraževanja ter prenosa znanja in izkušenj. *Andragoška spoznanja*, 22(2), 3–7.
- Govekar Okoliš, M. in Kranjčec, R. (2016). *Mentorstvo v praktičnem usposabljanju v delovnih organizacijah*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Houle, C. O. (1993). *The inquiring mind*. Norman: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
- Ivančič, A., Mohorčič Špolar, V. in Radovan, M. (2010). *Formalno izobraževanje odraslih v Sloveniji: percepcije in izkušnje udeležencev*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Javrh, P. (2013). *Pomen učiteljeve profesionalne odličnosti v neformalnem izobraževanju*. V Kelava, P. (ur.), *Neformalno učenje? Kaj pa je to?* (str. 169–195). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Jelenc Krašovec, S. in Jelenc, Z. (2009). *Andragoško svetovalno delo*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Jelenc Krašovec, S. in Kump, S. (2006). Širjenje socialnih mrež starejših ljudi s pomočjo izobraževanja. *Socialno delo*, 45(3/5), 143–151.
- Keller, T. E. (2007). Youth Mentoring: Theoretical and Methodological Issues. V T. D. Allen in L. T. Eby (ur.), *The Blackwell handbook of mentoring: a multiple perspective approach* (str. 23–47). Malden: Blackwell.
- Klemenčič, S., Možina, T. in Žalec, N. (2012). *Kompetenčna zasnova spopolnjevanja izobraževalcev odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Klinge, C. M. (2015). A conceptual framework for mentoring in a learning organization. *Adult learning*, 26(4), 160–166.
- Krajnc, A. (1979). *Metode izobraževanja odraslih: andragoška didaktika*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Krajnc, A. (2006). Kdo so bili moji mentorji? Kdo mi je lahko mentor? *Andragoška spoznanja*, 13(4), 31–39.
- Krajnc, A. (2012). Individualizacija izobraževanja vodi v mentorstvo: gibanje »Znaš, nauči drugega«. *Andragoška spoznanja*, 18(2), 19–30.
- Krajnc, A. (2016). *Starejši se učimo: izobraževanje starejših v teoriji in praksi*. Ljubljana: SUTŽO.
- Krajnc, A., Findeisen, D., Ličen, N., Ivanuš Grmek, M. in Kunaver, J. (2013). *Posebnosti izobraževanja starejših*. Ljubljana: Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje.
- Krajnc, A., Findeisen, D., Šantelj, A., Kosmač, L., Kelava, P., Bizovičar, M., Kramberger, U. in Bevc Peressutti, M. (2016). *Poročilo Slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje, združenja za izobraževanje in družbeno vključenost*. Ljubljana: SUTŽO.
- Kump, S. in Jelenc Krašovec, S. (2014). The educational opportunities for older adults in rural and urban municipalities. *Anthropological notebooks*, 20(1), 51–68.
- Kump, S., Jelenc Krašovec, S. in Radovan, M. (2013). Uporaba osebnega izobraževalnega načrta v formalnem izobraževanju odraslih – rezultati evalvacijske študije. *Andragoška spoznanja*, 19(1), 28–44.

- Ličen, N. (2004). Kakšne kompetence potrebujejo andragogi? *Andragoška spoznanja*, 10(3), 32–48.
- Ličen, N. (2011). *Učenje za spremembe v trajnostno naravnani skupnosti*. V Ličen, N. in Bolčina, B. (ur.). *Neformalno izobraževanje za trajnostni razvoj. Priročnik za delo v andragoških skupinah* (str. 24–29). Ljubljana: Ljudska univerza Ajdovščina.
- Medveš, Z. (2004). Kompetence: razmislek o razvoju koncepta splošne izobrazbe: sklepno poročilo mednarodnega posveta o splošni izobrazbi, Portorož, 16. in 17. april, 2004. *Vzgoja in izobraževanje*, 35(3), 4–8.
- Možina, T. (2003). *Kakovost v izobraževanju: od tradicionalnih do sodobnih modelov ugotavljanja in razvijanja kakovosti v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Možina, T., Orešnik Cunja, J. in Radojc, A. (2015). *Usposabljanje in spopolnjevanje izobraževalcev odraslih na Andragoškem centru Slovenije*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Muršak, J. (2003). *Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Muršak, J. (2006). *Informalno ali priložnostno učenje kot del vseživljenjskega učenja in njegovi učinki v povezavi s formalnim in neformalnim izobraževanjem*. V Muršak, J. in Vidmar, T. (ur.), *Neformalno izobraževanje odraslih – nova možnost ali zgolj nova obveznost*, Ljubljana (str. 13–32). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Peklaj, C. (2007). *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, CPI.
- Sørli, J., Oudenstad, I., Trantallidi, M., Jögi, L., Perme, E. in Svetina, M. (2005). *Odrasli v učnem procesu: modul 1, projekt ADDED*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Tough, A. (1979). *Adult's Learning Projects: A fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Turban, D. B., Dougherty, T. W. in Lee, F. K. (2002). Gender, race and perceived similarity effects in developmental relationship: the moderating role of relationship duration. *Journal of Vocational Behaviour*, 61, 240–262.
- Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Bizjak, C., Krištof, Z. in Kalin, J. (2007). *Izzivi mentorstva*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Vilič Klenovšek, T., Rupert, J. in Jelenc Krašovec, S. (2011). *Svetovalna dejavnost v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Zachary, L. J. (2005). *Creating a mentoring culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zachary, L. J. (2012). *The mentor's guide*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into practice*, 41(2), 64–70.

Študijski krožki med skupnim in javnim, med racionalnim in iracionalnim

Nevenka Bogataj¹

Povzetek

Prispevek predstavlja študijske krožke, ki delujejo pod okriljem Andragoškega centra Slovenije, in sicer v njihovem petindvajsetem letu delovanja na podlagi metodološko preverjenih številčnih in kvalitativnih podatkov. Ugotavlja obsežno bibliografijo in utemeljuje njihovo vlogo za skupno in javno. Na tej podlagi razpravlja o prihodnosti tega tipa študijskih krožkov v Sloveniji.

Ključne besede: Slovenija, izobraževanje, odrasli, študijski krožek, metodologija, skupno, skupnosti prakse

Study Circles Between the Common and Public, the Rational and Irrational – Abstract

The article presents study circles, which have been active within the framework of the Slovenian Institute for Adult Education for twenty-five years, on the basis of methodologically verified quantitative and qualitative data. A large bibliography has been found and the common and public role of study circles is substantiated. In view of this, the future of such study circles in Slovenia is discussed.

Keywords: Slovenia, education, adults, study circle, methodology, common, community of practice

1 Dr. Nevenka Bogataj, Andragoški center Slovenije

Uvod

V Sloveniji se je izobraževanje odraslih v obdobju samostojnosti uveljavilo tudi v institucijah civilne družbe in ne-izobraževalnih javnih zavodih, kjer se učita kar dve tretjini udeležencev splošnega neformalnega izobraževanja, prevladujejo pa tisti med 25. in 34. letom starosti (Beltram, 2017). Primer takega izobraževanja so študijski krožki (dalje $\check{S}K_{ACS}$), skupinska oblika učenja odraslih, ki je najmanj vpeta v institucije in najbližja civilni družbi.

$\check{S}K_{ACS}$ ² v Sloveniji delujejo petindvajseto leto. Javnosti jih predstavljajo praktiki in novinarji, bolj poglobljeno pa izobraževalci odraslih (npr. Mijoč, Krajnc in Findeisen, 1993; Dolžan Eržen, 1996; Klemenčič in Černoša, 1997; Malečkar, 2001; Bogataj (2005, 2013); Urh, Dolžan Eržen, Cepin in Bogataj, 2012) in študentje v svojih diplomskih in podiplomskih delih (npr. Rotar, 2006; Plešnik, 2006; Felicijan, 2008; Söke Babič, 2009; Tomšič, 2012; Gabrovšek, 2016). Bogata zbirka prek 600 bibliografskih enot³ je delno dostopna tudi na uradni spletni strani projekta <http://sk.acs.si> v rubriki Objave. Čeprav velik del učinkov izobraževanja ostaja posamezniku, je bistvena in dokumentirana usmeritev $\check{S}K_{ACS}$ v skupno. Že krožek sam ni vsota posameznikov, ampak predstavlja potencial za sinergije med udeleženci, saj je udeleženec dolžan rezultate učenja javno predstaviti ter tako svoje okolje spodbuditi k aktivnosti. Njegove rezultate torej namesto pooblaščne avtoritete »preveri«⁴ domača skupnost ter tako poveže njihovo osebno, skupno in javno dimenzijo. Tako po vsej Sloveniji nastajajo ne le skupne, ampak tudi javne dobrine – npr. ureditve naselij (npr. Knežak), pohodne poti (npr. Menišija, Nežina pot na Kum), tiskane brošure, razglednice, zborniki in lokalni dogodki; približno stoletno.

Skupin, ki se izobražuje po vnaprej znani temi na predvidljiv način ali brez javne predstavitve, v Sloveniji ne razumemo kot $\check{S}K_{ACS}$. Tudi skupina, ki jo vodi strokovnjak za določeno področje, ni $\check{S}K_{ACS}$. Le-ta mora namreč zadostiti tudi pogojem, ki so naslednji: usposobljeni mentor, vnaprej določena velikost skupine, vključevanje izobraževalno manj dejavnih, določeno minimalno trajanje, javna predstavitev rezultatov dela in razvoj skupnih koristi. Temeljna značilnost $\check{S}K_{ACS}$ je samoorganiziran in nepredvidljiv proces, ki posamezniku nudi varnost in možnost vpliva, iz česar nastajajo skupne koristi, individualnim nadrejene, in jih posameznik posamično ne more dosegati. Na primer, izobraževalni cilj ni znan vnaprej ali iz krožku zunanjega okolja (npr. razpisan), ampak se oblikuje interno in demokratično (Karlsson, Karlsson, Lundgren in Neidel, 1992; Mijoč, Krajnc in Findeisen, 1993; Urh idr., 2012). Tipično je torej procesno načrtovanje izobraževalne dejavnosti (Krofič, 1997), za katerega ni bistven program, ampak proces.

2 V besedilu uporabljamo oznako $\check{S}K_{ACS}$, da eksplicitno ločimo obliko študijskih krožkov, ki jih vodi Andragoški center Slovenije, od vseh drugih študijskih krožkov, ki se sicer pojavljajo v Sloveniji.

3 Po spletnem iskalniku COBISS (<http://www.cobiss.si/> na dan 27. novembra 2017).

Skrb za opisane interne značilnosti $\check{S}K_{ACS}$ uresničujejo tisti, ki preprečujejo zdrs v ponostavljen avtoritarni model izobraževanja ter vzpostavijo in negujejo odnose v krožku. Svoboda izbire vsebine, ravni zahtevnosti in lokacije delovanja torej niso izraz permisivnosti, ampak približek primarni skupnosti oz. »malemu življenjskemu svetu« posameznika, ki svoje potrebe uresničuje tudi v povezavi z bližnjimi (npr. v družini, kraju). To dokazujejo dosedanji izdelki iz vse Slovenije, navajamo le nekaj pisnih za zadnja leta: Babič Ivaniš in Vrščaj, 2013; Černic, 2013; Knific in Dolžan Eržen, 2015; Flisar, 2015; Pšajd in Jamnik, 2015; Zlodej, Kokošinec in Tahir Torkar, 2017; Mohorčič, 2017 idr.

V nadaljevanju se osredotočamo na vlogo $\check{S}K_{ACS}$ za skupno in javno. Krožki so struktura, nadrejena posamezniku in podrejena instituciji⁴ s ciljem (tudi) soustvarjanja skupnih dobrin. Zato je logična navezava na javno, npr. na javni zavod kot skrbnika metode in standardov kakovosti, na sofinanciranje iz javnih sredstev. Pomemben del modela $\check{S}K_{ACS}$ namreč že predstavljajo javne institucije, regulativa in sredstva (občine, Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve; Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šolstvo; Resolucija o Nacionalnem programu izobraževanja odraslih v RS (2013); Letni program IO ter evropski projekti). Preizprašujemo skupnostne elemente kot izhodišče za dialog o nadaljnjem razvoju $\check{S}K_{ACS}$, ker prihaja do nasprotja med rastočim zanimanjem in stabilnim obsegom sredstev ter (v zadnjem času) fiksno ceno posameznega krožka. Rešuje se ga z izločanjem namesto z dosedanjim vključujočim usklajevanjem med konstitutivnimi elementi oz. referenčnimi točkami $\check{S}K_{ACS}$, ki jih predstavljamo v nadaljevanju.

Enota opazovanja in analize v tem besedilu je $\check{S}K_{ACS}$. Analizirani so le dokumentirani v okviru poslanstva in dela ACS,⁵ ker so le zanje podatki metodološko preverjeni. Realno je $\check{S}K_{ACS}$ več, ker vsi niso dokumentirani ali zaključeni. Analiza se nanaša na zadnji dve desetletji s poudarkom na zadnjih petih letih. Skupni cilj izpostavljamo kot posebnost, ki ima vrednost skupne dobrine ter javnega dobrega. Ključni nameni analize so:

- dokumentirati prakso v njenem petindvajsetem letu delovanja na dveh ravneh (izvajanje $\check{S}K_{ACS}$, razvoj $\check{S}K_{ACS}$);
- izdvojiti elemente $\check{S}K_{ACS}$, ki prispevajo k skupnemu oz. javnemu dobremu;
- interpretirati rezultate tudi v luči dosedanje literature.

Teoretske podlage

Skupno in javno v izobraževanju odraslih ni novost, je pa razmeroma novo polje zanimanja (prim. Jelenc Krašovec, 2015). Znanje je osebna dobrina, sinergije med posamezniki lahko predstavljajo pomembno dodano vrednost. Prav za slednjo bi bilo

4 $\check{S}K$ lahko pridobi proračunska sredstva le, če deluje v okviru izobraževalne institucije (in uspe na razpisu).

5 Prispevati k dostopnosti ter kakovosti izobraževanja in učenja za vse prebivalce in prebivalke Slovenije po načelih svobodne izbire in enakih možnosti http://www.acs.si/vizija_poslanstvo.

smiselno prepoznati javni interes, tudi v luči dejstva, da del $\check{S}K_{ACS}$ preraste v društva, del teh društev pa dobi status društva v javnem interesu (npr. Društvo klekljaric idrijske čipke v letu 2018). Razlike med javnim in skupnim dobrim je raziskovala Šmid Hribar (Šmid Hribar, Kozina in Bole, 2018) in ugotovila nekonsistentno rabo pravnih kategorij »javno«, neopredeljenost »skupnega« ter ključno značilnost obojega – dostopnost. V $\check{S}K_{ACS}$ niso skupni le cilj in fizične okoliščine, ampak zlasti dodana vrednost, ki pri tem nastane.

Referenčne točke $\check{S}K_{ACS}$

Referenčne točke $\check{S}K_{ACS}$ so kriteriji, po katerih se praksa ravna. Opredeľujejo njihov interni in eksterni »svet«. Prva referenčna točka $\check{S}K_{ACS}$ je model $\check{S}K$, ki povezuje interni proces v učni skupini z nacionalno koordinacijo, načeli izobraževanja odraslih (Resolucija o Nacionalnem ..., 2013) in usposabljanjem strokovnih delavcev – mentorjev, ne nazadnje tudi z nacionalnim financiranjem njihovega delovanja. Interno komplementarno »razporejanje« sposobnosti, interesov in ciljev sodelujočih se izrazi z izbiro izobraževalnega in akcijskega cilja (Urh idr., 2012). Zato demokratični dialog $\check{S}K_{ACS}$ loči od drugih oblik izobraževanja z vnaprej predpisanimi cilji in kriteriji, ki jih postavijo strokovne ali druge avtoritete. Notranja dinamika ne uspe v vseh opazovanih $\check{S}K_{ACS}$, ampak v njihovem velikem delu (Bogataj, 2012, 2012a). Za ta proces skrbi mentor, ki se za to vnaprej pripravi na usposabljanju.⁶

Druga referenčna točka $\check{S}K_{ACS}$ so potrebe okolja, ki jih lahko zadovolji majhna (lokalna) skupina. Lokalna ne pomeni vedno udeležencev iz istega kraja, ampak lahko prihajajo tudi iz bližnje okolice. Tako npr. v $\check{S}K_{ACS}$ Istrske teme sodelujejo meščani Koprca in vaščani vasi Sv. Anton, Osp in Podgorje. Sinhronizacija $\check{S}K_{ACS}$ z okoljem poteka z dialogom. Potrebe okolja izražajo sodelujoči, zato so za vsak $\check{S}K_{ACS}$ specifične.

Tretja referenčna točka $\check{S}K_{ACS}$ so viri – finančni in nefinančni – odvisni od: $\check{S}K_{ACS}$ in institucije, v kateri poteka; zneska, ki ga MIZŠ določi za $\check{S}K$ v Letnem načrtu IO in je vsaj desetletje stabilen, in MIZŠ postopka za razdelitev teh sredstev, ki se spreminja.

Mehanizem, ki ga financer za delitev sredstev uporabi, vpliva na delovanje $\check{S}K_{ACS}$. Prva leta je bil ta mehanizem razpis, za katerega sta MIZŠ in ACS uskladila obseg sredstev z regulacijo cene za posamezni $\check{S}K_{ACS}$. Do izločanja izvajalcev zato ni prihajalo. Razmestitev je nato več let omogočala argumentirano in transparentno usklajevanje med ACS in MIZŠ v več fazah, posledično pa manj ali celo nič izločanja izvajalcev $\check{S}K_{ACS}$.⁷ Od leta

6 Usposabljanje izvaja ACS od leta 1993 dalje. Prvotni program za »posebne vloge v andragoškem delu« je bil leta 2011 posodobljen (Program temeljnega ..., 2011), prav tako učno gradivo, ki je zdaj spletno in javno dostopno (Urh idr., 2012).

7 1. faza: ACS predlaga izvajalce na podlagi analize poročil in realizacije izvedbe; 2. faza: cena $\check{S}K_{ACS}$ se malenkostno prilagodi ravnotežju med razpoložljivimi sredstvi in potencialnim številom izvajalcev v dialogu med MIZŠ in ACS.

2015 dalje so sredstva zopet razdeljena z razpisom, ki ima fiksno ceno posameznega ŠK in manjše število kriterijev, kot so bili upoštevani v razmestitvi. Izpadli izvajalci prekinjajo večletno lokalno kakovostno izobraževanje odraslih, kar se zgodi zlasti v krajih, ki jih zastopajo nevladne institucije (v letu 2018 primer KUD Bitnje, Center Korak, Zreli vedež itd.).

Metodologija

Analizirana je novejša literatura o študijskih krožkih po letu 2000, nadgrajena z osebnimi opazovanji in kvantitativno ter kvalitativno analizo strukturnih in funkcionalnih kazalnikov za obdobje zadnjih 5 let (2012–2016). Kazalniki so sledeči: *dostopnost* – število ŠK_{ACS} ter krajevna oz. občinska porazdelitev in *kakovost* –, doseganje zahtevanih standardov, pestrost tipov institucij in obravnavanih vsebin, javne nagrade ŠK_{ACS}, ostala izvorna sporočila ŠK_{ACS} v naslovih in neobveznih opombah poročila, interni in eksterni dialog.

Zajem podatkov omogočata aplikaciji eSK (od 2007 dalje) in ReNPIO (nastala na podlagi eSK). eSK je standardizirano poročilo z geografskim pokritjem za celo Slovenijo, ne glede na vir njihovega financiranja. Zanj je spletni vprašalnik mogoče izpolnjevati prilagojeno poteku ŠK_{ACS}, torej 24 ur 365 dni v letu. Večina vprašanj je zaprtega tipa. Podatke vpisujejo pooblaščen in usposobljeni mentorji, ki ob vpisu vsakega ŠK_{ACS} pisno prevzamejo odgovornost za podatke. Kakovost podatkov je zagotovljena na več načinov: z vgrajenimi logičnimi kontrolami za številske znake; z navodili za izpolnjevanje vsakega polja ter spletno dostopnimi pisnimi navodili; z organiziranim usposabljanjem za vnos v aplikacijo; z minimalno, a sprotno tehnično pomočjo uporabniku.

Vsak ŠK_{ACS} je dokumentiran, če traja več kot 25 ur, vključni 5 do 12 udeležencev in razpolaga s popolno dokumentacijo vsaj za 35 ur učenja. Nepopolno dokumentiranih ali nezaključenih ŠK_{ACS} je manj kot 5 % letno. Del ŠK_{ACS} poteka tudi brez spremljanja. Za opis povezave z lokalnim okoljem so uporabljeni posredni podatki (npr. neobvezne opombe v vprašalnikih za obdobje februar 2015–oktober 2017, n=35). Analiza je predvsem opisna (frekvenčne porazdelitve z enakimi ali neenakimi razredi). Večinoma se nanaša na zadnjih pet let, včasih glede na razpoložljivost virov ali pa *ad hoc* izbrano primerjalno leto tudi na krajše ali daljše obdobje. Šifrant vsebin ostaja enak kot leta 1993, da lahko spremljamo trende.

Rezultati so prikazani v obliki besedila in preglednic. Prostorsko porazdelitev smo poenostavili le na občine, ki so v zadnjih petih letih izpeljale več kot 10 ŠK_{ACS}. Medsebojna razmerja med referenčnimi točkami in usmeritvami ReNPIO (Beltram, 2017) prikazujemo primerjalno (preglednica 1), pri čemer razlike v metodi zajema podatkov ostajajo izziv za nadaljnje analize (preglednica 2).

Preglednica 1: Umestitev kazalnikov med referenčne točke in usmeritve ReNPIO 2014–2016

Ref. točka/ ReNPIO 2014–2020	Dostopnost	Kakovost
Eksterna	Število ŠK _{ACS} , krajevna/občinska in in- stitucionalna porazdelitev	Struktura udeležencev
	Sredstva – obseg, način delitve in poraba	Učinki, ki presegajo posa- meznika, npr. nagrade
Interna	/	Dialog ob izbiri ciljev, vsebin
		Dialog o povezavi z okoljem

Preglednica 2: Primerjava dveh metod zajema podatkov za zadnja tri leta (Beltram, 2017 za ReNPIO, Bogataj, 2018 za eSK)

Leto	2014			2015			2016		
Aplikacija	ReNPIO	eSK	Raz- lika	ReNPIO	eSK	Raz- lika	ReNPIO	eSK	Raz- lika
Število izvajalcev	84	86	2	87	86	2	95	84	11
Število krožkov	236	268	32	250	292	42	268	292	24
Število mentorjev (moški)	111 (9)	107 (12)	4 (3)	108 (12)	108 (14)	0 (2)	105 (15)	103 (17)	2 (2)
Število udeležencev	2.457	2765	308	2.507	2857	350	2.617	2617	0

Rezultati in razprava

Prostorska dostopnost

Z začetnih 15 krajev leta 1993 je ponudba do leta 2016 narasla na 133 krajev oz. še več, če bi upoštevali tudi nepopolno dokumentirane izvedbe. Razlog za tako veliko razpršenost je iskati v strukturi zasnovi ŠK_{ACS}, ki: ne terja stalnega mesta izvedbe, sloni na samoorganizaciji, priporoča izvedbo izven matičnega kraja ustanove.

Zadnjih pet let je kljub povečevanju deleža nedokončanih ŠK_{ACS} dostopnost učenja rastla, kar ne velja za BMK (Beremo z Manco Košir) in za okoljske ŠK, katerih deleža sta razmeroma nizka (preglednica 3).

Preglednica 3: Razvoj števila in tipov ŠK v obdobju 2012–2016

Obdobje	BMK	ŠK _{ACS}	ŠK _{OKOLJSKI}	SKUPAJ
2012	33	236		269
2013	30	268	2	300
2014	31	236	1	268
2015	29	260	3	292
2016	28	264	0	292
SKUPAJ 5 let	151	1264	6	1421

Prostorsko dostopnost prikazujejo letni in kumulativni zemljevidi na <https://sk.acs.si>. Občine so različno dobro opremljene. V manjših in obmejnih je v 25 letih delovalo nekaj deset $\dot{S}K_{ACS}$, v večjih pa celo več kot 150 $\dot{S}K_{ACS}$. Ta kazalnik utemeljuje izbiro obmejnosti kot kriterija delitve sredstev. Struktura ponudbe po občinah je sledeča:

- Do 40 $\dot{S}K_{ACS}$: Dravograd, Solčava, Komen, Vojnik, Cirkulane, Loška dolina, Šmarje pri Jelšah, Rogaška Slatina, Tržič, Kobarid, Sevnica, Prevalje, Mežica.
- 41–60 $\dot{S}K_{ACS}$: Šenčur, Jesenice, Ilirska Bistrica, Izola, Štore, Murska Sobota, Radeče, Lenart, Lendava, Radlje ob Dravi, Škofja Loka.
- 61–80 $\dot{S}K_{ACS}$: Ormož, Cerknica, Piran, Slovenska Bistrica, Tolmin, Idrija, Gornja Radgona.
- 81–100 $\dot{S}K_{ACS}$: Črnomelj, Slovenj Gradec, Krško, Ptuj, Novo mesto, Koper, Ravne na Koroškem, Sežana.
- 101–149 $\dot{S}K_{ACS}$: Radovljica, Žalec, Postojna, Celje, Maribor.
- >150: Velenje, Kranj, Ajdovščina, Ljubljana.

Največ $\dot{S}K_{ACS}$ je torej potekalo tam, kjer je največ ljudi (Ljubljana, Maribor, Celje, Velenje in Kranj, Koper in Novo mesto). Manjše občine, v katerih deluje več tipov izvajalcev, so zagotovile večjo dostopnost in vidnejše učinke (Ajdovščina, Žalec, Postojna, Radovljica). V Ajdovščini na primer poleg ljudske univerze $\dot{S}K_{ACS}$ ponujajo tudi Zveza prijateljev mladine, Lavričeva knjižnica in Rdeči križ; v Žalcu, Postojni in Radovljici pa poleg ljudske univerze $\dot{S}K_{ACS}$ organizirata tudi zasebno podjetje in društvo. Kriterij delitve sredstev danes (obratno kot nekoč) ne upošteva regionalnih kazalnikov, zato si ponudniki med seboj konkurirajo ne glede na lego, posledično pa so lahko nekatere regije v finančni prednosti.

Manj izvedb je v manjših obmejnih občinah, kjer je – logično – tudi institucionalna pestrost manjša (Solčava, Loška dolina, Komen, Dravograd, Šmarje pri Jelšah, Rogaška Slatina, Tržič, Prevalje, Mežica) in so izvajalci $\dot{S}K_{ACS}$ knjižnice, zasebna podjetja, Domo-vi upokojencev in manjše ljudske univerze, ki ločene dejavnosti in ciljne skupine povezujejo v enovito ponudbo. Razpisni kriteriji naj takih izvajalcev ne bi izločili. Krajevno zastopanost $\dot{S}K_{ACS}$ prikazuje preglednica 4.

Preglednica 4: Število krajev, v katerih so med 1993 in 2016 dokumentirani študijski krožki

Leto	1993	1998	2003	2008	2013	2016	Skupaj različnih krajev
Število krajev	15	40	67	34	120	133	409

Število krajev, kjer se je mogoče izobraževati po modelu $\dot{S}K_{ACS}$, raste. V nekaterih krajih so krožki organizirani redno. Do vključno leta 2016 pa so krožki delovali v skupno 409 krajih.

Dostopnost se spreminja glede na način delitve sredstev. Tako se je na primer leta 2016/17 dostopnost povečala ob spremembi iz priporočila v razpisni pogoji (prijavitelj za izvedbo v novem kraju glede na izbrano leto dobi več točk), a povzročila tudi nezaželene posledice:

- opuščanje izvedb v krajih, kjer je ŠK_{ACS} zaživel (primer občine Medvode); novo usposobljeni mentorji v novih krajih zato ne krepijo vedno dostopnosti, ampak so način institucionalnega pridobivanja finančnih virov MIZŠ, uporabljen le v delu institucij, predvsem v ljudskih univerzah;
- izločanje izvajalcev, ki ponudbe ne morejo krajevno premikati – npr. dnevni centri za osebe po poškodbi glave ali krajevno društvo.

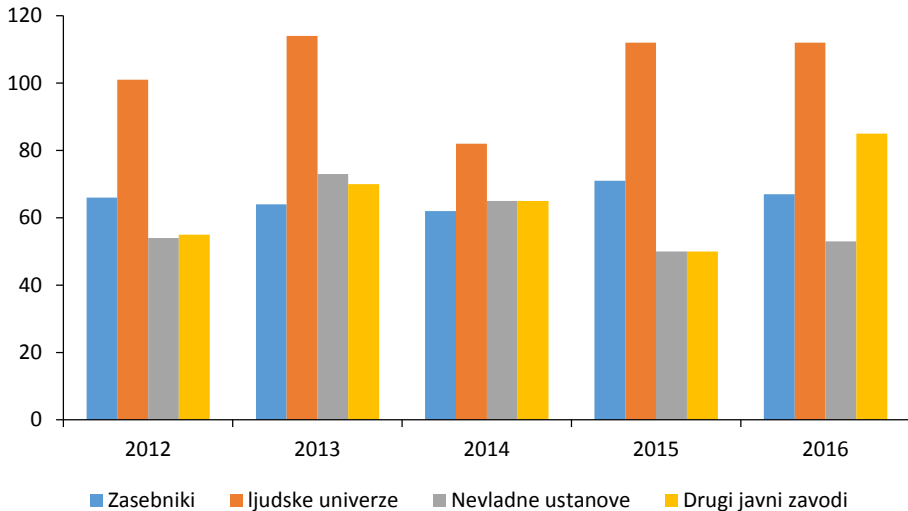
Institucionalna dostopnost

Institucije so močan dejavnik delovanja ŠK_{ACS}, kar kažejo ne le opazovanja, ampak tudi literatura (npr. analiza fluktuacije mentorjev (Klemenčič in Možina, 2014)). Zadnja leta med izvajalci pričenjajo prevladovati ljudske univerze. Razlogov za to je več, navajamo le nekatere: rednejši stik z Ministrstvom v primerjavi s civilno-družbenimi institucijami, boljše prilagajanje razpisnim pogojem, za tretjino izvedb vključevanje ŠK_{ACS} v letni načrt institucije. Slednje je v zadnjih petih letih dokumentirano za več kot polovico izvedb (55 %), zato bo v prihodnje potrebno pozornost posvetiti upoštevanju izvirnega modela ŠK_{ACS}, da se ne bi institucije – ki lahko vsebine ali lokacije izvedb svojim zaposlenim tudi predpišejo – prilagajale kriterijem financiranja bolj kot lokalnim izobraževalnim potrebam.

Le v 10 % je ŠK_{ACS} del načrta nevladne organizacije, v 2 % pa del načrta občine. Dodatna 2 % pomenita del mednarodnega projekta v kateremkoli tipu institucij. V primerjavi s polovico ŠK_{ACS}, ki so del širše celote, je le 12 % ŠK_{ACS} povezanih izven lokalnega okolja. Pregledali smo tiste, ki prispevajo k razvoju lokalne skupnosti (Imperl, 2013), a primer je izrazito vezan na založnika, saj kar 13 od 20 primerov kaže krožke Zavoda za gozdove Slovenije in Kulturno turistično rekreacijskega centra. Vendar so bili k predstavitvi povabljeni vsi izvajalci, odzvali pa sta se poleg omenjenih le dve ljudski univerzi, eno društvo in štirje zasebniki. Dogodki, ki ne prinašajo sredstev, ampak druge učinke – podobno razstava v ljubljanskem Tivoliju leta 2018 –, torej večinoma privabijo izvajalce iz civilnodružbenega segmenta institucij.

Z manjšimi nihanjem vseh 25 let približno tretjino ŠK_{ACS} izvajajo zasebne institucije, kar je v nasprotju s trditvijo, da večino IO prevzemajo zasebne institucije (Krajnc, 2016, Slika 1). Beltram (2017) za ŠK_{ACS} ugotavlja rahlo rast števila izvajalcev (leta 2014 s 84 na 95 leta 2016), zadnji razpis pa to število zopet zmanjšuje na 70, žal na račun izločanja kakovostnih izvajalcev. V letu 2018 je javna sredstva pridobilo najmanj civilnodružbenih ustanov, torej društev in zvez društev. Do upada je prišlo sistemsko, in sicer s ponovno vzpostavitev razpisa namesto razmestitve. Kaže, da je za civilnodružbene institucije ta

mehanizem delitve javnih sredstev neugoden, saj terja postopke (prijavo, prilagajanje vsakokratnim kriterijem) in ne upošteva (dovolj) posebnosti delovanja $\check{S}K_{ACS}$, njegovi kriteriji pa dajejo prednost določenemu tipu institucij, zaradi česar so nevladne ustanove iz izvajanja $\check{S}K_{ACS}$ postopoma izrinjene.



Slika 1: Število $\check{S}K_{ACS}$ po tipih ustanov za obdobje 2012–2016 (Beltram, 2017)

Model $\check{S}K_{ACS}$ in doseganje njegovih standardov

Prost nabor vsebin $\check{S}K$ je za interno delovanje bistven in odraža lokalne potrebe. Skoraj polovica $\check{S}K_{ACS}$ (46,6 %) razume vsebino kot kazalec kakovosti. Ne gre le za prevladujoči temi (dediščina, kultura), ampak tudi za zahtevnejša in specifična znanja. Primer:

... Ta ... je bil še posebno zahteven, tako po izvajalski strani kot tudi po koordinaciji. ... Šlo je za zaokroženo zgodbo o čipkah iz kataloga iz leta 1905. Tehniko širokega risa ... obvladajo le izkušenejše klekljarice. Naš trden namen je, da septembra nadaljujemo s $\check{S}K_{ACS}$... poglobljene vsebine na področju idrijske čipke (eSk, 2018).

Nadaljuje se že ugotovljena dihotomija med $\check{S}K_{ACS}$ za individualne koristi in za skupne koristi (Bogataj, 2012). Povečal se je delež vnaprej izbranih tem in delež starejših žensk. Upadel je delež $\check{S}K_{ACS}$, ki se ukvarja z ročnimi spretnostmi, kulturnim ustvarjanjem (gle-dališče, lutke) ter branjem oz. pisanjem (preglednica 5).

Preglednica 5: Število ŠK_{ACS} in teme za obdobje 2012–2016 v primerjavi s prvim letom

	Tema v obdobju 2012–2016	% v letu 2003	% za 5 let (2012–2016)	Razlika
1	Etnologija (294)	14	21	+7
2	Kulturne ustvarjalnice (41)	5	3	-2
3	Ročne spretnosti (246)	22	17	-5
4	Osební razvoj (232)	8	16	+8
5	Ekonomija, poslovanje, trženje, razvojni projekti, pobude, v 2003 tudi turizem (20)	5	1,5	-3,5
6	Mediji, računalništvo (44)	0	3	+3
7	Ekologija, vrtnarjenje, zeliščarstvo (136)	5	9,5	+4,5
8	Gozd (45)	0	3	+3
9	Branje in ustvarjalno pisanje (29)	11	2	-9
10	Tuji jeziki, vključno izobraževanje v 2003 (162)	12	11	-1
11	Drugo (179)	10	13	+3
Skupaj		100	100	

V obdobju 1. 1. 2014–31. 2. 2018 (n=1071) so mentorji kot kakovostne prepoznali zlasti tiste ŠK_{ACS}, ki imajo pestro strukturo udeležencev (48 %), izvirne vsebine (44 %), so povezani z lokalnim okoljem (39 %) in vključujejo »manj vključene« (30 %). Kot izraz kakovosti lahko razumemo tudi prevlado izbire izobraževalnega cilja s strani udeležencev (40 % ŠK_{ACS}) ali mentorja (11 %) v letu 2016, ko je le četrtnina imela vnaprej znan izobraževalni cilj, akcijskega pa le 15 %. Sproti se je za cilje dogovorila približno tretjina ŠK_{ACS} (33 %). Kot že omenjeno, se ti trendi v letih 2017 in 2018 obračajo v bolj centralizirano odločanje.

Motivacija za udeležbo ostaja tradicionalno visoka. Leta 2017 je število prijav kar trikratno presegalo možnost udeležbe na usposabljanju za mentorje ŠK_{ACS}. Istega leta je število prijav na razpis za leto 2017/2018 za 100 % presegalo finančne možnosti MIZŠ. Tako kot leta 1993 (Klemenčič, 1995) še vedno nad 90 % udeleženi v krožku namerava svoje učenje v tej obliki nadaljevati.

Začetne rasti števila ŠK_{ACS} so: v letu 1993/94 s 36 naraste na 164 (1998/1999), in sicer v petih letih, nato pa še na 300 v letu 2003/2004.

Ali ŠK_{ACS} res prispevajo v »skupno« in »javno«?

Uveljavljena delitev učinkov na izobraževalne (64 %), socializacijske (78 %) in sprostitvene (69 %) ostaja, pri čemer so pod izobraževalnimi učinki mišljena predvsem nova znanja (87 %), spretnosti/veščine, tehnike (65 %) in le v 27 % drugačen način dela. Med ne-individualnimi učinki velja opaziti trajnejše posledice delovanja ŠK_{ACS}. Že samo v analizi naslovov ŠK za obdobje 2012–2015 (Lajovic, 2015) je beseda »naš«

(naša, naših ...) zastopana v 59 primerih, besedo »moj« (moja, moji ...) pa v pol manj oz. le 27 primerih.

Učinke na ravni skupnosti ima po mnenju mentorjev 53 % $\check{S}K_{ACS}$, na skupinski ravni pa 77 %. Delež »neopaznih« $\check{S}K_{ACS}$ upada, saj le 14 % $\check{S}K$ v letu 2016 ni imelo »opazne vloge« (19 % leta 2002/2003). Skupno v $\check{S}K_{ACS}$ torej obstaja, a le v delu in ne v vseh.

Jakost učinka na okolje je po mnenju mentorjev manjša od pričakovane. Šibak in znaten vpliv, ki ga imajo približno tri četrtine $\check{S}K_{ACS}$ (73 % $\check{S}K$, leta 2002/2003 pa 68 %), prevladuje in se celo povečuje. Dodatna desetina (10 %) okolje intenzivno spreminja, nekaj manj kot pred petnajstimi leti, ko je bil ta delež 12 %.

Primerjav z drugimi oblikami učenja s tega vidika nimamo, zato smo skušali ta vpliv dodatno osvetliti. Analiza neobveznih komentarjev v poročilih za leto in pol delovanja $\check{S}K_{ACS}$ kaže:

- zadovoljstvo nad povezanostjo z lokalnim ali regionalnim okoljem, zadovoljstvo nad »otokom demokracije«,
- zadovoljstvo z uveljavljanjem »zelenih tem« ter
- potrebe tudi zelo starih (prek 90 let) ljudi.

Opis zmožnosti mentorja ter njegovih del in nalog je bil pripravljen leta 2014 ter ostaja v veljavi (Zmožnosti vodje ..., 2014). Bolj znane so nagrade $\check{S}K_{ACS}$ in njihovim mentorjem, podeljene na nacionalni, občinski in medobčinski ravni. Prikazujemo jih v preglednici 6 za nacionalno raven, za občinsko pa le poimensko: za go. Natalijo Planinc (5x in leta 2017 zlati grb občine Piran), za go. Mihaelo Flisar (3x), go. Nevenko Jelen (3x), za go. Danielo Močnik (2x), po enkrat pa za go. Tatjano Dolžan Eržen, go. Natašo Škofic Krajnc, go. Zdenko Žigon, go. Marjančo Štern in go. Viko Dabič. Izven izobraževanja odraslih so bile podeljene nagrade za naj prostovoljca g. Jožetu Prahu, za prispevek k dediščini ge. Nataliji Planinc, za strokovni razvoj slovenskega knjižničarstva ge. Zdenki Žigon in za delovanje $\check{S}K$ Panoramska cesta g. Alojzu Lipniku.

Preglednica 6: TVU nagrade za obdobje 1997–2013

Leto	Delež za $\check{S}K_{ACS}$ od vseh TVU nagrad (%)	Prejemniki
2013	60	Marija Imperl, Mirjana Šibanc, Patricija Rejec za $\check{S}K_{ACS}$ <i>Med zgodovino in sodobnostjo</i>
2012	0	
2011	11	Jana Bolčina za LU Ajdovščina
2010	10	Alojz Lipnik
2009	25	Natalija Planinc, Marijan Čenar

Leto	Delež za ŠK _{ACS} od vseh TVU nagrad (%)	Prejemniki
2008	13,3	Irena Kodele Krašna za <i>ŠK Mala gora – kraj lepih spominov in trdega dela</i> , Špela Pahor
2007	0	
2006	7,7	Marina Hrs
2005	7,7	Mihaela Flisar za <i>ŠK_{ACS} Tišina</i>
2004	20	<i>ŠK_{ACS} Beseda slovenske Istre</i> in Natalija Planinc za <i>ŠK_{ACS} Ohranjanje dediščine</i> , Jože Prah
2003	7,7	Vika Dabič za Društvo Zreli Vedež Ptuj
2002	7,1	LU Slovenska Bistrica
2001	7,1	Marijan Račnik
2000	14,2	Nevenka Jelen in <i>ŠK_{ACS} Naredimo naš kraj lepši, Knežak</i>
1999	9	Sr. trgovska šola
1998	11,1	Leda Dobrinja
1997	13,3	Vanda Volk <i>ŠK Vezilje in Muzejski ŠK_{ACS}</i>

Nagrade razumemo kot rezultat zunanega ovrednotenja kakovosti, so stalne, sčasoma pa njihov delež med vsemi nagradami ob TVU narašča (ob upadajočem skupnem številu nagrajencev). Žal ta kriterij sofinanciranja zadnji dve leti ni upoštevan.

Dosedanji argumenti kakovosti torej postajajo ohlapni, prevladovati pričinja avtoritarno odločanje (pretežnega) sofinancerja, ki razvoj ŠK_{ACS} usmerja z materialnimi sredstvi. Vloge znanja, referenc in podatkov v odločanju so splahnele, v nadaljevanju prikazujemo tudi (majhne) razlike v metodah zajema podatkov.

Obseg financiranja in mehanizem delitve sredstev

Ključni sofinancer ŠK_{ACS} je MIZŠ, zato smo delež njegovega prispevka preučili primerjalno (preglednica 7).

Preglednica 7: Delež MIZŠ za obdobje 2014–2016 po dveh virih

Leto	Beltram, 2017 (%)	eSK, 2018 (%)	Razlika
2014	56,6	55,4	1,2
2015	52,5	57,7	- 5,2
2016	55,1	57,5	- 2,4

Razlike med metodama zajema podatkov so trenutno majhne in jih pripisujemo nedorečenim izpisom ali zajemu obdobja. Administrativna regulacija in deregulacija

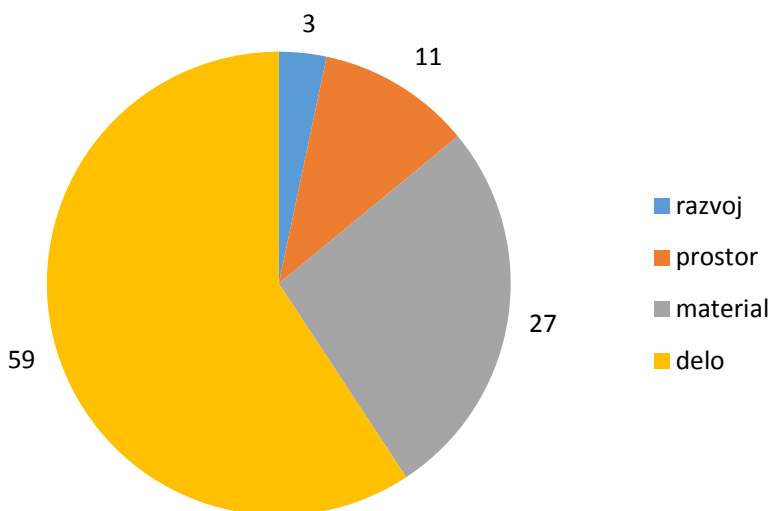
neformalnih programov IO v novem ZIO se ne sklada z odgovornostjo MIZŠ, kot jo odsevajo neobvezni komentarji poročil (npr. »Veseli smo sofinanciranja, ki nam v vse težjih finančnih časih pomeni zelo veliko (eSK, 2018); V okolju, kjer nam iz leta v leto odvzemajo javne institucije, povezave z javnim prometom ter se soočamo z vrsto drugih problemov, nam financiranje izobraževanja pomeni zelo veliko« (eSK, 2018).

Skupen obseg razpoložljivih sredstev je padel za več kot deset odstotkov (preglednica 8).

Preglednica 8: Stroški $\dot{S}K_{ACS}$ za obdobje 2012–2016 (vir eSK, 2018)

Leto	VIRI	STROŠKI
2012	470.899	472.835
2013	486.145	500.712
2014	425.392	425.740
2015	430.027	429.517
2016	416.264	417.412
VSI	2.228728	2.246217

Stroški presegajo vire. Prispevajo tudi izvajalske organizacije (v povprečju 20 %), lokalne skupnosti (v povprečju 10 %) in donatorji (povprečno 3–4 %), tudi člani (4 %). Ker aplikaciji ne dajeta enakih rezultatov, je potrebna njuna uskladitev. Pri delitvi stroškov tretjinsko priporočilo v povprečju ni upoštevano (slika 2), saj $\dot{S}K_{ACS}$ malo namenjajo razvoju in prostoru, večino pa delu in materialnim stroškom – več, kadar so v ŠK udeleženci starejši. Zadnjih pet let so razmerja precej stabilna.



Slika 2: Struktura deležev stroškov v zadnjih petih letih – prikaz deležev po tipu vlaganj

Obseg sredstev in mehanizem njihove delitve sta bistvena elementa regulacije števila ŠK_{ACS}. Glede na delež izločenih iz sofinanciranja, ki je s posamičnih izvajalcev zrasel na skoraj polovico izvajalcev, je povečanje obsega sredstev za izvedbo nujno. Žal ostaja stabilno navkljub dosežkom, lokalni vlogi ali visoki motivaciji za participacijo. Enako velja za bralne krožke Beremo z Manco Košir, ki so se pričeli leta 1999/2000 z devetimi BMK-ji, je letno njihovo število raslo proti 24 v letu 2003/2004 ter upadlo po izrazitem in večletnem pomanjkanju ur za koordinacijo in pomanjkanju sredstev za njihovo delovanje. Tudi nekoč redno sodelovanje na Dnevih slovenske knjige je iz teh razlogov usahnilo. MIZŠ je svojo pozornost zadnje desetletje preusmeril drugam, MK pa začetnih projektnih dosežkov ACS-ja ni nadgradilo. Podobno se promocija ŠK_{ACS} ne sofinancira in je odvisna od projektnih sredstev, ki jih ACS pridobi samostojno bodisi v Evropi bodisi doma. Tako je npr. MOP leta 2016 omogočil izvedbo tematske enodnevne Karavane v Volčjem potoku, leta 2018 pa postavitev dvomesečne razstave ob 25-letnici v Tivoliju v Ljubljani.

Mehanizem delitve proračunskih sredstev se je leta 2016 spremenil. Po skoraj desetletju uporabe mehanizma razmestitve, za katero je strokovni predlog na podlagi podatkov poročil pripravil ACS, je od leta 2017 – z argumentom večje transparentnosti – vpeljan mehanizem razpisa. Zanj so bistveni razpisni pogoji. Pripravljeni strokovni predlog ni bil upoštevan v celoti, zato so trenutno izenačeni 25-letni izvajalci z novinci, upoštevano je manjše število kriterijev kot ob razmestitvi, prezrte pa tudi regionalne razlike in kakovost (kar bi bilo sicer za proračunsko financiranje pričakovati). Razpisa za leti 2016/2017 in 2017/2018 sta celo omogočala izvedbe brez usposobljenih mentorjev, če so skrb za kakovost prevzeli usposobljeni mentorji, hkrati pa se realizacija preverja v virih, ki so metodološko manj preverjeni. Prav iz navedenih razlogov smo bili posebej pozorni na morebitno spremembo izbora izvajalcev v letu spremembe mehanizma izbora, a je bilo v 98 % enako kot ob razmestitvi.

Razprava in zaključki

Študijski krožki z neformalnim izobraževanjem spodbujajo sodelovanje in nadgrajujejo izkušnje v skupno javno korist. Najbolj učinkoviti so starostno in izobrazbeno heterogeni krožki. Njihovi mentorji za svoje delo niso zgolj usposobljeni, ampak so pogosto tudi po večkrat lokalno nagrajeni. Včasih poklicno, strokovno ali institucionalno ne izstopajo, a v ŠK_{ACS} presegajo sebe v dobro skupnega, najpogosteje z iskanjem posodobljenih različic tradicije. Sinergije navajajo mnogi predstavljeni primeri. Ena od mentoric je proces opisala kot *»nenehno pogovarjanje o izhodiščni temi, analiziranje, pregledovanje obstoječih skic in predmetov, pa zopet analiziranje in čakanje na pravi trenutek, da se utrne ideja, da pride navdih, ki pelje naprej«* (Marinko idr., 2013, str. 7). Večina ŠK_{ACS} se torej v ustvarjalnem procesu homogenizira do (samo)izbranega cilja učenja, pozitivnega vzdušja in uspešnih javnih predstavitev, med katerimi nekatere puščajo za seboj tudi trajne sledi.

Seveda obstajajo tudi neuspešni in nedokončani $\check{S}K_{ACS}$ ter taki, ki jim cilje in vlogo implicitno določajo matične institucije ali izstopajoči posamezniki. Žal se po letu 2017 ti primeri pojavljajo pogosteje, zato so dobra orodja in neprekinjeno spremljanje po časovno primerljivih kriterijih zelo pomembni.

Predstavljena analiza izhaja iz 25-letnega spremljanja s poudarkom na zadnjih petih letih in v primerjavi z drugimi viri. Ugotovljena je bila metodološka neskladnost orodij, ki jo je delno mogoče pripisati zaporedju njihovega nastanka, ugotovitve literature pa se bolj ali manj ujemajo.

$\check{S}K_{ACS}$ niso spontana tvorba, so pa spontanosti in civilnodružbenim značilnostim blizu. Ne le da dopuščajo, ampak celo terjajo svobodo posameznika in skupine, ker je to pogoj za inovativnost (Del Gobbo, Slanisca in Bogataj, 2015; Bogataj, 2012). Socio-demografska struktura udeležencev (npr. Klemenčič, 1995; Bogataj, 2012; Lajevic, 2015; Beltram, 2017) je zato šibak kazalnik $\check{S}K_{ACS}$, saj lahko odseva vsiljeno strukturo institucij in udeležencev (npr. prevlado starejših žensk) ter prezre bistvene dimenzije – dialog, pretok znanj in notranjo dinamiko odnosov. Le dva avtorja doslej sta to dejstvo upoštevala – Cepin (2012) in Lajevic (2015). Njune ugotovitve se ujemajo: večina $\check{S}K_{ACS}$ povezuje dve generaciji (Cepin, 2012: 68 % za obdobje 2008–2011, Lajevic, 2016: povprečno 61 % za obdobje 2007–2014, sicer pa med 52 % in 67 % letno). Doslej je prevladovala kombinacija starševske in upokojske generacije (40 % $\check{S}K$). Tri generacije so v isti krožek vključene v petini primerov (23 % po podatkih Cepina, 21 % po podatkih Lajevca). MIZŠ zadnja leta finančno obilno podpira medgeneracijsko sodelovanje, a v drugih oblikah (npr. Centri za medgeneracijsko sodelovanje).

$\check{S}K_{ACS}$ so torej bliže delovanju primarnih skupnosti oz. »malih življenjskih svetov« in »skupnosti prakse« (Ličen, 2012) kot pa institucionalno vodenemu in pretežno individualnemu izobraževanju. Ugotovitve raziskave PIAAC – da »pri reševanju problemov praviloma dosegajo boljše rezultate tisti, ki so vključeni v neformalno izobraževanje mimo potreb dela« (Muršak in Radovan, 2017, str. 240) ter da izobraževalno aktivnost v Sloveniji najbolj napovedo starost, raven dosežene izobrazbe, sodelovanje v prostovoljskih združenjih, delo in splošno zdravje ter izobrazba staršev (Mirčeva, 2017, str. 62) – pa so na nek način potrjene. $\check{S}K_{ACS}$ omogočajo tako premagovanje dispozicijskih ovir (ker se prilagajajo tako z vsebino kot z njeno zahtevnostjo) kot tudi institucionalnih ovir (krajevna dostopnost), pa tudi medgeneracijsko povezovanje. Manj izobražene skupine so zastopane zdaj boljše drugič slabše, v povprečju pa kar v 23 % – kar potrjuje tudi vlogo $\check{S}K_{ACS}$ za spodbujanje izobraževalno neaktivnih, čemur ACS tudi na podlagi ostalih spoznanj raziskave PIAAC namenja posebno pozornost (Možina, 2015, 2016). Dokumentirane izkušnje mentorjev npr. z opredelitvijo ranljivih skupin⁸ so večplastno in takoj uporabne.

8 Poleg klasičnih skupin (Romi, brezposelni, starejši) tudi invalidske upokojske, gospodinje, osebe po poškodbah možganov in člane VDC-jev, mlade in upokojske na oddaljenem podeželju, starše na starševskem dopustu, mlade itd. (Bogataj, 2011).

ŠK_{ACS} velja jemati kot celoto, ločeno entiteto, saj posameznika umeščajo v socialni kontekst – najprej v skupino, nato v lokalno okolje. Vsaj v polovici ŠK_{ACS} letno so že bili dokazani notranja struktura in odnosi kot del medgeneracijskega sodelovanja (Cepin, 2012), hkrati pa opazovanja potrjujejo povezavo med notranjo konsistenco ŠK_{ACS} in njenimi učinki za lokalno okolje. Trdimo, da sta participacija in stabilno visoka motivacija boljši kazalnik ŠK_{ACS} od tehnično, čeprav strokovno izbranih kazalnikov v analizah in poročilih o njih, ker medsebojni odnosi ne slonijo le na racionalnih in merljivih elementih (tudi če potem v odločanju niso upoštevani), ampak tudi na iracionalnih, težko merljivih elementih – npr. na naklonjenosti ali zavračanju –, ki jih ne spodbujajo le sredstva, ampak drugi vzvodi (svoboda, koordinacija, zgledi itd.).

Institucionalna dostopnost se spreminja. Prvotno rastoča pestrost institucij in udeležencev se namreč sooča z nespremenjenim obsegom virov, zato »prerivanje« in tekma zanje ne presenečata. Vir sicer ni le eden, saj so poleg financ na voljo človeški viri, prostor učenja (tudi narava) in literatura, res pa prek polovice finančnih stroškov pokrije MIZŠ. Z razpisom se skuša doseči pravična konkurenca med izvajalci, a se na razpis lažje odziva manjši del institucionalno organiziranih, ki torej črpa večji del javnih sredstev za ŠK_{ACS}. Kako obvladovati dilemo dostopnosti virov? Menimo, da predvsem z upoštevanjem kar največjega števila argumentov, z dialoškim iskanjem optimalnih rešitev namesto standardizirane in toge rutine administrativnega postopka.

Izvajalci, ki so svojo kakovost že dokazali z desetletjem vztrajanja in javnimi nagradami, si tega ne zaslužijo. Veščina prijavljanja na razpise učinkuje kot kriterij kakovosti sama po sebi (sploh, če elementov kakovosti razpis ne vključuje), poenostavljanje strokovnih kriterijev⁹ pa krni prilagajanje lokalnim potrebam. Podatki o upadanju pestrosti institucij (več ljudskih univerz, manj društev in zasebnikov), prostorskih neravnotežjih in poenostavljanju modela ŠK_{ACS} zato ne presenečajo, lahko pa skrbijo. Za ŠK_{ACS} ne velja, da so zasebne institucije »nevarnost za vdor kapitala tudi na to področje, ker izginja vloga države« (cit. Krajnc, 2016, str. 326), ker zasebniki že dolga leta organizirajo le približno tretjino ŠK_{ACS}. Skrb za ravnotežje med tipi ustanov, med regijami in tudi med izvajalci ŠK_{ACS} pa ostaja aktualna. Pestrosti in dinamike sprememb sicer ni lahko vzdrževati, je pa vredno. Omenjena skrb tako uspešneje – kot vzpostavljene institucije, ki so osredotočene na financiranje – omogoča zapolnjevanje lokalno identificiranih primanjkljajev.¹⁰ Rezultate analize je do neke mere mogoče razumeti tudi kot »kolonizacijo« ŠK_{ACS} z vedno novimi institucijami, projektnimi idejami in prioriteta izobraževanja odraslih, kar kaže desetletna odvisnost razvoja ŠK_{ACS} od evropskih sredstev (Leonardo, Grundtvig, Erasmus, Interreg), odsotnost sistemskih rešitev v novem ZIO

9 Dostopnost, participacija ranljivih skupin, regionalna porazdelitev in drugi imperativi ReNPIO.

10 Primer: Kulturno turistični rekreacijski center Radeče je v Zasavju nekoč zapolnil praznino, prek krožka prerasel v organizatorja TVU in Parade učenja ter med TVU nagrajenice prispeval več posameznikov in skupin.

(argumentiranim prav s potrebo po neformalnem izobraževanju) ter prezrtje ŠK_{ACS} na pedagoško-andragoških dnevih Filozofske fakultete, kjer so ob temi »Vloga učenja ter izobraževanje pri razvoju inkluzivne skupnosti« pod naslovom *Izobraževanje in učenje odraslih v lokalni skupnosti* predavateljico, tedaj predsednico Strokovnega sveta za izobraževanje odraslih, na ŠK_{ACS} opozorili šele udeleženci razprave.

V javnosti obstaja zanimanje za ŠK_{ACS} in se celo krepi. Praksa čezmejnih ŠK_{ACS} se je uveljavila tudi v sosednji Furlaniji - Julijski Krajini, opis programa usposabljanja zanj pa je umeščen med »programe usposabljanja za posebne vloge v andragoškem delu« (Bogataj, Rejec, Pirih, Uršič Debeljak in Slanisca, 2015). Vzpostavitev »skupnega«, izražena v velikem delu ŠK_{ACS}, ter bližina z žlahtno tradicijo lokalne samouprave in civilnodružbenega življenja je prispevek približno 2.500 neposredno vključenih in vsaj 123.000 posredno vključenih v javno dobro (Manninen, 2010), in to le za približno 270.000 EUR državnih proračunskih sredstev letno. Rezultati služijo vsem ljudem in ne posamezniku ali instituciji na račun lokalnega okolja ali državnega denarja. Zato izdelke, dogodke in nagrade ŠK_{ACS} lahko razumemo kot javno korist oz. zadovoljevanje javnega interesa. Ne gre le za model, ampak tudi za realnost, ki ne temelji na trženju, a se ga tudi ne ogiba. Financiranje iz javnih virov se torej zdi upravičeno, obseg sredstev in mehanizem njihove delitve pa odgovornost ključnega financerja. Nižja realizacija, homogenizacija strukture ustanov in udeležencev niso zaželeni trendi. Nekaj razlogov zanje smo navedli, najverjetneje je glavni med njimi tog postopek, ki temelji na konceptu tekmovanja in na od zgoraj navzdol postavljenih pravilih. Slednja trenutno deprivilegirajo civilnodružbene institucije in zasebnike, slabijo lokalne sinergije in samoorganizacijske potenciale javnosti ter so tudi obratna od načel dolgoletne razpršene prakse ŠK_{ACS}.

Dolgoročno jedro so tisti ŠK_{ACS}, ki izhajajo iz svobode in identitete sodelujočih, ki »tipajo v prihodnost izven tradicionalnih okvirov« (Bogataj, 2012b). Nekaj primerov smo že navedli, za iztek in popotnico v prihodnost dodajmo misli piranskega društva Anbot, ki trdi: »Vse se da«, ljubljanske Socialne akademije, ki citira Janeza Ev. Kreka: »Samo začeti je treba«, in kranjskega Medobčinskega društva slepih in slabovidnih, ki je svoj zbornik ob 70. obletnici naslovlilo z mislijo: »Edina tema, ki obstaja, je neznanje ...« (Pavlin, 2018). Strinjamo se torej s starostjo izobraževanja odraslih, ki je kot glavno oviro pri uveljavljanju (socioloških) spoznanj v IO opredelila zadrževanje pretoka znanja, periodično pomanjkanje demokratičnosti in zapiranje/odpor politike pred spremembami (Krajnc, 2016; Šinko, 2015). Ker se po njenem »ljudje učijo, da obvladujejo medosebne odnose, komunikacijo, samostojno odločanje, iskanje smisla življenja ... zdravje in ekologijo« (Krajnc, 2016, str. 326), je torej polarizacija ob »prezrtih ... mnenjih domačih raziskovalcev in strokovnjakov« (Kump, 2015, str. 324) zamuden in drag izraz nemoči argumentov in prakse v primerjavi z administracijo ter asimetrično odgovornostjo vpletenih v razvoj ŠK_{ACS}. Verjeti hočemo, da je moč slednjih vseeno večja od razvojnih ovir ter bo tudi čez petindvajset let mogoče poročati o njihovih rezultatih in dosežkih.

Literatura

- Babič Ivaniš, N. in Vrščaj P. (2013). *Zbirka germanizmov v belokranjskem narečju*. Črnomelj: Zavod za izobraževanje in kulturo.
- Bogataj, N. (2005). *Študijski krožki: od zamisli do sadov v prvem desetletju*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Bogataj, N. (2012). *Študijski krožki: spremljanje dejavnosti = Study circles 2010: monitoring activities*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede. Pridobljeno s <http://www.adp.fdv.uni-lj.si/opisi/studkr10.xml>.
- Bogataj, N. (2012a). *Analiza študijskih krožkov: nelektorirano poročilo stanja in trendov*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno s http://arhiv.acs.si/porocila/Analiza_studijskih_krozkov.pdf.
- Bogataj, N. (2012b). Razmislek o kulturnih ozadjih dela slovenskih študijskih krožkov. V *Študijski krožki iz korenin k novim izzivom za življenje v skupnosti* (str. 138–154). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Bogataj, N. (2013). *Študijski krožki kot prispevek k razvoju lokalne skupnosti*. Radeče: Javni zavod Kulturno turistični rekreativno center Radeče.
- Bogataj, N. (2018). *Analiza podatkov (interno gradivo v obliki izpisov iz aplikacije eSK)*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Bogataj, N., Rejec, P., Pirih, A., Uršič Debeljak, N. in Slanisca, E. (2015). *Program temeljnega usposabljanja mentorjev čezmejnih študijskih krožkov*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno s <https://izobrazevanje.acs.si/dokumenti/N-1275-1.pdf>.
- Beltram, P. (2017). *Analiza uresničevanja ReNPIO 2014–2016 (neuradna neprečiščena e-verzija)*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Cepin, M. (2012). Študijski krožki: prostor medgeneracijskega sodelovanja. V *Študijski krožki iz korenin k novim izzivom za življenje v skupnosti* (str. 114–137). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Černic, D. (2013). *Čezmejni študijski krožek Sadje cesarjevega vrta: priročnik za ljubitelje sadjarstva = Circolo di studio transfrontaliero Frutta dal giardino dell'imperatore: vademecum per gli amanti della frutticoltura*. Nova Gorica: Ljudska univerza.
- Del Gobbo, G., Slanisca, E. in Bogataj, N. (2015). Elements for Impact assessment : collective learning outcomes towards a cross-border lifelong learning system for local development. V Bogataj, N. in Del Gobbo, G. (ur.). (2015), *Lifelong learning devices for sustainable local development : the study circles experience in the cross border area Italy-Slovenia* (str. 109–125). Gorizia: Comitato regionale dell'Enfap del Friuli Venezia Giulia. Pridobljeno s http://www.prc.si/files/1713_1608_0442455528a_Lifelong%20Learning%209788846742834.pdf#page=109.
- Dolžan Eržen, T. (1996). Projekt študijski krožki v Sloveniji Glasnik Slovenskega etnološkega društva. *Bulletin of the Slovene Ethnological Society*, 36(1), 47.
- eSK (2018). *Spletna aplikacija eSK, interna analiza podatkov*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Felicijan, M. (2008). *Primer načrtovanja in izvedbe študijskega krožka Sobivanje z Romi* (Diplomsko delo). Filozofska fakulteta, Ljubljana.

- Flisar, M. (2015). *Študijski krožek Tišina: 20 let: delo in dosežki*. Murska Sobota: Ljudska univerza, Zavod za permanentno izobraževanje.
- Gabrovšek M. (2016). *Študijski krožki kot vir zaposlitvenih možnosti v sistemu zelenih delovnih mest* (Magistrsko delo). Biotehniška fakulteta, Ljubljana.
- Imperl, M. (2013). *Študijski krožki kot prispevek k razvoju lokalne skupnosti*. Radeče: JZ KTRC.
- Jelenc Krašovec, S. (2015). Učenje starejših ljudi v javnih odprtih prostorih. V M. Radovan in M. Kościelniak (ur.), *Učenje in izobraževanje v skupnosti : vloga šole in skupnostnih organizacij* (str. 13–31). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Karlsson, I., Karlsson L., Lundgren U. in Neidel, K. (1991). *Studiecirkel*. Wien: Hippopotamos.
- Klemenčič, S. (1995). *Učimo se v študijskih krožkih*. Ljubljana: ACS.
- Klemenčič, S. in Černoša, S. (1997). *Analiza delovanja študijskih krožkov v šolskem letu 1995/96*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Klemenčič, S. in Možina, T. (2014). *Fluktucija strokovnih delavcev v izobraževanju odraslih, študija št. 1, Rezultati raziskave o fluktuciji usposobljenih vodij in mentorjev študijskih krožkov*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Knific, B. in Dolžan Eržen, T. (ur.) (2015). Obleka, ki je naredila človeka: katalog sto in več let starih oblačil iz etnološke zbirke Gorenjskega muzeja. *Glasnik Slovenskega etnološkega društva*, 55(3/4), 117–118.
- Krajnc, A. (2016). Izobraževanje odraslih: raziskovanje, dosežki in kritika. V Z. Mlinar (ur.), *Kakšna sociologija? Za kakšno družbo?* (str. 325–327). Ljubljana: FDV, SAZU.
- Krofič, R. (1997). Kurikulum : raznovrstnost kurikularnega načrtovanja. *Andragoška spoznanja*, 1, 3–12.
- Kump, S. (2015). Teoretski in metodološki problemi evalvacije politike izobraževanja odraslih. *Andragoška spoznanja*, 21(2), 105–107.
- Lajevic, F. (2015). *Možnosti medgeneracijskega povezovanja v okolju, kjer živim – študijski krožki kot primer dobre prakse medgeneracijskega povezovanja in sodelovanja v Sloveniji*. (Seminarska naloga). DOBA, Maribor.
- Ličen, N. (2012). Model skupnosti prakse in situacijski učenje. *Andragoška spoznanja*, 18(2), 10–24.
- Malečkar, V. (2001). Študijski krožki - vzvod sociokulturne animacije: študijski krožki kot način za zadovoljevanje potreb skupnosti. *Andragoška spoznanja*, 7(3), 34–42.
- Manninen, J. (2010): *Wider Benefits of Learning within Liberal Adult Education System in Finland*. Odense: University of Eastern Finland.
- Marinko, A., Sešlar Založnik V., Godler, M., Ahtik, J., Kočevar, T. N. in Kovačič, M. (2013). *Oko, srce, drevo: sodobna idrijska čipka*. Ljubljana: Naravoslovnotehnična fakulteta.
- Mijoč, N., Krajnc, A. in Findeisen, D. (1993). *Študijski krožki*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Mirčeva, J. (2017). Participacija v izobraževanju v kontekstu uresničevanja koncepta vseživljenjskosti učenja. V P. Javrh (2017), *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PLAAC 2016 – Tematske študije* (str. 244–282). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Mohorčič, N. (2017). *Sivka*. Ajdovščina: Ljudska univerza.
- Možina, E. (2015). *Ranljive skupine odraslih z vidika rezultatov raziskave PLAAC*. Pridobljeno

- s <http://piaac.acs.si/konferenca/2015/#gradiva>.
- Možina, E. (2016). *Odrasli z nizkimi dosežki*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno s http://pro.acs.si/documents/ak2016/predstavitve/Odrasli_z_nizkimi%20dosezki_mag_Estera_Mozina.pdf.
- Muršak, J. in Radovan, M. (2017). Razvoj spretnosti in kompetenc, značilnosti delovnega okolja in vključenost v neformalno izobraževanje. V P. Javrh (2017), *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PLAAC 2016 – Tematske študije* (str. 208–243). Ljubljana, Andragoški center Slovenije.
- Pavlin, L. (2018). *Upam si, zato zmorem: zbornik ob 70-letnici Medobčinskega društva slepih in slabovidnih Kranj*. Kranj: Medobčinsko društvo slepih in slabovidnih.
- Plešnik M. (2006). *Vzgojna vloga umetniškega ustvarjanja v študijskem krožku* (Diplomska naloga). Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Program temeljnega usposabljanja mentorjev* (2011). Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno s <https://izobrazevanje.acs.si/dokumenti/N-523-1.pdf>.
- Pšajd, J. in Jamnik, Z. (2015). *Mama je kuhala, otroci smo dremali, foter pa modlo: prehranska kultura dediščina Pohorja in Kozjaka*. Slovenj Gradec in Radlje ob Dravi: Zavod za gozdove Slovenije in Društvo kmetič Dravska dolina.
- Resolucija o Nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji 2013–2020*. (2013). Pridobljeno s <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/49969> in http://arhiv.acs.si/dokumenti/ReNPIO_2013%E2%80%932020.pdf.
- Rotar, S. (2006). *Vzgojna vloga umetniškega ustvarjanja v študijskem krožku* (Diplomska naloga). Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Söke Babič, A. (2009). *Študijski krožki na Ljudski univerzi Murska Sobota* (Diplomsko delo). Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Šinko, S. (2015). *Teoretski in metodološki problemi evalvacije politike izobraževanja odraslih* (Doktorska disertacija). Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Šmid Hribar, M., Kozina, J. in Bole, D., (2018). Javno dobro, skupni viri in skupno: vpliv zgodovinske zapuščine na sodobno dojetanje v Sloveniji kot tranzicijski družbi. V *Urbani izživi*, 29(1), 43–55.
- Tomšič, M. (2012). *Neformalno izobraževanje odraslih in ohranjanje kulturne dediščine. Študija primera društva Anbot*. (Diplomsko delo). Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Urh, D., Dolžan Eržen, T., Cepin, M. in Bogataj, N. (ur.) (2012). *Študijski krožki: iz korenin k novim izživom za življenje v skupnosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Zlodej, L., Kokošinek, N. in Tahir Torkar, Z. (2017). *Kako so se na Jesenice včasih priseljevali?* Jesenice: Ljudska univerza.
- Zmožnosti vodje in mentorjev študijskih krožkov* (2014). Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno s https://izobrazevanje.acs.si/dokumenti/KOMPETENCI%20PRISTOP/Kompetencna%20zasnova_MENTOR%20SK.pdf.

Preobrati v medgeneracijski transmisiji jezika in identitete: študija primera učenja jezika matere kot drugega jezika¹

Maja Mezgec²

Povzetek

Študija obravnava medgeneracijski prenos jezika in tudi identitete. Medgeneracijsko transmisijo jezika avtorica preučuje s pomočjo biografske metode. Izbran je primer odrasle osebe, ki se uči jezika svojih prednikov in zrcali primere, v katerih zaradi asimilacijske dinamike ni prišlo do medgeneracijske transmisije jezika, posameznik pa se nato zavestno odloči za učenje družinsko neposredovanega oz. zatajenega jezika. Primer pooseblja značilen scenarij medgeneracijske kulturne in identitetne transmisije v večetničnih družinah na Tržaškem v povojnem obdobju. Namen prispevka je preučiti okoliščine, ki so odraslega privedle do tega, da se uči jezika svojih prednikov. Na osnovi zgodbe posameznika avtorica preučuje interakcijo med kulturami in jeziki, ob tem pa tudi spremembe v odnosih med etnijami na mikro- in makroravni, in sicer v družini in širši družbi. Na izbranem primeru je razvidno, kako politične spremembe in spremembe v mednarodnem scenariju vplivajo na medetnične odnose ter posledično tudi na odnos do jezika. Primer odrasle osebe, ki je doživela proces asimilacije in jezikovne inverzije, izpostavlja dejavnike, ki so vplivali na odločitev posameznika, da se uči slovenščine v odraslosti ter širšega načrta preobrazbe družine in kulture. Ugotovljeno je bilo, da se spremembe v medetničnih odnosih, ki se odvijajo v širšem prostoru (na makroravni), odražajo na mikroravni in vplivajo na spremembe v družinski sferi oziroma se obe ravni prepletata.

Ključne besede: medgeneracijska transmisija jezika, medgeneracijski prenos jezika, učenje materinščine kot J2

Changes in Intergenerational Language and Identity Transmission: The Case of Learning the Mother Tongue as a Second Language - Abstract

The paper addresses intergenerational language transmission and indirectly deals with identity transmission as well. The intergenerational transmission of language is analysed using biographical methodology. The selected case study presents a typical example of an adult learning the language of their mother and mirrors cases where intergenerational language transmission has been interrupted by assimilation. The person later decides to learn the language that had been lost. The case mirrors the typical scenario of cultural and identity transmission in an

1 Zaradi prevelike podobnosti terminov »materin jezik« in »materni jezik« ter zaradi želje po večji jasnosti smo v naslovu uporabili rodilniško zvezo. Materin jezik označuje jezik matere, prvi jezik (J1) ali materni jezik označuje prvi jezik, ki ga posameznik usvoji v zgodnjem otroštvu.

2 Doc. dr. Maja Mezgec, Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem in Slovenski raziskovalni inštitut Trst

ethnically mixed family in Trieste, Italy (where a Slovene minority lives) in the period following the Second World War. The aim of the paper is to understand the circumstances that make an adult choose to learn the language of their ancestors. The focus is on the biographical story and starting from there, on analysing the interaction between cultures and languages, and the changes in interethnic relations at the micro and macro level, i.e. in the family and in society. The selected case where the assimilation process was inverted highlights the variables that influence the choice to learn Slovene in adulthood and the family's broader plan of de-assimilation by reclaiming the language and learning it in time for future generations. We can notice how changes in interethnic relations that are going on in the environment (at the macro level) shape the micro level, how the two levels interact and redefine family patterns.

Keywords: intergenerational language transmission, learning mother tongue as L2

V prispevku opisujemo primer odrasle osebe, ki je doživela proces asimilacije, ker želimo razumeti, kaj vpliva na odločitev, da se oseba v odraslosti uči jezika svojih prednikov. Zanimalo nas je, ali gre za osebno odločitev ali za širši načrt družinske jezikovne in kulturne preobrazbe oz. deasimilacije.

Slovenska narodna skupnost v Italiji: opis konteksta in sprememb v medetničnih odnosih

Slovenci v Italiji so zgodovinsko naseljeni v deželi Furlaniji - Julijski krajini, ki se nahaja vzdolž meje s Slovenijo. Slovenska narodna skupnost v Italiji je nastala kot posledica zgodovinskih procesov spreminjanja meddržavnih meja, je torej del slovenskega naroda v sosednji italijanski državi. V prvi polovici 20. stoletja so se odnosi med slovensko narodno skupnostjo in italijanskim večinskim prebivalstvom močno zaostrovali, k čemur je bistveno prispeval nastop fašizma in njegova politika zatiranja Slovencev. Tudi po drugi svetovni vojni so normalizacijo odnosov med skupnostma zelo zavirale ideološke razlike med SFRJ in Italijo. Šele vključitev Slovenije v Evropsko unijo, vzpostavitev schengenskega območja in skupna valuta so vzpostavili pogoje za normalizacijo odnosov med Slovenijo in Italijo, posledično pa tudi med omenjenima skupnostma. Omenjene spremembe v mednarodnem scenariju in politične spremembe so vplivale na medetnične odnose in posledično tudi na odnos do slovenskega jezika. Danes se slovenska narodna skupnost v Italiji sooča s povečanim zanimanjem italijanskega prebivalstva za slovenski jezik, kulturo in slovensko skupnost (Brezigar, 2017). Pozitivno razvijanje medkulturnih odnosov je privedlo do postopnega opuščanja logike ločevanja med tu živječima skupnostma, kar je povzročilo porast zanimanja za slovenski jezik in kulturo pri neslovenskih družinah (Bogatec, 2017).

Pri analizi položaja in perspektiv Slovencev v Italiji je vprašanje jezika ključnega pomena, saj jezik tu ne igra samo vloge sredstva sporočanja, temveč deluje tudi kot

najbolj razpoznaven in neposreden znak slovenske prisotnosti. Raziskave, ki obravnavajo Slovence v Italiji, jeziku večinoma pripisujejo pomembno vlogo pri ohranjanju narodne identitete in samozavesti (Bratina in Sussi, 1988; Stranj, 1992; Susič, 1998 v Jagodic, Kaučič Baša in Dapit, 2016). Sodobnejše raziskave kažejo, da se ob nekdanjih trdnih in fiksnih identitetah danes vse pogosteje pojavljajo kompleksnejše oblike večplastnih identitet (Pertot, 2007), ob katerih se poraja vprašanje, ali so še neizogibno povezane z znanjem in rabo manjšinskega jezika.

Prehod iz 20. v 21. stoletje so zaznamovale pomembne novosti na področju pravne zaščite slovenske narodne skupnosti v Italiji. Leta 2001 je bil sprejet državni zakon za globalno zaščito slovenske narodne skupnosti, leta 2007 pa so bile z deželnim zakonom Avtonomne dežele Furlanije - Julijske krajine sprejete vsebine državnega zakona. Skupaj z okvirnim zakonom št. 482/1999 za zaščito zgodovinskih jezikovnih manjšin v Italiji oba navedena zakona urejata temeljne pravice slovenske narodne skupnosti v Italiji v skladu s 6. členom italijanske ustave, ki uvaja načelo zaščite jezikovnih manjšin, in z evropsko ter mednarodno zakonodajo za to področje (Vidau, 2017).

Slovenski jezik v vzgojno-izobraževanem procesu v Italiji

Za jezikovne manjšine sta pravica do učenja maternega jezika in pravica do učenja v maternem jeziku ključnega pomena za ohranjanje jezika in prenašanje znanja jezika ter kulturne dediščine iz generacije v generacijo. Šolanje v manjšinskem jeziku je bila vedno ena izmed osnovnih zahtev manjšine in možnosti za šolanje v materinščini kažejo tudi na stopnjo zaščite, ki jo večina dodeljuje manjšini (Mezgec, 2004).

Šola je ena ključnih družbenih institucij, v manjšinski skupnosti pa ima šola z manjšinskim učnim jezikom še dodaten pomen in poslanstvo. Med njene vzgojno-izobraževalne cilje sodi tudi ohranjanje jezikovnih in kulturnih značilnosti skupnosti ter medgeneracijsko prenašanje njene kulturne dediščine. S tega vidika je izobraževanje v materinščini temeljnega pomena za obstoj in razvoj manjšinske družbe (Bogatec, 2015, str. 6). Šola je pomemben socializacijski dejavnik, kajti šolajoča se populacija preživi v vzgojno-izobraževalnih ustanovah večji del dneva in ima zato lahko to okolje pomembne učinke tudi z jezikovnega vidika.

Na poselitvenem prostoru Slovencev v Italiji delujejo na Tržaškem in Goriškem šole s slovenskim učnim jezikom, v Špetru pa dvojezična šola, vse sodijo v sistem italijanskih državnih šol. Delujejo po načelih in pravilih, ki veljajo za italijanske državne šole. Šolske programe odobri ministrstvo in so povsem enaki kot programi italijanskih šol z dodatnim predmetom Slovenski jezik in literatura ter nekaterimi vsebinskimi dodatki pri zgodovini in zemljepisu (Bogatec, 2017). Šolanje s slovenskim učnim jezikom je na Tržaškem in Goriškem na voljo od otroškega vrtca (3–6 let) do srednje šole druge stopnje (14–19 let).

Slovenščina kot kurikularni predmet ni prisotna na večinskih italijanskih šolah, z izjemo dveh šol, kjer so v zadnjih letih eksperimentalno uvedli učenje slovenščine kot drugega tujega jezika. V Špetru pa je na voljo samo dvojezično šolanje (kjer sta učna jezika tako italijanščina kot slovenščina), in sicer od vrtčevske stopnje do srednje šole prve stopnje (11–14 let). Procesi evropske integracije in čezmejna povezovanja, ki so pripomogli k pozitivnemu razvijanju medkulturnih odnosov, so bistveno spremenili jezikovno in narodnostno strukturo populacije, vpisane v slovenske šole v tržaški in goriški pokrajini ter v dvojezično šolo s slovensko-italijanskim dvojezičnim poukom v Špetru (Bogatec, 2017, str. 114). Opažamo namreč izrazito naraščanje vpisa otrok, za katere je značilno neznanje slovenskega jezika.

Socializacija in asimilacija

Asimilacija je proces, v katerem posameznik ali skupnost opusti svoj jezik in kulturo in ju nadomesti z drugim jezikom in kulturo (Baker in Prys Jones, 1998, str. 698). Asimilacijski proces se odvija med različnimi skupnostmi ali skupinami, ki sobivajo v istem prostoru. Proces se sproži, ko skupini/-e razpolagata/-jo z različno količino družbene moči (Susič, 2003) in sta/so torej v družbenem neravnovesju. Etnična manjšina se kot taka razlikuje od širše družbe ali od drugih skupnosti po sorazmerno manj razpoložljivi gospodarski, politični ali družbeni moči ali na splošno in obenem po narodnosti, religiji ali kulturi (Susič, 2003, str. 240). Zato je etnična manjšina bolj izpostavljena procesu asimilacije. Dejansko pa je skoraj nemogoče ugotoviti, kolikšna je razsežnost tega procesa in s kolikšno intenzivnostjo deluje na pripadnike manjšinske skupnosti. Enako velja za nasproten proces, deasimilacijo, ko se posameznik, deloma že asimiliran v večinsko družbo, spet priključi manjšinski skupnosti (Susič, 2003).

V empiričnem delu raziskave smo preučili pojav asimilacije oziroma deasimilacije na mikroravni, torej pri posameznikih. Opazovali smo vpliv jezikovnih značilnosti različnih socializacijskih dejavnikov, ki se pojavljajo v procesu primarne in sekundarne socializacije. Posebej nas je zanimal proces zamenjave jezika – »language shift«.³ S procesom socializacije posameznik ponotranji vrednote, norme, vedenjske vzorce in druge kulturne elemente. Proces se sproža zaradi različnih socializacijskih agensov oziroma dejavnikov socializacije. Med najpomembnejše prištevamo družino, sorodnike, vrstnike, izobraževalne ustanove, cerkev, razne organizacije in društva, delovno okolje, medije itd. Socializacijski dejavniki so v bistvu posamezniki, skupine in inštitucije, s katerimi je sodobni človek v stiku vse življenje (Susič, 2003, str. 246). Socializacijski proces se začne ob rojstvu in konča s smrtjo. Za večino ljudi so socializacijski dejavniki sicer raznoliki,

3 Pri zamenjavi jezika gre za zamenjavo rabe enega jezika z rabo drugega. Običajno gre za premik iz jezika manjšine v jezik večine (Gliha Komac, 2009, str. 41). Proces se sproža zaradi različnih priložnosti za rabo nekega jezika, števila govorcev ter različnega statusa, ki ga zasedajo jeziki v družbi (Gliha Komac, 2009).

vendar z narodnostnega vidika homogeni. Za etnično mešana območja pa je značilno, da imajo socializacijski dejavniki lahko različen narodnostni ali etnični »predznak« (Susič, 2003). Tako so socializacijski dejavniki lahko etnično ali narodnostno nehomogeni (npr. italijanska šola ali šola s slovenskim učnim jezikom, prijatelji italijanske ali slovenske narodnosti, mediji v slovenskem ali italijanskem jeziku, delovanje v italijanskih ali slovenskih društvih in organizacijah itd.). Socializacijski proces pripadnikov slovenske manjšine v Italiji se torej odvija med socializacijskimi dejavniki, ki lahko imajo različne etnične ali narodnostne predznake, kar predstavlja kompleksno stvarnost, saj dejavniki z različnimi predznaki z večjim ali manjšim učinkom posredujejo kulturo družbe, iz katere izhajajo (Susič, 2003). Prisotnost in intenzivnost socializacijskih dejavnikov z različnim narodnostnim oz. etničnim predznakom je lahko večja ali manjša v različnih življenjskih obdobjih.

Pri posamezniku, ki se asimilira, se v procesu socializacije spremeni predznak socializacijskih dejavnikov (Susič, 2003). Postavlja se vprašanje časovnega razpona spremembe predznakov socializacijskih dejavnikov, njihovega zaporedja ter jakosti oziroma moči. Ta prehod od slovenskih k povsem italijanskim socializacijskim dejavnikom lahko opazimo v življenju posameznika ali na prehodu med generacijami. Pri potomcih asimiliranih posameznikov pa zasledimo skoraj izključno italijanske socializacijske dejavnike (npr. italijansko šolo, prijatelje italijanske narodnosti in jezika, medije v italijanskem jeziku, italijanska društva idr.) (Susič, 2003). Proces asimilacije vodi posameznika v identifikacijo z večinsko oz. dominantno kulturo.

Učenje slovenščine kot drugega jezika pri odraslih

Zaradi odsotnosti institucionalne dvojezičnosti, ki bi znotraj deželnega šolskega sistema predvidevala učenje slovenskega jezika tudi v večinskih šolah, velika večina italijanskega prebivalstva na obravnavanem območju še danes ne obvlada slovenščine niti pasivno (Čok in Jagodic, 2013). Ostre etnične, politične in ideološke konfrontacije v povojnem obdobju so neposredno vplivale na učenje slovenščine kot J2 in na status jezika nasploh. Odnos do slovenskega jezika se je začel spreminjati šele v zadnjih desetletjih, potem ko je prišlo do postopne normalizacije medetničnih odnosov. Razmere so se začele izboljševati šele na prehodu iz šestdesetih v sedemdeseta leta prejšnjega stoletja, zlasti v tržaškem mestnem okolju, ko so se nekateri prizadevnejši posamezniki italijanskega izvora angažirali za širjenje poznavanja slovenskega jezika in slovenske kulture med večinskim prebivalstvom (Čok in Jagodic, 2013). Vsekakor v zadnjih dvajsetih letih zaznavamo razmah učenja slovenščine v Furlaniji - Julijski krajini. Razpad SFRJ, osamosvojitvev RS, njen vstop v EU, schengenski prostor in evrsko območje so namreč dejavniki, ki so odločilno prispevali k pridobitvi mednarodnega ugleda slovenskega jezika, v obmejnem pasu pa pritegnili interes pripadnikov večinskega prebivalstva za njegovo učenje (Čok

in Jagodic, 2013, str. 34). Jagodic (2013) je leta 2012 preučil tudi značilnosti tečajnikov slovenskega jezika (N=374). Če povzamemo podatke o jezikovnem profilu, so posebej zanimivi tisti o jezikovnem izvoru starih staršev, pri katerih opazimo tesno povezavo s slovenščino: 39 % tečajnikov s Tržaškega (in 35 % na deželni ravni) ima vsaj enega starega starša, čigar materni jezik je slovenščina. Povezava s slovenskim izvorom primarne družine (slovenska stara starša) je izrazitejša od veze s slovenskim partnerjem (le 6 % tečajnikov ima partnerja s slovenskim maternim jezikom). Dalje je omenjena raziskava preučila, zakaj se odrasli odločajo za učenje slovenščine. Med najpomembnejšimi razlogi se na petem mestu (24 % navedb) pojavi sklicevanje na dejstvo, da je slovenščina jezik staršev ali starih staršev.⁴

Podatki torej pokažejo sliko, po kateri je med odraslimi tečajniki slovenskega jezika nezanemarljiv delež takih, ki se slovenščine učijo kot drugega oziroma tujega jezika zato, ker je bil jezik njihovih prednikov, vendar se je zgodil zastoj v medgeneracijski transmisiji jezika in verjetno tudi s tem povezane kulturne dediščine. V tem gre torej prepoznati proces asimilacije, ki se je sprožil (prekinitev medgeneracijskega prenosa jezika). Postavlja pa se vprašanje, ali gre zaznati tudi zaustavitev asimilacijskega procesa in inverzijo oz. zametek procesa deasimilacije, ko se posameznik ponovno približa in vrne h kulturi svojih prednikov. Seveda podatek o učenju jezika ni zadosten, da bi že lahko govorili o inverziji oziroma deasimilaciji, saj ta proces ne zajema samo učenja jezika, ampak širše kulturno dediščino. Za indikator procesa deasimilacije lahko upoštevamo kombinacijo treh spremenljivk: odraslo osebo, ki se uči slovenščine, ker je to jezik prednikov, izbiro šole s slovenskim učnim jezikom in načrtno izbiro drugih socializacijskih dejavnikov s slovenskim etničnim predznakom za svoje otroke. Kombinacija teh spremenljivk nakazuje načrt medgeneracijskega zasuka, ki ga zaznamuje zavestna izbira ponovne vključitve slovenščine in slovenske kulture v družinski kulturni kapital.

Medgeneracijski prenos jezika in identitete ter preobrti v medgeneracijskem prenosu jezika in identitete

V kulturno in jezikovno homogenih okoljih je kulturna in identitetna medgeneracijska transmisija relativno linearna in neproblematična v primerjavi s kulturno nehomogenimi okolji. Tržaško ozemlje, na katerem je bila izvedena raziskava, predstavlja primer narodnostno, kulturno in jezikovno nehomogenega okolja, ki je rezultat zgodovinskih procesov širšega obmejnega prostora. Za namen pričujoče raziskave je pomembno, da tu sobivata italijanska večina in avtohtona slovenska narodna skupnost.⁵

4 Ostali razlogi so: ker je pomembno poznati jezik soseda onstran meje, ker me zanimajo jeziki, ker je pomembno spoznati jezik soseda tostran meje, ker je slovenščina jezik prijateljev.

5 Izpostaviti gre, da so na Tržaškem prisotne še druge avtohtone etnične skupnosti (npr. judovska, grška idr.), ki pa niso zakonsko priznane in zaščitene.

Kulturna in identitetna medgeneracijska transmisija zajema prenos kulturnih vzorcev s staršev na otroka/-e in poteka v prvih obdobjih socializacije oziroma inkulturacije v dano družbo (Sedmak, 2003). V večetničnih družinah so v splošnem možni trije scenariji: prenos materine kulture na otroka/-e, prenos očetove kulture na otroka/-e oziroma prenos materine in očetove kulture na otroka/-e. V prvih dveh primerih smo priča procesu kulturne (družinske) asimilacije in prevladi zgolj ene same dominantne etnije, v tretjem primeru pa procesu kulturnega pluralizma (Sedmak, 2003, str. 74). Pogosto pa se v praksi dogaja, da prenos ni tako enoznačen in linearen, ampak selektiven in veliko kompleksnejši: dogaja se, da se prenesejo samo določeni kulturni elementi enega ali drugega roditelja. Jezik pa predstavlja enega najvidnejših in najpomembnejših elementov kulturne tradicije enega izmed roditeljev.

Medkulturna transmisija obeh roditeljskih kultur je lahko potencialno problematična, če okolje odraža nizko mejo tolerance do kulturnega pluralizma in od posameznikov implicitno pričakuje enoznačne opredelitve. Stroka nam dokazuje, da so enoznačne opredelitve neprimerne ter omejujoče in ponuja ustrežnejši diskurz, ki se razvija v smeri kulturno pluralnih identitet. V ta namen se uporabljajo različne terminološke oznake, kot so npr. »sestavljene identitete« (Milharčič Hladnik, 2011), »kulturno hibridne identitete« (Bhabha, 1996), »mešane identitete« (Sedmak in Zadel, 2015). Zagovornikom hibridnih, transkulturnih, sestavljenih in mešanih identitet je skupno izhodišče, da le-te obstajajo kot resnična izkušnja ljudi, ki se ne želijo in ne zmorejo opredeliti enoznačno, in pa dejstvo, da identitetna »mešanost« obstaja kot dejstvo mimo in brez zunanje, politične in znanstvene potrditve (Sedmak in Zadel, 2015, str. 161).

Pri zgoraj opisanih scenarijih, ki odražata proces asimilacije, pa so longitudinalno oziroma iz medgeneracijske perspektive možne spremembe in preobrati. Proces asimilacije se v določeni fazi lahko zaustavi in sproži se proces deasimilacije: ko se posameznik ali celo njegovi potomci povrnejo k domnevno izvorni kulturi prednikov.

Kaj sproža zaustavitev procesa asimilacije in posledično proces deasimilacije? Verjetno gre inverzijo pripisati spletu dejavnikov, ki v posamezniku sprožijo neko kulturno preobrazbo (Sedmak, 2002).

Metodologija

Biografska metoda spada med kvalitativne metodološke pristope in je učinkovit spoznavni inštrument za različna disciplinarna področja. Zajema naracijo subjektivne izkušnje informanta. Subjektivna doživetja predstavljajo pomembno gradivo za razumevanje družbenih procesov na mikroravni vsakdanjega življenja ljudi. Biografije ne posredujejo čiste resnice, temveč pripovedovalčevo interpretacijo resnice. Odražajo sistem osebnih spoznanj, ki jih je posameznik oblikoval na osnovi lastnih življenjskih izkušenj. Pri biografiji gre torej za združitev posameznikovega življenja, njegove vsakodnevne interakcije z družbenim in kulturnim

okoljem (Govekar-Okoliš in Ličen, 2008). Kot navajata avtorici, lahko po Shawujevi opredelitvi izločimo tri ključne značilnosti biografije: biografija prikaže posameznikovo družbeno in kulturno okolje, razkrije posameznikov pogled in vsebuje časovno razsežnost, ki se nanaša tako na posameznika kot na družbo (Govekar-Okoliš in Ličen, 2008, str. 92).

Biografska metoda se je izkazala za zelo smiselno tako pri preučevanju procesov oblikovanja in preoblikovanja (etničnih) identitet (Milharčič Hladnik, 2001) kot pri preučevanju večetničnih zakonskih zvez (Sedmak, 2001). Kot ugotavlja Milharčič Hladnik (2011), nam biografije pojasnjujejo, kdo smo in kako smo do tega prišli, pogosto razkrijejo, zakaj se danes počutimo tako in zakaj smo se mogoče v preteklosti počutili drugače. Pri preučevanju procesov oblikovanja in preoblikovanja (etničnih) identitet biografska naracija odraža konstrukcijo identitete (prav tam). Dejansko predstavlja subjektivno doživljanje (in ne objektivna stvarnost) izhodišče, iz katerega izhaja ravnanje posameznika. Posameznik se odziva na svet, kot ga doživlja. Tako je biografska metoda oblika diskurzivne prakse, ki rekonstruira preteklost kot glavno sredstvo za razumevanje sebe in drugih (Barat, 2000, str. 165). Z biografijo posameznik ugotavlja, kaj je nanj delovalo v preteklosti in to povezuje s sedanostjo.

Izbrana zgodba pooseblja enega izmed tipičnih scenarijev medgeneracijske kulturne in identitetne transmisije v večetničnih družinah na Tržaškem v povojnem obdobju. Predstavlja zgovoren primer odrasle osebe, ki se uči jezika svojih prednikov, ker je zaradi asimilacijske dinamike zastala medgeneracijska transmisija jezika. V odraslosti pa se je zavestno odločila za učenje družinsko neposredovanega oz. zatajenega jezika.

V besedilu namenjamo pozornost zgodbi posameznice ter na osnovi posameznikove življenjske zgodbe preučujemo vzroke, ki so spodbudili posameznikovo izbiro za učenje slovenščine, interakcijo med kulturami in jeziki ter spremembe v etničnih odnosih na mikro- in makroravni, ki neposredno vplivajo na družinsko dinamiko in izbire o medgeneracijski transmisiji jezika.

V izbranem primeru nam časovna dimenzija omogoča vpogled v proces socializacije, osebne rasti posameznika, oblikovanje etnične identitete, zavedanja etničnih, kulturnih in jezikovnih dimenzij družinske dediščine ter njihove povezanosti s spremembami na ravni medetničnih odnosov v širšem okolju.

Prednost biografske metode pri preučevanju medgeneracijskega prenosa jezika, kulture in identitete se kaže tudi v tem, da biografska metoda zadovoljuje potrebo po raziskovanju tako individualne kot skupinske/družbene ravni. Biografska pripoved namreč odraža mikro- in makroraven (Sedmak, 2001).

Primer učenja slovenščine kot drugega jezika v odrasli dobi in primer procesa deasimilacije

V nadaljevanju podajamo sintezo naracije. V opis razpleta sta posredno vključeni tudi interpretacija in refleksija sogovornice. V tem delu so torej podani zbrani podatki tako,

kot jih je podala informantka (sogovornica), v zaključnih razmišljanjih pa so podane refleksije avtorice prispevka. Ime informantke smo spremenili in opustili natančne navedbe kraja bivanja, letnice rojstva ipd., ki bi lahko ogrožale anonimnost podatkov. V ležečem tisku so podani izseki pogovora, ki podkrepijo trditve, v oklepaju pa sledi prevod v slovenski jezik (pogovor je potekal v italijanskem jeziku).

Tina se je rodila v Trstu, v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja. Mati je Slovenka, rodila se je in odraščala na vasi na Krasu (v Italiji), ki jo naseljujejo pretežno pripadniki slovenske manjšine, čeprav se narodnostna in jezikovna slika vasi s spremenjeno poselitveno dinamiko povojnega obdobja naglo spreminja. Rojena je bila v slovenski družini, njen prvi jezik je slovenščina, doma so se pogovarjali v slovenščini, obiskovala je šole s slovenskim učnim jezikom. Tinin oče je rojen v Trstu, je italijanskega rodu, ima prednike iz Reke, italijanske narodnosti. Obiskoval je italijanske šole v Trstu. Slovenščine ne obvlada. Sporazumevalni jezik Tininega očeta in matere je italijanščina, ki je potem postala tudi edini pogovorni jezik v družini. Tudi mati se je z otrokoma, Tino in njenim bratom, dosledno pogovarjala v italijanščini. Slovenščine doma niso uporabljali.

Tina meni, da se je v tistih časih posameznik moral odločiti, ali je Slovenec ali Italijan. Izbira jezika je neposredno vplivala na opredelitev. Neke vmesne poti ni bilo na voljo. Njeni starši so se odločili za italijanščino in njena mama se je slovenščini odpovedala. Sicer Tina danes ne odobrava odločitve staršev, ki so zanjo in za brata izbrali italijanščino ter italijanski svet. To odločitev danes obžaluje, vendar razume, da so bili časi drugačni.

In realtà io avrei voluto che i miei avessero fatto delle scelte diverse per me e per mio fratello. Nel senso che mi è sembrata una perdita. (V resnici sem si želela, da bi se moji starši takrat drugače odločili zame in za mojega brata. Doživljam jo kot izgubo.)

Tina ima danes občutek, da ji je bilo s tako odločitvijo nekaj odvzeto. Nekaj, kar ji pripada, kar je del nje, njene identitete in njene biti.

Ko Tina danes razmišlja o položaju svoje mame, meni, da je taka odločitev pomenila veliko nasilje nad mamo, njeno identiteto in kulturo. Tina pravi, da je bila takrat poroka z italijanskim partnerjem prelomnica: najprej izbira jezika in nato vse posledice, ki jih taka izbira prinaša. V primeru Tinine mame je šlo za izbiro italijanskega jezika in posledično za prekinitve odnosov s slovensko stvarnostjo ter skupnostjo, v katero je bila mama vključena od otroštva. Izbira italijanskega partnerja in italijanskega jezika je v tedanjih razmerah implicitno pomenila izključitev iz slovenske skupnosti.

Quella volta scegliere un uomo italiano ti escludeva da tutto il mondo sloveno, quidni per lei è stata una rinuncia a tutta una serie di cose. Hanno reso più difficile il suo inserirsi in un contesto: o sei dentro o sei fuori. (Izbira italijanskega partnerja te je takrat izključila iz slovenskega okolja, zato se je ona (mama, op. a.) odrekla vrsti stvari. To ji je otežilo vključevanje v določeno okolje: ali si bil noter ali zunaj.)

Mama se je tako odpovedala svojim prijateljem, sorodnikom, odnosom s sosedi. Tina je prepričana, da vmesne poti ni bilo: ali si bil Slovenec in z izbiro slovenščine izkazoval svojo lojalnost ali pa si prešel na italijansko stran, na stran sovražnikov oziroma tistih, ki niso bili naklonjeni slovenskemu jeziku in slovenski narodni skupnosti v Italiji.

L'ho visto molto come una violenza nei confronti di mia madre, della sua identità. (Sama gledam na to kot na neko obliko nasilja nad mojo mamo, nad njeno identiteto.)

Tina meni, da ima vse to danes globoke čustvene posledice. Posameznik je take situacije – zavestno ali podzavestno – doživljal kot težavne in imele so pomemben čustven naboj. Podobnih primerov je bilo v tistem obdobju veliko.

Per me c'è una carica emotiva dietro tutto ciò. (Zame stoji za tem močan čustveni naboj.)

Penso siano spesso successe cose così, di abbandonare la tua lingua madre. (Mislim, da so bile take situacije pogoste, ko so se posamezniki odpovedali svojemu maternemu jeziku.)

Da so bili odnosi med skupnostma slabi, odraža tudi dejstvo, da sta bila na šolah v slovenskih vaseh dva oddelka s slovenskim in z italijanskim učnim jezikom, ki sta delovala povsem ločeno. Ni bilo skupnih dejavnosti ne pobud, ni bilo stikov med slovenskimi in italijanskimi vrstniki, tudi urniki in prostori so bili namensko prirejeni tako, da med otroki – pripadniki različnih narodnosti – ni bilo možnosti za stik. Sogovornica se spominja, da je šel prvi v vrtec starejši brat. Vpisali so ga v italijanski oddelek.

Non ci si frequenta tra sezioni. (Med oddelki se nismo družili.)

Brat je na vasi poznal tudi slovenske vrstnike, s katerimi se je družil, ko je bil v varstvu pri stari mami. Vendar ni imel možnosti, da bi se z njimi igral v šolskih prostorih. Videvali so se samo bežno, na stopniščih ipd. Včasih je bil potrta, ker se ni mogel družiti s slovenskimi prijatelji v šoli.

Non era possibile fare una cosa mista: a un certo punto dovevi scegliere. Poi nel tempo libero potevi frequentare chi volevi, ma non a scuola. (Ni bilo mogoče ubrati srednje poti: moral si se odločiti. Potem si se v prostem času lahko družil, s komerkoli si hotel, vendar ne v šoli.)

Na osnovi lastne izkušnje Tina trdi, da niso mogli obiskovati italijanskega oddelka in se družiti s slovenskimi vrstniki. To so lahko počeli v prostem času, v zasebnem življenju. Stroga ločitev šolskih sistemov glede na učni jezik je v Tininem primeru povzročila, da je socializacija v šoli potekala izključno med italijansko govorečimi vrstniki. In ker šolsko okolje močno vpliva na socializacijo v zgodnjem otroštvu, se prijateljstva iz šolskih klopi razvijajo v skladu z logiko kontinuuma tudi v izvenšolskem okolju. Logična posledica take dinamike je bila, da je bilo socializacije s slovenskim vrstniki vedno manj, dokler niso ti stiki z leti povsem izginili.

I legami con il mondo sloveno, a livello di pari, si sono persi, medie, superiori, università. (Stike s slovenskim svetom, s slovenskimi vrstniki smo izgubili na srednji šoli, na višji šoli, fakulteti.)

Tinina družina je do njenega 6. leta živela v mamini rodni vasi s pretežno slovenskim prebivalstvom. Vendar je Tinina socializacija potekala vedno v italijanskem okolju z izjemo trenutkov, ki sta jih z bratom preživela pri stari mami. Tam se je občasno družila s slovenskimi vrstniki. Samo stara mama z mamine strani se je z njo dosledno pogovarjala v slovenščini. Pomenila je edini kontinuirani socializacijski dejavnik s slovenskim predznakom. S staro mamo je preživela veliko časa, ko so bili starši v službi.

Ko je Tina izpolnila 6 let, se je družina preselila v mestno središče, in ko je bila stara 12 let, ponovno v bližnjo slovensko vas, vendar je bilo Tini slovenstvo takrat povsem tuje. Vsa njena socializacija je potekala v italijanskem okolju; čeprav je živela v »slovenski vasi«, je bila njena socializacija vezana na mestno okolje in vrstnike, ki so govorili italijanski jezik.

Da grande frequento solo ambienti italiani. C'è stata un scelta dei miei genitori di separare: senitrarsi un pò qua e un pò la non era cosa facile. C'erano discriminazioni. La soluzione più semplice prendere una via e mantenerla. (Odkar sem odrasla, obiskujem samo italijansko okolje: biti malo tukaj malo tam, ni bilo lahko. Diskriminacija je obstajala. Najlažja odločitev je bila izbrati eno pot in ji dosledno slediti.)

Odkar je odrasla, se giblje samo v italijanskem okolju, slovensko pa je zanjo že tuje. Za tem stoji seveda zavestna odločitev staršev, da uberejo »italijansko pot« in posledično so imeli vsi socializacijski dejavniki izključno italijanski predznak, izjema je bila samo stara mama.

Tudi v obdobju zgodnje odraslosti živi v italijanskem okolju, čeprav ima v službi veliko stikov s slovenskimi partnerji in neposredno tudi s Slovenijo.

Ohranila je neko obliko pasivnega znanja slovenščine (razumevanje jezika) zaradi socializacije s staro mamo. Slovenščine se je začela učiti pozno, v tridesetih letih. Vendar učenje slovenščine zanjo ni nekaj nevtralnega, ker ima močan čustveni naboj. Ne gre za učenje poljubnega tujega jezika. Dejansko obžaluje, da se slovenščine ni učila že prej, vendar pravi, da se te zahtevne naloge ni lotila zaradi naključja. Zdaj, kot odrasla, se slovenščine uči s težavo.

Ho fatto i miei corsi di sloveno. Penso ci sia una forte componente emotiva: non è un lingua neutra. L'ho iniziato a studiare a 28/30 anni. (Obiskovala sem tečaje slovenščine. Mislim, da je tu močna čustvena komponenta: zame ni nevtralen jezik. Začela sem se ga učiti pri 28 oziroma 30 letih.)

Avrei voluto farlo anche prima ma non so... (Rada bi se ga naučila tudi prej, vendar ne vem ...)

Tudi sama si je ustvarila družino z italijansko govorečim partnerjem. Rodila sta se jima dva otroka. Tu pa so se začele prve večje spremembe in zasuki v medgeneracijskem prenosu identitete ter jezika. Že od samega začetka za svoje sinove razmišlja o

izobraževanju v slovenskem jeziku. Partner v to privoli. Danes starejši otrok obiskuje prvi razred osnovne šole, mlajši pa vrtec s slovenskim učnim jezikom.

Tina se dobro zaveda, da tovrstna izbira ne predpostavlja samo učenja slovenščine kot jezika (v primeru njenih otrok kot drugega jezika), ampak neko zahtevnejšo in obsežnejšo izbiro, ki se začeneja pri šoli in vpliva na sklop drugih življenjskih izbir. Izbira izobraževanja v slovenskem jeziku po njenem mnenju neposredno vpliva na druga področja javnega in zasebnega življenja.

Lo spirito che mi ha postato a questa scelta è di riappropriarsi di qualcosa. (Logika, ki me je privedla do tega, je, da si ponovno prisvojim nekaj, kar mi je bilo odvzeto.)
Devi essere consapevole, che non entri in una scuola con una lingua straniera ma in una scuola con una cultura diversa. E che farai i conti con questo ... non gli fai acquisire una lingua e basta, ma gli stai facendo acquisire un cultura una identità. (Zavedati se moraš, da ne vstopaš samo v šolo s tujim učnim jezikom, ampak v šolo z drugačno kulturo. In da se boš soočal s tem. [...] Tvoj sin ne bo samo usvajal jezika in konec – ampak bo usvajal tudi kulturo in gradil identiteto.)

Za Tino pomeni ta izbira vrnitev k slovenski komponenti svoje identitete. Svojo izbiro utemeljuje z mislijo, da jo je v izbiro slovenske šole vodila želja, da si družina ponovno prisvoji nekaj, kar je njeno, vendar ji je bilo zatajeno: kultura in identiteta maminega dela družine. Za izbiro šole stoji nek večji načrt oz. premišljena strategija. Tina pravi, da se moraš zavedati, da se ne odločaš za šolo s tujim jezikom, ampak za šolo z drugačno kulturo. To je za Tino zelo pomembno in ob tem čuti močan čustveni naboj.

Zaveda pa se, da pot ni lahka. Otroka za učenje slovenščine potrebujeta širšo podporo in načrt. Izbira šole je ključna, ni pa dovolj. Izbiro slovenske šole je potrebno podpreti z interesnimi dejavnostmi v slovenskem jeziku, s čim večjo izpostavljenostjo slovenskemu jeziku in okolju.

Bisogna aiutarli. Sono meno espsti alla lingua slovena. (Potrebujejo pomoč, ker so slovenskemu jeziku manj izpostavljeni.)

[...] Non è una scelta facile: c'è tanto lavoro poi. (Ne gre za preprosto izbiro: od nas zahteva veliko dela.)

Včasih s sinom govori slovensko, čeprav jezika ne obvlada dobro. Za to se je odločila, ker bi sina rada motivirala, da bi razumel, da ji je do tega, da se tudi sama trudi. Drugače se otroci zavedajo, da ni nekega celovitega načrta, da ni kontinuitete.

[...] Altrimetni il bambino si accorge che non c'è continuità. (Sicer otrok opazi, da ni kontinuitete.)

Zanimivo je vprašanje, kakšno vlogo je pri tem odigrala Tinina mama. Tina trdi, da ni vplivala na njene izbire, je pa bila zelo vesela, ker se je odločila za vrtec in šole s slovenskim jezikom. Pojavlja pa se zanimiv paradoks: Tinina mama je pristala na to, da se

bo z vnuki pogovarjala v slovenščini. Tako je bila edini član družine, ki se je z otrokoma dosledno pogovarjal v slovenščini. Žal je nedavno preminila.

Po besedah informantke je bil starejši sin zelo navezan na staro mamo. Njun tesen odnos je veliko pripomogel k temu, da mu je postalo jasno, zakaj obiskuje slovensko šolo in zakaj se uči slovenščine.

Lui aveva un legame speciale con mia mamma è quindi sa come mai è la. (On je imel poseben odnos z mojo mamo in zato mu je jasno, zakaj smo pri tem.)

Poleg stikov s staro mamo se Tina trudi, da bi imeli socializacijski dejavniki otrok v veliki meri slovenski etnični predznak. S tem pa se posredno spremeni tudi njeno življenje. Z izpostavljanjem otrok slovenščini in slovenskemu okolju se tudi sama poveže s slovenskim okoljem. Od izključno italijanskega okolja – preko socializacije otrok – preide v okolje, ki je slovensko in italijansko, ker je v sinovi družbi veliko otrok iz mešanih zakonov oziroma iz zveze med slovensko in italijansko govorečim partnerjem.

Ora sono anch'io esposta all'ambiente sloveno. (Sedaj sem tudi sama izpostavljena slovenskemu okolju.)

Informantka za moža pravi, da so bile te izbire lažje zanj, ker je neobremenjen.

È stata una mia proposta che lui ha accolto senza discutere, ma anche più a cuor leggero. Per me c'era una carica emotiva, ero conscia anche delle difficoltà anche andavo ad adossarmi. Per me è stata più difficile come scelta. C'è questo aspetto in più che c'è un legame in più, la vita non si conclude soltanto con la scuola. (Predlog je bil moj in ga je brez ugovora sprejel. Ampak njemu je bilo pri srcu lažje. Zame je bilo vse zelo prežeto s čustvi. Zavedala sem se težav, s katerimi se bom srečala. Zame je bila izbira težja. Ustvarile so se tudi dodatne vezi, da se vse skupaj ne zaključijo zgolj s šolo.)

Naša sogovornica je preko sinov ponovno podoživela situacijo iz otroštva, v kateri ni bila ne pripadnik slovenske skupnosti, saj ni poznala jezika, vendar tudi ne Italijanka, saj je imela slovenske prednike. Pravi, da je danes lažje, ker so »mešane identitete« pogostejše, saj je tudi v sinovi družbi veliko takih otrok, ki izhajajo iz italijansko govorečih družin, vendar so se kljub temu odločili za slovensko šolo. Danes je družba do njih bolj odprta, ne zahteva toge opredelitve, odnosi so manj konfliktni in sprejema se »mešane« identitete, ko se posameznik počuti tako eno kot drugo. Ko je bila informantka sama otrok, je bila taka izbira bolj izjema kot pravilo.

Zaključek

Iz izbrane zgodbe so razvidne spremenjene okoliščine na makroravni (normalizacija medetničnih odnosov med večinsko italijansko skupnostjo in slovensko manjšinsko skupnostjo na Tržaškem), ki se odražajo v vedenju posameznikov na mikroravni, in sicer

za izbran primer v družinski dinamiki. Nekoč sta skupnosti zaradi slabih medetničnih odnosov od posameznika pričakovali enoznačno opredelitev. Da bi se izognili spornim opredelitvam, so se starši odločili, da se otrok ne izobražuje v obeh jezikih in kulturah, ampak le italijansko. Kulturni pluralizem je bil problematičen z vidika politik. Naravni medgeneracijski prenos obeh jezikov in identitet je zastal. Sogovornica Tina se tega zaveda in izbiro staršev obžaluje. Kot odrasla oseba se začinja učiti slovenščine, odkrivati lastno etnično in kulturno identiteto ter začinja skrbeti za prenos kulturne dediščine (predvsem jezika) na naslednjo generacijo. Učenje slovenščine je pri njej prežeto z močnimi čustvi, saj zanjo to ni nevtralen jezik. Učenje je vpeto v širši načrt deasimilacije naslednje generacije, za katero je sogovornica izbrala izobraževanje v slovenskem jeziku. Gre torej za družinski proces učenja jezika: sogovornica sama se uči jezika in obenem podpira učenje slovenščine preostalih članov družine.

Pri analizi socializacijskih dejavnikov, ki vplivajo na inverzijo, gre izpostaviti vlogo Tinine mame, ki se je pri prvi generaciji naslednikov slovenskemu jeziku in kulturi odpovedala, pri drugi pa je predstavljala ključni socializacijski dejavnik s slovenskim predznakom. V medgeneracijski perspektivi je Tinina mama pomagala pri ključni spremembi: najprej se je znašla v vlogi tiste, ki je prekinila naraven medgeneracijski prenos jezika, pri naslednji generaciji pa je bila pri učenju slovenskega jezika ključni socializacijski dejavnik. Za generacijo vnukov je pomenila dejavnik poskusa medgeneracijskega prenosa jezika in identitete.

Danes je pri etnični opredelitvi možna vmesna pot in naslednja generacija lahko zaustavi proces asimilacije ter razvije neko samosvojo hibridno obliko usklajevanja obeh identitet, kultur in jezikov. Načrt pa od sogovornice in njenih otrok zahteva veliko energije, truda, časa in napora. Kot navaja Mirjam Milharčič Hladnik (2011) – izbrana pripoved pokaže, da so preproste in enoznačne delitve, klasifikacije in opredelitve ljudi krivične in nepotrebne.

Študije o opuščanju in ohranjanju jezikov na makroravni skupnosti kažejo, da je ta dinamika na mikroravni družine izredno pomembna za ohranjanje jezikovne vitalnosti. Medgeneracijski prenos jezika se uvršča med ključne dejavnike, s katerimi ocenjujemo vitalnost jezika in njegovo ogroženost (Unesco, 2003; Fishman, 1991).

Literatura

- Baker, C. in Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barat, E. (2000). The discourse of selfhood: oral autobiographies as narrative sites of constructions of identity. V A. Donnell in P. Polkey (ur.), *Representing lives, Women and autobiography* (str. 165–173). London: Macmillan Press.
- Bhabha, H. K. (1996). Culture's in-between. V S. Hall, in P. du Gay (ur.), *Questions of cultural identity* (str. 53–60). London: Sage.

- Bogatec, N. (2015). Šolanje v slovenskem jeziku v Italiji. *Razprave in gradivo*, 74, 5–21.
- Bogatec, N. (2017). Šolanje, izobraževanje in raziskovanje v slovenskem jeziku v Italiji. V N. Bogatec in Z. Vidau (ur.), *Skupnost v središču Evrope* (str. 50–55). Trst: Slovenski raziskovalni inštitut in Založništvo tržaškega tiska.
- Bratina, D. in Sussi, E. (1988): Il segno come affermazione e negazione: simboli e identità etnica. V *Supplemento al bollettino n.2, Presenza e contributo della cultura slovena a Trieste* (str. 23–32). Trieste: IRRSAE-Associazione culturale regionale »Gruppo 85«.
- Brezigar, S. (2017). Slovenska skupnost v Italiji med preteklostjo in prihodnostjo. V N. Bogatec in Z. Vidau (ur.), *Skupnost v središču Evrope* (str. 21–30). Trst: Slovenski raziskovalni inštitut in Založništvo tržaškega tiska.
- Čok, Š. in Jagodic, D. (2013). Poučevanje slovenščine kot drugega/tujega jezika pri odraslih v obmejnem pasu Furlanije Julijske krajine: pogled v preteklost in slika stanja. V D. Jagodic in Š. Čok (ur.), *Med drugim in tujim jezikom* (str. 12–36). Trst: Ciljno začasno združenje »Jezik –Lingua«.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theory and practice of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gliha Komac, N. (2009). *Slovenščina med jeziki Kanalske doline*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede Univerze v Ljubljani; Ukve: Slovensko središče Planika; Trst: SLORI.
- Goverak-Okoliš, M. in Ličen, N. (2008). *Poglavja iz andragogike*. Ljubljana: Znanstvena založba filozofske fakultete.
- Jagodic, D. (2013). Učenje slovenščine kot drugega/tujega jezika pri odraslih v obmejnem prostoru Furlanije julijske krajine: anketa med udeleženci tečajev. V D. Jagodic in Š. Čok (ur.), *Med drugim in tujim jezikom* (str. 37–70). Trst: Slovenski raziskovalni inštitut.
- Jagodic, D. in Čok, Š. (2013). Poučevanje slovenščine kot drugega/tujega jezika pri odraslih v obmejnem pasu Furlanije Julijske krajine: pogled v preteklost in slika stanja. V D. Jagodic in Š. Čok (ur.), *Med drugim in tujim jezikom* (str. 12–36). Trst: Slovenski raziskovalni inštitut.
- Jagodic, D., Kavčič-Baša, M. in Dapit, R., (2017). Jezikovni položaj Slovencev v Italiji. V N. Bogatec in Z. Vidau (ur.), *Skupnost v središču Evrope* (str. 67–88). Trst: Slori in Založništvo tržaškega tiska.
- Mezgec, M. (2004). Možnosti vseživljenjskega izobraževanja v manjšinskih jezikih Evropske unije. *Annales, Series Historia et Sociologia*, 14/1, 151–170.
- Milharčič Hladnik, M. (ur.) (2011). *IN – IN: življenjske zgodbe o sestavljenih identitetah*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.
- Pertot, S. (2007). V imenu očeta: medgeneracijski prenos slovenskega jezika in identitete po moški liniji. V M. Košuta (ur.), *Živeti mejo* (str. 255–266). Trst, Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.
- Sedmak, M. (2001). Avto/biografski pristop k proučevanju etnično mešanih zakonskih zvez. *Socialno delo*, 2/4, 181–190.
- Sedmak, M. (2002). Etnično mešane zakonske zveze kot oblika medkulturnega soočenja: primer Slovenske Istre. *Družboslovne razprave*, 38(39), 35–57.
- Sedmak, M. (2003). Dinamika kulturnih in identitetnih medgeneracijskih transmisij pri otrocih etnično mešanih družin. *Annales Ser. Hist. sociol.*, 13(1), 71–86.

- Sedmak, M. in Zadel, M. (2015): (Mešane) kulturne identitete: konstrukcija in dekonstrukcija. *Annales Ser. Hist. sociol.*, 25(1), 155–170.
- Stranj, P. (1992). *La comunità sommersa: Sloveni dalla A alla Z*. Trst: Est.
- Susič, E. (2003). Socializacija, asimilacija in pravni položaj. *Acta histriae*, 2, 237–254.
- Unesco (2003). *Language vitality and endangerment*. Pridobljeno s http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/Language_vitality_and_endangerment_EN.pdf.
- Vidau, Z. (2017): Pravni okvir zaščite slovenske narodne skupnosti v Italiji. V N. Bogatec in Z. Vidau (ur.), *Skupnost v središču Evrope* (str. 50–55). Trst: Slovenski raziskovalni inštitut in Založništvo tržaškega tiska.

Proučevanje migracij v andragogiki: analiza avtobiografskega zapisa Neže Gerkšič – Agnes Lacroix

*Klara Kožar Rosulnik*¹

Povzetek

Migracije postajajo vse bolj aktualna tema na različnih znanstvenih področjih. Tudi andragogika se vse intenzivneje posveča različnim fenomenom, povezanim z migracijami. V andragogiki migracije obravnavamo v povezavi s formalnimi in neformalnimi oblikami izobraževanj ter z učenjem v vsakdanjem življenju. Avtorica v prispevku obravnava migracijske izkušnje svoje pratete Neže Gerkšič oz. Agnes Lacroix kot polje učenja, ki ga interpretira s teorijo biografskega učenja. Biografsko učenje obravnava kot proces, ki se dogaja v vsakdanjem življenju in (re)konstruira identiteto, znanje, veščine, stališča in vrednote. Raziskavo, ki sledi fenomenološki paradigmi kvalitativnega raziskovanja, je razvila na podlagi avtobiografskega zapisa, ki vključuje celotni življenjski potek z vsemi Nežinimi migracijam. Z analizo avtobiografskega zapisa prikaže, kako je akterka migracij z različnimi strategijami (s strategijo prilagajanja, z osebno rastjo, razvojem individualnega sloga življenja, s poseganjem v družbena pravila okolja ter z inovativnim učenjem) oblikovala svoja znanja in identiteto. Avtorica strategije predstavi kot orodje, s katerim se lahko učenje analizira in interpretira ob izkušnji migracije.

Ključne besede: andragogika, migracije, biografsko učenje, ženska migracija, identiteta, avtobiografska metoda, fenomenološka paradigma raziskovanja

Migration as a Field of Research in Adult Education: An Analysis of the Autobiographical Story of Neža Gerkšič – Agnes Lacroix – Abstract

Migration has become an increasingly topical issue in various scientific fields. Adult education has also been more and more intensely dedicated to various migration related phenomena. In adult education migration is discussed in relation to formal and non-formal education, as well as learning in everyday life. The author discusses the migration experiences of her great-aunt, Neža Gerkšič – Agnes Lacroix, as a field of learning, interpreted using the theory of biographical learning. The research deals with biographical learning as a process that is happening through our experiences in everyday life and signifies the (re)construction of identity, knowledge, skills, attitudes and values. The research, which follows the phenomenological paradigm of qualitative research, has been based on Neža's autobiographical story that shows all of her migrations throughout her life. The analysis of the autobiographical story has shown how a woman as an active subject in the migration process acquired her knowledge and (re)

1 Dr. Klara Kožar Rosulnik, Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU

constructed her identity with different strategies (adaptation, personal growth, development of an alternative lifestyle, influencing environmental social rules, innovative learning). The article concludes by presenting the learning strategies which represent tools to help in the analysis and interpretation of learning that happens in the experience of migration.

Keywords: adult education, migration, biographical learning, female migration, identity, auto-biographical method, phenomenological research paradigm

Uvod

Migracije niso zgolj z ljubeznijo, s študijem, izboljšanjem življenjskih razmer, vojno ali avanturo motivirana fizična gibanja posameznikov oziroma skupin z enega geografskega območja na drugega (gl. Klinar 1976), kar različne vede raziskujejo že precej časa, temveč so povezane tudi s spreminjanjem posameznika, ki se seli. To pa vključuje spreminjanje znanja in veščin, samopodobe, identitete, mentalnih vzorcev, vrednot in vsakdanjih praks. Prav zato postajajo migracije izziv za andragogiko (Guo, 2013; McNair, 2009; Zelinska, 2013).

V andragogiki se s proučevanjem migracij in z njim povezanega učenja ukvarjamo na dva načina. Prvi je povezan z različnimi vrstami organiziranega izobraževanja za migrante in večinsko družbo, drugi pa z doživljanjem sprememb in izkustvenim učenjem ob zapuščanju geografskega in socialnega prostora ter umeščanju v nov prostor, ki se odraža v spremenjenem posameznikovem znanju, spremenjeni identiteti, simbolnih mrežah in pomenih, načinih mišljenja, emocionalnih procesih in praksah vsakdanjega življenja. Organizirano izobraževanje za migrante je del številnih raziskav. Tudi v sklopu ESREA mreže raziskovalcev izobraževanja odraslih je organizirana posebna, migracijam namenjena skupina (ESREA, 2018), ki se ukvarja z različnimi oblikami in dejavniki izobraževanja. Razmeroma malo pa je raziskav o informalnem učenju² ali učenju v vsakdanjem življenju, ki bi vključevale izkušnje migrantov.

V raziskavi, po kateri je nastalo besedilo, smo se osredotočali na učenje ob migraciji, kar smo analizirali s konceptom biografskega učenja. Ta učenje interpretira kot proces celostnega spreminjanja posameznika (Jarvis, 2006; Kožar Rosulnik, 2015), saj so rezultati učenja, poleg pridobljenega znanja, še (pre)oblikovane izkušnje, veščine in vrednote, novi načini mišljenja, čustvovanja in delovanja ter rekonstruirane identitete (Jarvis, 2012). Biografsko učenje se povezuje z izkušnjskim (Jarvis, 2006) in s transformativnim učenjem (Dirkx, 1998; Mezirow, 2009; Tennant, 2012), z učenjem

2 Za učenje, ki ni organizirano in se dogaja v vsakdanjem življenju kot nenadzorovano učenje, nimamo enotnega poimenovanja. V literaturi se pogosto srečujemo z izenačevanjem izraza *informal* z izrazom ‚priložnostno‘. Strinjamo se z B. Rotarjem (Rotar, 2013, str. 103), da za vse strokovne izraze ni mogoče najti slovenske ustreznice in da je včasih »ponaševanje« vir nesporazumov. Informalno učenje ne pomeni le priložnostnega pridobivanja znanja, temveč označuje »nezapovedano, nenadzorovano, samoiniciativno« učenje (ibid.), ki ni priložnostno usposabljanje. Informalno učenje lahko razumemo kot učenje v vsakdanjem življenju, ki se ne dogaja zunaj družbenih procesov.

ob življenjskih prehodih (Wildemeersch in Stroobants, 2009) in narativnim učenjem (Rossiter in Clark, 2007).

Izkušnja selitve predstavlja stresen, čustven, včasih izjemno negativen življenjski dogodek. Stres je povezan z odhodom posameznika iz domačega, »varnega« ali vsaj znanega okolja v novo, neznano okolje, v katerem se sooča z novimi izkušnjami, ki, ker niso del rutinskih vzorcev, zahtevajo nujne spremembe. Nove situacije povzročajo t. i. življenjsko ali biografsko zarezo (*disjuncture*). Idejo t. i. življenjske zareze ali disharmonije med identiteto (kot psihosocialno strukturo osebe v svetu) in zunanjim svetom, ki je sprožilni moment za učenje, v svojem modelu učenja razvija Jarvis (2006, 2012). O biografski zarezi govorimo, ko posameznikov biografski repertoar, ki je del življenjskega sveta ali običajne reakcije na situacije, ne zadostuje za samodejno obvladovanje družbenega položaja. Da bi posameznik uspešno deloval v okolju, v katerem se znajde, rutinsko vedenje ne zadostuje. Zareza se lahko pojavi kot manjši razkorak med lastno biografijo in dožemanjem situacije, na katerega lahko posameznik odgovori z minimalnimi prilagoditvami v vsakdanjem življenju, lahko pa je ta razkorak večji ter zahteva veliko učenja – ne le prilagoditve določenih vzorcev, temveč spreminjanje celotnih nizov vzorcev na različnih ravneh (kognitivni, emocionalni, vrednotni, delovnanjski).

Migracija posamezniku prinaša kompleksne izzive. S širitvijo prostorske sfere in spoprijemanjem z novimi okolji, ki so glede na koncept biografskega učenja vedno tudi učni prostori, posamezniku omogoča ekstenzivno življenjske izbire (Jordan in Düvell, 2003). Selitev od posameznika zahteva, da sprejme novo življenjsko/učno okolje, rekonstruira svojo biografsko/učno pot ter tako (pre)oblikuje svoj življenjski svet. Prehajanje med kulturami povzroči zarezo v biografiji posameznika, saj posameznik zapušča prvotno kulturo, v kateri se je socializiral, ter vstopa v novo, s katero sprva še ne čuti povezanosti. Migracija spreminja razmerje med osebo in okoljem, kar povzroča disharmonijo in neravnovesje oziroma biografsko zarezo na ravni posameznika. Ta disharmonija po Jarvisu (2006) pomeni motivacijo za ponovno vzpostavitev ravnovesja, ki jo dosežemo z učenjem. Posameznik lahko v migracijskem procesu z reflektivnim mišljenjem kot aktivni opazovalec lastne izkušnje razvija učenje, ki vključuje procese transmisije (pridobivanja, prenosa podatkov), transakcije (dialog s sabo in z okoljem, izmenjava v odnosih) in transformacije (ozaveščanje kognitivnih vzorcev in formiranje identitete).

Za biografsko učenje je pomemben tudi koncept narativnosti (Tedder in Biesta, 2009). Ob doživetju potrebujemo sistem znakov, s pomočjo katerih doživetje vpnemo v kulturne pomene in s katerimi lahko o njem v dialogu sporočamo drugim. Tedder in Biesta (2009) sta biografsko učenje povezala z narativno strukturo življenjske zgodbe, s čimer sta poudarila rabo pripovedi kot metode reflektivnega učenja. Posameznik skozi pripovedovanje opisuje svoje doživljanje sveta v preteklosti (zgodovinski spomin), sedanjosti (kako doživlja samega sebe in kako ga vidijo drugi) in prihodnosti (kakšen želi postati, v kakšnem svetu želi živeti) (Bruner, 2002). Že samo pripovedovanje življenjske zgodbe

torej predstavlja proces učenja – poimenujemo ga narativno učenje. Življenjska zgodba ni le rezultat izkušenj, doživetega, temveč je konstruirana na temelju pomenov, ki so pripisani izkušnjam. Konstrukcija zgodbe in naracija sta del učnega procesa in oblikujeta narativno vednost (Kroflič, 2017). Življenjska zgodba nam pomaga razumeti, o čem posameznik razmišlja, kako in kaj občuti ob določenih življenjskih izkušnjah; prav tako lahko s pripovedovanjem o doživetju kritično analizira svoje doživljanje. Posameznik med nastajanjem zgodbe vzpostavlja stik s samim sabo, svojo identiteto, svojimi življenjskimi resnicami in vrednotami, kar mu pomaga, da jih sprejme in spremeni. Pripovedovanje ne konstruira le posameznikovega življenja (zgodbe o življenju), temveč tudi identiteto.

Temeljno zasnovo za raziskavo, ki jo predstavljamo v besedilu, smo razvili na podlagi avtobiografskega zapisa pratete³ Neže Gerksič. Namen raziskave, načrtovane po načelih fenomenološke metodologije (Creswell, 2013; Van Maanen, 2017) in utemeljene teorije (*grounded theory*) (Charmaz, 2014), je bil ugotoviti, kako posameznica z izkušnjo migracije z različnimi strategijami učenja (re)konstruira svojo identiteto. S pomočjo avtobiografske pripovedi smo želeli spoznati življenje akterke migracije v izvorni družbi, njene motive za migracijo, njeno doživljanje prehajanja meja, vpliv migracije na njeno (ne)opolnomočenje in način življenja v novi družbi ter kako se je (po pripovedovanju) spremenila njena identiteta. Z raziskavo smo hoteli osvetliti tudi dolgo spregledano področje raziskovanja – ženske kot akterke migracijskih procesov. Kljub stalni prisotnosti ženskih migracij so bile tekom zgodovine migracijske izkušnje žensk bodisi prezrte bodisi stereotipno obravnavane. Te so v slovenskem prostoru postale predmet zanimanja šele v zadnjem desetletju, predvsem zaradi intelektualnih prizadevanj nekaterih raziskovalk in raziskovalcev (npr. Milharčič Hladnik in Mlekuž, 2009; Vidmar Horvat, 2014; Cukut Krilić, 2009; Kožar Rosulnik, Ličen in Milharčič Hladnik, 2016).

Vsak ima svojo usodo

Avtobiografski zapis pratete Neže, ki smo ga v dar prejeli jeseni leta 2005, nosi pomenljivi naslov: *Vsak ima svojo usodo*. Življenjska zgodba, natipkana na pisalni stroj, se nam je zdela zanimivo in bogato biografsko gradivo za analizo učenja iz migracijskih izkušenj, saj omogoča vpogled v učenje in migracijske procese na ravni posameznice. Dodatni vpogled v Nežino življenje smo dobili z elektronsko korespondenco s hčerko Malou in vnukinjo Sandrine med letoma 2015 in 2016 ter z branjem pustolovskega romana *Afrika, Afrika*⁴ (Dajčman, 1994).

Prva posebnost teksta, ki bi jo radi izpostavili, je raba jezika. Neža se je iz Slovenije izselila takoj po osnovni šoli in tekom življenja le redko uporabljala slovenski jezik.

3 Prateta Neža je bila sestra (avtoričinega) deda Jožeta.

4 Na podlagi zapisane zgodbe ter osebnih pogovorov z Nežo Gerksič/Agnes Lacroix je izšel pustolovski roman *Afrika, Afrika* (Dajčman, 1994).

Vendar pa je njen materni jezik ostal tekoč, besedni zaklad skoraj neverjeten. Res pa je njen jezik »obstal v času«. Tekst je zapisan v slovenščini, ki se je uporabljala v prvi polovici 20. stoletja, vmes se prikrade tudi kakšna belokranjska narečna beseda. A je zato besedilo le še bolj pristno in na trenutke celo »romantično«. Dobrih šestdeset strani dolga življenjska zgodba se bere kot roman, katerega rdeča nit je Nežina migracija v Afriko ter ljubezenska zgodba med njo in njenim možem. Naslov zapisa bi lahko razumeli kot avtoričino prepričanje v edinstvenost posameznikovih življenjskih poti ali kot pasivno vdanost v usodo. Vsebina pa odkriva, da je bila v življenju aktivni subjekt svojih dejanj in ne le pasivna žrtev okoliščin.

Neža je z zapisom svoje življenjske zgodbe postala zgodovinski družbeni subjekt. S svojim zapisom je vpisala svoje žensko ime, Neža oz. Agnes. Dualnost pri rabi osebnega imena v zgodbi je naslednja opomba, ki bi jo radi izpostavili. Tekom zgodbe se njeno rojstno ime Neža spremeni v Agnes, in sicer se to zgodi z migracijo v Alžirijo. Opazimo, da v zgodbi svoje izvorno ime Neža oz. Nežika zapisuje bolj pogosto kot Agnes. Predvsem v prvem delu besedila, kjer opisuje svoje otroštvo, ki ga je preživela v Sloveniji, zelo velikokrat zapiše svoje ime, predvsem v dialogih: »Ne jokaj, Nežika. (...) Boš videla, Nežika. (...) Kaj se je zgodilo mali Nežiki? (...) Pridi, Nežika! (...) Ali je to mala Nežika?« ipd. V trenutku, ko pride na posestvo v Alžiriji, na katerem je delal njen brat Jože, jo gostitelji pokličejo po imenu Agnes. In od tedaj se njeno »novo« ime zapiše bolj poredko, prav tako je manj dialogov. Iz tega lahko sklepamo, kako rada se je spominjala otroštva ter skrbno hranila spomine v svojem srcu.

Kot vsak zgodovinski vir imajo tudi zapisane življenjske zgodbe svoje šibke točke. Že na začetku raziskave smo se spraševali, koliko se opis dogodkov iz preteklosti dejansko sklada z nekdanjo realnostjo. Vprašanje se nanaša na odnos med spominom in pripovedjo. Dejstvo je, da se v pripovedovanju o preteklem življenju sčasoma pojavijo določena odstopanja, saj so spomini subjektivni, poleg tega spomini z leti (z)bledijo (Strle, 2009). Neža je zgodbo zapisala v Franciji leta 1994, ko je bila stara 81 let, kar ni zanemarljivo dejstvo. Poleg tega je zgodbo pisala, ko je bila kot osebnost že spremenjena in je na preteklost gledala z drugačnimi očmi. Številni avtorji, ki se ukvarjajo z avtobiografskimi gradivi, ugotavljajo, da spomin ni odvisen le od lastnega izkustva, temveč se sčasoma (pre)oblikuje v interakciji z mnogimi drugimi dejavniki. Pisnemu viru zato nismo slepo verjeli in smo določene podatke preverili pri avtoričini hčerki Malou in vnukinji Sandrine.

Nežino otroštvo in prvi zametki življenjskih načrtov

Neža se je rodila 8. maja 1913 v vasi Suhor v Beli krajini. Občutljiva in inteligentna deklica je bila najmlajša med šestimi otroki. Imela je tri brate in dve sestri: Janeza, Jožeta, Toneta, Metko in Mico. Njeno sicer srečno otroštvo je zaznamovalo garanje družine za

preživetje. Revščina in delo sta bili prevladujoči izkušnji njenega družinskega življenja v rodni vasi. Poleti, ko ni bilo šole, je na polje, kjer so delali starši, brat Jože in sestra Metka, prinašala kosila. Takrat je »analizirala« svoje življenje, ki bi ga živela, če bi ostala v rodni vasi celo življenje. Vedela je, da ji ta kraj ne obeta več kakor le delo na polju, ki ga ni marala. Z avtorefleksijo in avtoanalizo⁵ je spoznavala, kakšna oseba si želi postati, kakšne so njene želje, hrepenenja ter kakšno prihodnost si želi ustvariti. Rada je razmišljala o krajih »zunaj« svojega življenja, ki jih je spoznavala pri geografiji, in sanjala o tem, da bi jih obiskala:

Pobirati krompir ali korenje ni bilo zanimivo, zato sem že, čeprav majhna, sklenila, da ne bom nikoli delala na njivah. Ko smo se učili v šoli zemljepis, sem sanjala o teh tako oddaljenih krajih, katere nam je gospodična pokazala na zemljevidu. Najprej so me zanimale sosednje države, kot Italija, Francija, Španija; posebno pa dežele onstran morja, kot Afrika, Amerika. V svoji duši sem že odločila, da ko bom velika, bom šla nekam daleč, najbrž v Afriko, kjer vedno sije sonce in kjer so žene sužnje moškim. Mislim, da je povsod tako in da so po celem svetu žene malo ali bolj sužnje – najprej svojih možev in potem sužnje svojih otrok. Vse te načrte sem obvarovala v svojem srcu in se vprašala, kako bi morda šla nekam iz Suhorja, saj starši niso imeli denarja, da bi se njihova Nežika tako špansirala po svetu; kaj takega ni še nikoli nihče videl.

Nežo je razmišljanje o selitvi v tujino osvobodilo pričakovanj izvirne družbe; selitev je bila njen edini načrt za prihodnost. Ker je bila odlična učenka, delo na njivah pa je ni veselilo, si je po končani osnovni šoli želela nadaljevati izobraževanje, ki bi ji odprlo vrata v svet. Starši ji zaradi pomanjkanja denarja niso mogli omogočiti šolanja v Metliki ali Novem mestu, zato je bila zanjo edina možnost za nadaljevanje učenja in izobraževanja odhod v samostan. Odločila se je za vstop v sarajevski samostan, v katerem je že bila njena sestrična Marija. Sprva se starši z njeno odločitvijo niso strinjali, toda sčasoma so si zaradi hčerkinega vztrajnega pregovarjanja premislili in podprli njeno odločitev. Kljub temu je bila mama čustveno prizadeta, saj ji je tujina »vzela« že dva sinova:

Imela sem brata Janeza, ki je odšel v Ameriko, ko je bil star osemnajst let. [...] Janez se ni nikdar vrnil iz Amerike. Poročil se je tam, žena mu je dala dva sinova in mislim, da je srečno živel s svojo družino [...] Naša mama je močno trpela zaradi svojega sina, ker bi bila rada, da se Janez vrne domov, in ate so tudi to želeli. [...] Jože pa je odšel v Francijo, kjer je bil upravitelj pri nekem posestniku velikih vinogradov, dve leti po tem pa je odšel v Severno Afriko, v Algerie. Tam se je tudi pečal s še večjimi vinogradi in vsi so ga spoštovali in cenili, Francozi in Arabci.

Bela krajina je slovenska pokrajina, iz katere se je poleg Dolenjske in Prekmurja v obdobju do druge svetovne vojne izselilo največ ljudi. Vzroki za to so bili predvsem

5 Avtorefleksijo in avtoanalizo razumemo kot opazovanje in razmišljanje o samem sebi. Gre za procesa, ki omogočata, da je posameznik istočasno objekt in subjekt opazovanja, kar vodi v (re)konstrukcijo identitete.

gospodarski, saj je kapitalistična proizvodnja ob koncu 19. stoletja to območje obšla. Ker večje industrije do obdobja po drugi svetovni vojni v Beli krajini ni bilo, so se Belokranjci preživljali pretežno s poljedelstvom, z živinorejo in vinogradništvom. V zadnjih desetletjih 19. stoletja je v Evropo z ameriškega kontinenta prineslo tudi trtno uš, ki je skupaj s peronosporo skoraj popolnoma uničila trtne nasade v Beli krajini. Kmetje so se začeli zadolževati ali odhajati s kmetij. Takrat se je po Beli krajini naglo širil glas o obljubljeni deželi preko oceana, v kateri se »cedita med in mleko«. V belokranjske vasi so začela prihajati prva pisma s pisanimi tujimi znamkami in vaščane vabila v tujino, pozneje so prihajali celo izseljenski posredniki in Belokranjce novačili z opisi prelepega življenja preko oceana. Vasi so preplavili reklamni plakati in letaki s ceniki potovanja v Ameriko (Sulič, 1995). Medtem ko so se Slovenci pred prvo svetovno vojno izseljevali predvsem preko oceana, so bile migracije po prvi svetovni vojni predvsem kontinentalne. Ko so Združene države Amerike pot preko oceana skoraj zaprle, so si slovenski izseljenci začeli iskati delo v evropskih industrijskih deželah. Francija je postala »nova Amerika«. Tudi Nežin brat Jože je delo najprej našel v Franciji, nato pa v francoski koloniji Alžiriji.

Neža se je za migracijo odločila iz radovednosti in želje po učenju. Njena želja je bila potovati, odkrivati nove, oddaljene kraje ter občutiti tamkajšnje življenje. Nelperspektivnost okolja je od doma odgnala že njena brata. Njuni razlogi za izselitev niso bili enaki njenim. Odločitve za migracijo so odvisne od družbenih kontekstov in različnih individualnih interesov, ki posameznika spodbujajo ali celo prisilijo v selitev. Posameznik med različnimi vzroki in razlogi racionalno in emocionalno (Lukšič Hacin, 1995) pretehta svoje možnosti. Nežin emocionalni element pri odločitvi za odhod od doma je bilo hrepenenje po potovanju, racionalni pa vstop v sarajevski samostan. Neža v tistem trenutku namreč ni imela druge možnosti niti za izobraževanje niti za želeno prečkanje meje.

Odhod od doma in razvoj samozavesti

Nekaj tednov po koncu osnovne šole je nastopil čas za odhod v samostan. Z očetom sta v Metliki sedla na vlak, ki ju je najprej peljal do Zagreba, kjer sta prestopila na vlak do Sarajeva. Neža je opazovala sopotnike, za katere je zapisala, da so »čudno govorili pa tudi niso bili oblečeni kot v Sloveniji«. Po prihodu v Sarajevo sta se z očetom ustavila v kavarni, kjer je prvič zaužila jed, ki je ni bila vajena:

Mlad Turek nama je prinesel v majhnih šalicah črno kavo, po kavi pa nam je prinesel nekakšen bosanski gulaž s krompirjem. Omaka je bila vsa rdeča in v ustih sem čutila kakor ogenj, ker je bilo preveč paprike in mi nismo bili vajeni take hrane. Ker sva bila lačna, pa sva vseeno vse pojedla in pogasila ta ogenj s pol litrom vina in še eno kavo!

Po prihodu v samostan se je srečala s sestrično Marijo in se poslovila od očeta. Nekatera dekleta so v samostanu pridobivala teoretična, druga praktična znanja, kot so kuhanje,

šivanje, vezenje in pletenje, nekatere pa so se izobraževale za poklic tajnice. Ko so sestre prebrale Nežino šolsko nalogo, so se odločile, da bo v samostanu lahko nadaljevala splošno izobraževanje: »Tu je bilo vse drugače kot v Suhorju! Med mnogimi predmeti smo se učili nemški in francoski jezik, ki nam je bil vsem težak in mislila sem, da mi ne bo nikdar mogoče izgovarjati teh besed.« Trikrat tedensko je obiskovala tudi ure klavirja in petja. Neža se je v samostanskem okolju predvsem prilagajala, in sicer z učenjem jezika, klavirja, petja, s prevzemanjem določenih navad, spoštovanjem pravil in norm.

Le nekaj mesecev po Nežinem vstopu v samostan je njena 24-letna sestrična Marija hudo zbolela in umrla. Nežo je Marijina smrt hudo pretresla ter pri njej vzbudila eksistencialna vprašanja in refleksijo: »Žalostna sem bila in mislila, da sem sama na svetu; kaj pa če tudi jaz umrem tako mlada kot moja sestrična? Daleč od doma in staršev?« Neža se je ob smrti zavedla krhkosti in kratkotrajnosti življenja ter se zbalala za svoje življenje, za katero je imela še veliko načrtov in želja. Z refleksijo in avtoanalizo je pridobivala znanje o sebi: njeno védenje o tem, kaj si želi v življenju doseči in postati, se je po tem dogodku le še bolj izostrilo.

Odhod v svet in sprejemanje večkulturnosti

Po Marijini smrti ji je bila v veliko tolažbo gospa Emilija. Sestre so včasih v samostan sprejele stare in bogate gospe, večinoma vdove ali samske ženske. Med njimi je bila tudi Emilija Srna, ki je imela sobo tik nad Nežino veliko spalnico, v kateri je živela z drugimi dekleti. Neža ji je ob popoldnevih nosila čaj in z njo klepetala. Nekega dne jo je Emilija vprašala, ali bi hotela z njo odpotovati v Egipt in sveto deželo. Neža je bila nad povabilom navdušena in je razmišljala le še o tem, kako bo pregovorila svoje starše. Zanimivo je, da v Nežinem zapisu ni nobenih dejavnikov, ki bi pri njeni odločitvi za potovanje skoraj neznano gospo delovali zaviralno, kot so na primer slovo od prijateljic v samostanu, staršev, strah pred neznanim, nevarnosti na poti. Njene odločitve se zdijo impulzivne in mladostno naivne.

V samostanu je zaprosila za tridnevni izhod, da je obiskala starše in jim povedala za načrt o potovanju z Emilijo. Starši so ji potovanje na njeno veliko presenečenje dovolili. Neža se je razveselila skorajšnje uresničitve svojih sanj ter se še isti dan vrnila v samostan, kjer je oznanila svoj odhod. Z Emilijo sta se v Zagrebu srečali takoj, ko je Neža dobila potni list.

Z mojim atom sva šla v župnišče v Suhorju, da nama napravi potne liste, ker ate naju je hotel spremljati do Italije. Torej sestali smo se v Zagrebu in smo šli takoj k egiptovskemu konzulu, da nam validira potne liste. Bil je zelo prijazen, vendar med vsem je pravil, da ni dobro obiskovati Egipt in Palestino; da je nevarno zaradi političnih razmer, da so veliki nemiri med Egipčani in Angleži. [...] Močno smo bili razočarani.

Kljub temu sta se odločili, da gresta na pot – z vlakom v francoski Lurd. Tam sta ostali dva meseca, nato sta pot nadaljevali v Španijo. Ustavili sta se v Bilbau, kjer sta ostali nadaljnja dva meseca, nato sta se ustavili v Madridu. Vsak dan sta hodili k maši in na trg ter obiskovali bližnja mesta. Z upiranjem pričakovanim družbenim pravilom in razvijanjem alternativnega življenjskega sloga je Neža na poti z Emilijo z opazovanjem in s preizkušanjem pridobivala sociokulturna znanja: spoznavanje drugačnih kultur, navad ljudi, preizkušanje jedi, učenje plesov. Novemu okolju se je prilagajala z učenjem novega jezika. Iz dneva v dan je bolje govorila špansko: »Vsi so rekli, da se hitro učim, kar me je močno razveselilo.« Neža se je hitro privadila na način življenja v Španiji. Všeč so ji bile živahne in polne ulice, dišeči vrtovi in muzeji.

Vsak teden je pisala staršem in sestram. Nekega dne se je odločila, da bo pisala bratu, mojemu dedku, ki je živel v severni Afriki. Oče ji je iz Suhorja po pošti posredoval Jožetov naslov, Neža pa je bratu še isti dan sporočila, da je s prijateljico Emilijo v Madridu. Jože ji je nemudoma odpisal in se v pismu čudil, da je »sama« v tuji deželi: »Saj si še otrok! Pošlji brzojavko, kadar bosta prišli v mesto Oran v Afriki!« Z gospo Emilijo sta z vlakom med dišečimi vrtovi pomarančevcev oddrveli proti jugu Španije.

Proti večeru sta prispeli v Malago, kjer sta se vkrcali na ladjo proti Maroku. Naslednje jutro sta se zbudili v Melilli v Afriki. Po krajšem obisku mesta sta z ladjo odpluli do pristanišča Oran v Alžiriji. S taksijem sta se odpeljali do hotela, od koder sta Jožetu poslali telegram. Brat je bil naslednje jutro že v hotelu. Bil je jezen, da so starši mladi Neži dovolili potovati z neznano žensko. Emiliji ji rekel: »Gospa, ne vem, kakšni so vaši načrti in kam želite potovati, jaz nisem proti temu, ampak moja sestra bo pa šla z menoj na posestvo, kjer delam. Ona bo ostala pri direktorju in njegovi ženi, kateri jo z veseljem čakajo. Prihodnjega meseca oktobra pa se vrneva skupaj domov v Slovenijo!« Neža je vedela, da ima starejši brat prav, zato se ni upirala.

Življenje v Afriki

Naslednje jutro sta se z avtobusom odpeljala proti jugu. Posestvo, na katerem je delal Jože, je bilo od Orana oddaljeno 200 km, polovico poti so vozili po puščavi. Po nevarnih ovinkih so prispeli do mesta Maskara, ki je bilo popolno nasprotje deželi, ki si jo je ogledovala skozi okno avtobusa: »Lepe hiše z lepimi vrtovi, drevesa in neizmerna polja in vinogradi vse naokoli. Ravno je bil prvi maj in pšenica je bila že dozorela. Mnogo živine in konjev in ovc!« Ko so prišli na posestvo, ju je na vrtu pričakal direktor s svojo ženo. Neža ju, kljub temu da se je v samostanu učila francoščino, ni razumela niti besedice. Odločila se je, da se je bo hitro naučila: »Špansko sem se dosti hitro naučila; po treh mesecih, odkar sem bila na posestvu, sem že dobro govorila francoščino, da so se vsi čudili!« Na učenje tujega jezika vpliva več dejavnikov: osebne lastnosti, jezikovna nadarjenost, način in strategija učenja, med ključnimi elementi pa je motivacija

(Dörnyei, 2006). Ker je bila Neža za učenje jezika zelo motivirana, je bilo njeno učenje uspešno kljub morebitnemu pomanjkanju jezikovnih sposobnosti, ki jih je poudarila med izobraževanjem v samostanu.

Neža s prečkanjem meja ni imela težav. Prestopanje meja ji je prineslo svobodo, omogočalo ji je spoznavanje novih krajev, kultur, znamenitosti, drugačnega načina življenja, učenje jezikov in odkrivanje novih možnosti. Prvi prehod meje je pri njej povzročil manjši kulturni šok, prvič je slišala jezik, ki ga ni razumela; videla ljudi drugačnega videza, vedenja, oblečene v drugačna oblačila, prvič je okusila (turško) jed, ki je ni bila vajena. Vsako naslednje spoznavanje kulture je bilo zaradi njene večje odprtosti za izkušnje manj dramatično.

S prihodom v Afriko je Neža dobila novo ime: Agnes. Dnevi po prihodu so hitro minevali. Nekega nedeljskega popoldneva je Jože svojo sestro opomnil, naj se pripravi za pot domov, a ga je Agnes presenetila s svojo odločitvijo, da bo še nekaj časa ostala na posestvu, se učila francoščino, nato pa se sama vrnila domov. Jože je bil presenečen nad sestrinimi besedami, a sta ga direktor in žena pomirila z obljubo, da bosta zanjo lepo skrbela. Njena v težkih življenjskih preizkušnjah dosežena emocionalna zrelost se je pokazala med premagovanjem žalosti po Jožetovem odhodu: »Pogrešala sem brata, potem pa čas ozdravi vsako žalost, posebno ko smo še tako mladi; hitro se joka in še hitreje se smeje, saj drugače ne bi mogli živeti!«

Prva ljubezen

Leta 1933 je na posestvo prišel novi oskrbnik z ženo in s sinom Georgesom. Po dveh mesecih prijateljavanja sta si z Georgesom priznala, da sta zaljubljena, česar njegovih starši niso sprejeli z navdušenjem:

En dan se je Georges tako pokregal s svojimi starši, da mu je oče zapovedal, da naj gre kamor hoče; da mu ne bodo nikdar dovolili, da se tako mlad poroči. Naskrivaj se je prišel posloviti od mene, rekoč, da gre k vojakom in ko bo izvršil to vojaško službo, se bova poročila. Strašno sem bila obupana in žalostna. Obljubila sem mu, da ga bom čakala, kolikor bo treba!

Agnes ga je čakala, a ji fant v nekaj mesecih ni poslal niti enega pisma. Pred odhodom je Georges na posestvu ob nedeljah obiskoval bratranec Justin, s katerim so postali dobri prijatelji. Justin je s svojimi nedeljskimi obiski nadaljeval tudi po Georgesovem odhodu in Agnes stal ob strani. Ko je Justin nekega nedeljskega popoldneva znova prišel na obisk, jo je zasnubil. Naslednje jutro je direktorju oznanila poroko. Ta nad novico ni bil navdušen: »Če se želiš poročiti, moraš iti k tvojim staršem, da jim vse razložiš; in če boš še vedno odločena za poroko, kar nazaj prideš!« Tudi direktorjeva žena jo je skušala prepričati, naj se ne poroči, saj bo moža spoznala v svoji domovini. Njen pomislek se je morda nanašal na dvom o uspešnosti zakona dveh ljudi iz različnih kultur, lahko pa

tudi na dojemanje romantične ljubezni v njenem družbeno-zgodovinskem kontekstu. V sodobnosti je poroka iz ljubezni pričakovana in družbeno sprejemljiva, medtem ko v preteklosti ni bila. Motivi za sklepanje porok so bili nemalokrat racionalni, odvisni od pričakovanj družine.

Povratak domov in kulturni šok

Agnes je svojemu zaročencu sporočila, da odhaja k staršem po dovoljenje za poroko. Leta 1935 se je skupaj z direktorjem in njegovo ženo odpeljala v пристanišče Oran, od koder sta zakonca odšla na počitnice v Francijo, Agnes pa domov. Skupaj so potovali do Marseilla, od koder je Agnes z vlakom nadaljevala pot skozi Benetke v Ljubljano. Po prihodu v slovensko prestolnico si je po naporni poti odpočila v hotelu in nato nadaljevala pot do Metlike, kjer jo je pričakal brat Jože. Ob prihodu domov je doživela manjši kulturni šok: »Še sedaj mislim, kako mi je bilo čudno, ko sem na vlaku slišala govoriti po slovensko; saj je že minilo šest let, odkar nisem govorila našega jezika!« Ko je vstopila v domačo hišo, je čutila nekaj neopisljivega: »Ate in mama so se precej postarali. Hiša in vse naokoli se mi je zdelo tako majhno, da mi je bilo skoraj neverjetno, da sem tu živela svoja najmlajša leta. Ate in mama so jokali od veselja, stare mame pa ni bilo več; umrla je, ko je bila stara štiriinosemdeset let.«

Vsako nedeljo je bila povabljena k sorodnikom ali prijateljem. Ko so opazili, da ne pije (več) vina, so jo zbadali: »Nežika ne pije vina, ker je bolna; kaj ne vidite, kako je bleda! Saj bo gotovo kmalu umrla.« In tudi pri maši so jo gledali, »kakor če bi bila kakšna čudna stvar«. Odnos okolja do Nežinih novih izkušenj je bil različen: ožje okolje jo je sprejemalo (družina), čeprav s humorjem in z zbadanjem glede novih navad. Širše okolje (lokalna skupnost pri maši) pa jo je dojemalo kot »čudno«. To je v njej vzbudilo spoznanje, da je »spremenjena oseba«. Vendar pri tem ne gre le za proces odraščanja (iz deklice v mlado žensko), temveč tudi za razlikovanje od okolja (»vaško življenje«), iz katerega je odšla. Spoznala je, da ni več Nežika, ki je kot mala brezskrbna deklica tekala po tej belokranjski vasi in so jo imeli vsi radi. Po nekaj letih se je vrnila kot spremenjena oseba – Agnes, ki je »stara«, nespremenjena vaška družba ni več sprejemala. Začutila je, da v Beli krajini ne bi mogla več živeti. Ko jo je bratranec Janez skušal prepričati, naj se ne vrne v Afriko, mu je odgovorila: »Jez tukaj ne bi mogla živeti. Navajena sem vročemu soncu in tistemuh vetru, ki prihaja tam daleč iz puščave, in divje afriške narave in obljubila sem svojemu fantu, da se k njemu vrnem, ker ga res ljubim in si želim živeti, kjer je on!« Odločila se je, da ostane v domači vasi le še do božiča. Še zadnjič si je želela doživeti jesenski čas trgatve, v domači cerkvi slišati Sveto noč in druge božične pesmi. Januarja 1936 je dobila potni list, se še zadnjič poslovila od svoje družine in prijateljev ter se znova podala na pot. Ko je ladja priplula do Orana, je v pristanišču zagledala svojega zaročenca.

Poroka in nova družina

Poročila sta se 28. marca 1936 v Oranu. Poleg imena, ki se je iz Neže po prihodu na vroči kontinent spremenilo v Agnes, se je s poroko iz njenega osebnega imena izbrisalo še tisto, kar je ostalo slovenskega – priimek. Neža Gerkšič je s poroko postala Agnes Lacroix. Pomemben dogodek, kot je bila poroka, je prinesel simbolno spremembo – spremembo imena in priimka. Ime pomeni in pove veliko, je nekakšno »bistveno obeležje identitete«. Na človeka pripenja njegovo osebno in družinsko identiteto, osebno zgodovino, etnični izvor, kulturo in zakonski status (Južnič, 1993). Po poroki je Agnes delala od jutra do noči. Odgovorna je bila izključno za hišna dela, na posestvu ji ni bilo treba delati: prala je, likala, šivala in popravljala razne stvari, kar nakazuje na raznovrstna, v vsakdanjem življenju pridobljena (praktična) znanja. Kmalu po poroki je zanosila in decembra 1936 rodila prvorojenca, le po petnajstih mesecih še hčerko. Minevali so meseci in leta, otroka sta rasla, vsi drugi so bili zaposleni vsak s svojim delom.

Agnes je z možem rada obiskovala Arabski trg. Kljub temu da so na tržnico smeli prihajati le moški in so morale žene Arabcev ostajati doma, Agnes to ni ustavilo, še naprej je obiskovala ta njej ljubi kraj. To nakazuje na razvoj njenega alternativnega sloga življenja ter na sociokulturno znanje, kar se kaže v primerjavi, ki jo je naredila med Španci in Arabci: »Španci so vroče krvi in ko so zaročeni ali poročeni, so strašno ljubosumni. Žena ne sme nikamor sama, prav tako kot pri Arabcih. In za vsako malenkost so pretepali svoje žene.« Upoštevati moramo, da je iz njene avtobiografije učenje mogoče razumeti kot način upora proti uveljavljenim in pričakovanim pravilom. Prav upornost in želja po znanju sta jo od doma vodila v širni svet.

Takoj po izbruhu druge svetovne vojne leta 1939 se je Justin zgledil v vojašnici Maskare, Agnes je ostala sama s taščo, z otroki in delavci, tast je takrat že umrl.

Nemci so bili povsod in velika nesreča z njimi. Po mestih so kradli hrano in obleko; hudo je bilo še bolj v Franciji! Pri nas v Afriki nismo trpeli pomanjkanja, ker smo vsega imeli doma. Jaz sem pošiljala k stricu razne hrane dvakrat na teden, da naša otroka nista trpela in cela družina ne, do konca vojne, ki je trajala pet let!!!

Po moževi vrnitvi je tretjič zanosila in rodila deklico, osemnajst mesecev pozneje pa še drugega sina. Ko sta bila najmlajša otroka dovolj stara za vpis v šolo, sta šla stanovat k prijateljem, ob nedeljah pa sta hodila domov na obisk. Po taščini smrti sta Agnes in Justin na posestvu ostala sama. Kmalu po koncu druge svetovne vojne, v začetku novembra 1954, so se Alžirci začeli upirati francoskim kolonizatorjem. V želji po neodvisnosti so po vsej državi izbruhnile velike vstajniške manifestacije in dobro organizirane akcije. »Oboroženi Arabci so divjali po posestvih; ko so našli družino v hiši, so najprej pobili otroke, posilili so ženske, potem pa so vsem odrezali glave, eno za drugo. Strašne stvari so se dogodile in vsi smo živeli v velikem strahu!« Najprej so pobegnili bogati Francozi. Posestniki so zapustili vse svoje imetje ter odšli živeti v mesto ali pa so se vrnili v Francijo.

Tudi Agnes in njena družina se je pripravljala na odhod, kar jih je strašno razžalostilo, še zlasti njenega moža. Svoj dom so zapustili na veliko noč leta 1957. Razmere med Francijo in Alžirijo so se iz dneva v dan slabšale. Justin si ni želel vrnitve v Francijo in tudi Agnes si ni več predstavljala življenja zunaj Alžirije. Justin je hudo zbolel. Da bi mu povrnila veselje, se je Agnes kljub slabim razmeram, kolonialni vojni in moževi bolezni opogumila in spomladi leta 1958 odprla svojo restavracijo. Najmlajša otroka sta ji obljubila pomoč pri delu.

Sprememba položaja: opolnomočenje

Nežina individualnost se je izostrila že v zgodnji mladosti, ko se je odločila uresničiti svoje otroške sanje in je prepričala starše, da so ji dovolili zapustiti rodni kraj. Pozneje sta se njeni močna volja in samostojnost pokazali ob odhodu iz samostana ter na potovanju vse do Alžirije. Tam se je nekako podredila novemu načinu življenja, se pustila voditi in učiti. Tudi pozneje, ko se je poročila in imela otroke, ni izražala svoje individualnosti. Ta se je ponovno izostrila ob izbruhu vojne, ko je mož odšel od doma, na posestvu pa je ostala sama z otroki. Ob prevzemu glavne vloge v družini se je okrepil njen notranji občutek moči in kontrole. Soočala se je z nepredvidljivimi dogodki, za katere v tem okolju ni bilo družbeno predpisanih vlog. Ženske v negotovem obdobju, kakršno je čas vojne, razvijajo drugačne vloge, kot jih zasedajo sicer. Pri tovrstnem inovativnem učenju učeči nimajo vzorcev, ki bi jih lahko posnemali. Po moževi vrnitvi iz vojne je njen položaj ostal nespremenjen, še več, s povečevanjem družbene napetosti se je povečevala tudi njena vloga v družini.

Kljub napornim dnevom si je pogosto dopisovala z domačimi. Oče in mama sta že umrla. Tudi Justin se je iz dneva v dan slabše počutil in je januarja 1961 umrl. Pokopali so ga na velikem katoliškem pokopališču v Oranu, kjer je bila pokopana vsa njegova družina. Po pogrebu so se vrnil domov in po le osmih dneh nadaljevali z delom. Neža si je kmalu nedaleč od gostilne lahko privoščila lepo in precej večje stanovanje. V začetku leta 1962 je bilo jasno, da se bo vojna končala in da bodo morali vsi Francozi zapustiti Alžirijo. V restavracijo je, še zlasti po podpisu Evaianskega sporazuma 1. julija 1962, prihajalo vse manj gostov. Alžirija je svojo neodvisnost in mednarodno priznanje plačala z osemletno vojno in s človeškimi ter materialnimi žrtvami, prav tako so vse izgubili tudi francoski naseljenci. Agnes se ni vdala in je vztrajala z delom, tudi na dan, ko so Arabci razglasili svojo neodvisnost in ji svetovali, naj zapre restavracijo: »Nekateri prijatelji so mi svetovali, da ne odprem gostilne ta dan; da bodo Arabci vse razbili; jaz pa se nisem bala in gostilna je bila odprta cel dan!«

Večina Francozov je pobegnila, tudi Nežini otroci, z mamo je ostala samo najmlajša hči. Ker v mestu ni bilo več francoskih uradnikov, je bila Nežina gostilna vse pogosteje prazna. Spomladi sta Agnes in hči pripravili vse potrebno za odhod, še zadnjič skrbno

pospravili in očistili gostilno ter jo dostojanstveno zaprli. Dvajsetega junija 1963 sta se odpeljali do pristanišča v Oranu ter stopili na veliko ladjo, ki je čakala begunce.

Z ladje sem gledala gor proti mestu, kjer je bil zakopan moj mož; iz vsega srca sem molila za pokoj njegove duše, sestre in strica; sedaj vsi počivajo za veke v tej tuji deželi. Vroče solze so nama tekle po obrazu, meni in Malu, tako da nisva opazili, da je ladja že daleč od pristanišča!

Proces spreminjanja identitete

Identiteta je nenehno izpostavljena procesom spreminjanja (Strauss, 1959; Tennant, 2012; Bjorklund, 2014). Čeprav posameznik teži k njihovemu zmanjševanju in vzpostavlja strategije za ohranjanje občutka osebne kontinuitete, so transformacije identitete neizogibni del vsake biografije. Spreminjanje se dogaja kot proces, tako da na novo pridobljene izkušnje le postopoma spreminjajo samoopredelitve. Biografske zareze so sestavljene iz več manjših razhajanj. Ti trenutki v biografiji omogočajo posamezniku, da zazna spremembe ter razišče in potrdi nove vidike identitete. Sprememba identitete se najlaže jasno opredeli in ovrednoti z vidika sedanosti. V primeru analizirane pripovedi je ključno vlogo v procesu refleksivnega zavedanja osebne spremembe odigral poznejši obisk izvirne družbe. Po šestih letih bivanja na tujih tleh se je Agnes vrnila domov po dovoljenje za poroko z Justinom. Takoj je začutila, da se je med bivanjem v Afriki preveč spremenila, da bi lahko živela v okolju, v katerem je odraščala. Doma se ji je vse zdelo tako »majhno«: rojstna hiša, vrtovi, vinogradi, polja ... Razočarali sta jo ozkosrčnost in »majhnost« ljudi, med katerimi je odraščala. Ker ni več pila vina, so jo vaške gospe označile za »bolno« ter ji napovedale skorajšnjo smrt. Ko pa je šla v nedeljo k maši, je imela občutek, da jo gledajo, kot bi bila »čudna stvar«. Tako njena odločitev za vrnitev v Afriko ni bila le posledica zaveze zaročencu, pač pa njena osebna odločitev. Ob obisku domačega kraja se je zavedla, da ga je prerasla in da se je za bivanje v njem in med ljudmi, ki je niso (več) sprejeli medse, preveč spremenila.

S temi izzivi se soočajo migranti, ko/če se vrnejo domov. Tako kot so morali biti prilagodljivi in ustvarjalni ob prihodu v novo kulturo, morajo biti prilagodljivi in ustvarjalni ob (morebitni) vrnitvi. Položaj posameznika se spremeni, ker sta spremenjena tako on/ona sam(a) kot tudi kulturno okolje, iz katerega je odšel/odšla.

Migracija je Nežo osvobodila preprostega, revnega in garaškega načina življenja, ki je zaznamovalo njeno družino. Iz hvaležnosti do življenjske priložnosti je bila pripravljena prevzemati iz okolja vse, kar ji je ponujalo. Življenje v tujini ji je nudilo obilje ne le v materialnem smislu, temveč tudi s pridobivanjem neprecenljivih izkušenj, z učenjem, s spoznavanjem novih kultur, jezikov in ljudi, z naravnimi bogastvi, prehrano, načinom življenja, s plesi, z mentalitetami. Ker je bila odprta za sprejemanje, je njena transformacija potekala lahkotno, hitro in neboleče. Vse njene izkušnje pa niso bile neboleče in nekonfliktne.

Nežino bolečino smo spoznavali iz pripovedi hčerke Malou o (ne)prenašanju maternega jezika na svoje otroke. Zaupala nam je, da je mamo pri dvanajstih letih vprašala, zakaj jih ni naučila maternega jezika, a ji je le obrnila hrbet in ji ni nikoli odgovorila. Očitno je hčerkino vprašanje zadelo bolečo točko v njenem življenju. Malou nam je povedala, da je bilo s selitvijo v hišo očetovih staršev konec petja slovenskih pesmi in pogovorov. Tašča je zahtevala, da se pri hiši govori izključno francosko. To nakazuje pomemben vpliv okolice na akterja. Migracijski položaj se izkaže kot ovira za učenje in prenos znanja na mlajše generacije. Podobne zgodbe (spomine) beremo v raziskavi Dalmatinske neveste (Malečkar, 2005). V Brkinih so (slovenske) tašče omejevale, da bi se vnuki učili jezika mater, »dalmatinskih nevest«. Opazimo vzorec moči tašče, ki vpliva na to, kateri jezik se bodo vnuki učili.

Kljub temu da Neža svoje kulture (jezika) ni prenašala na svoje otroke, v avtobiografskem zapisu potrjuje, da je svoje življenje živila kot oseba z več identitetami (glej Milharčič Hladnik, 2011), jeziki, domovi in domovinami, ne da bi katerokoli ali kateregoli zavrgla. To dokazujejo njene besede na koncu avtobiografske zgodbe:

Tisti, ki bo mogoče prebiral te vrstice, ga prosim, da oprosti morda vsaka beseda ni na svojem mestu; po tolikih letih se lahko pozabi svoj domači jezik, čeprav ga vedno čutim v svojem srcu! Nikdar ne preteče en sam dan, da ne bi potihoma prepevala naše lepe slovenske pesmi, ker je res, da se najlažje spominjam pesmi, katere sem pela v Suhorju, tam, kjer sem bila doma! Samo šestnajst let sem bila stara, ko sem prišla v Afriko in tam sem doživela in preživela najlepša leta mojega življenja z ljubečim možem in našimi lepimi otroki in sedaj po tako dolgih letih sanjam o tistih časih in moje misli poletavajo tja na naše posestvo, na naše sosede in malo reko, kamor smo hodili na sprehod; seveda ta reka še vedno hiti po vročem polju navzdol po velikih ovinkih, dokler ne priteče do morja in tam se spremeni v silne valove! Velikokrat se vprašam, ali pridejo še vedno štorke gnezdit na našo streho; zdi se mi, da jih še slišim klopotati: »kla, kla, kla«!

Agnes je umrla štiri leta po zapisu svoje življenjske zgodbe, 24. marca 1998, stara 85 let.

Strategije učenja ob migraciji

Na podlagi analize avtobiografskega zapisa, opravljenih raziskav (npr. Kožar Rosulnik, Ličen, Milharčič Hladnik, 2016; Ličen, Lihtenvalner, Podgornik, 2012) in analize literature (Wildemeersch in Stroobants, 2009) smo oblikovali poskusno teorijo o učenju ob izkušnjah migracije. Na prvi pogled se zdi učenje po prihodu v novo okolje povezano predvsem s prilagajanjem, vendar smo v analizirani zgodbi akterke migracij prepoznali pet različnih strategij. Njeno učenje je potekalo pod vplivom socialnega okolja in individualnega življenja, nabora znanj, prepričanj, vrednot in osebnostnih lastnosti.

Pri prvi strategiji učenja, tj. strategiji prilagajanja ali adaptaciji, je Neža dala prednost družbenim zahtevam, znotraj katerih je oblikovala takšne zmožnosti, kot ji jih je narekovalo okolje. Novemu okolju se je prilagajala predvsem z učenjem jezika, s prevzemanjem določenih navad, načinom oblačenja, spoštovanjem pravil in norm. Poudariti je treba, da je strategijo prilagajanja izbrala zavestno, kar razumemo kot aktivno prilagajanje. Akterka migracije se ni pasivno prilagajala, temveč je svoje znanje formirala aktivno. Prilagoditev je strategija, ki daje prednost družbenim pred osebnimi zahtevami in ki za izhodišče sprejme domnevno nespremenljiv značaj struktur priložnosti v okolju. Proces povezovanja posameznika in konteksta večinoma usmerjajo (spremenljive) potrebe in pogoji okolja. Bistven je poskus pridobitve potrebnih zmožnosti, da bi zadovoljili in sprejeli družbena pričakovanja.

Druga strategija, ki jo je akterka migracije uporabljala pri učenju, je bila identitetna rast. Sprememba okolja je pri njej vzbudila eksistencialna vprašanja. Spraševala se je, kdo je, kakšne so njene vrednote in kakšna oseba si želi postati. O sebi se je učila tudi na podlagi razlikovanja od »drugih«. S spoznavanjem novih kultur, mentalitet in vrednot je ozaveščala svoje in nenehno presojala, s katerimi se lahko identificira – jih prevzame kot svoje – in s katerimi ne. V nasprotju s prilagoditvijo je strategija identitetne rasti usmerjena na posameznika znotraj družbenega konteksta, na katerega je težko vplivati. Usmerjena je v celosten razvoj posameznika kot svobodnega in odgovornega subjekta. Gre za razvoj vseh vidikov in potencialov osebe kot celote, da bi bila zmožna soočenja z družbenimi spremembami.

Tretjo strategijo, ki smo jo zaznali, je razvijanje individualnega sloga življenja, ki se v analizirani zgodbi kaže kot upor proti uveljavljenim pravilom, in individualiziranega načina sledenja družbenim zahtevam, ki se jim kot posameznica ne želi podrežati. Ob tem je akterka migracije uvedla svoja pravila in prakso. To strategijo razumemo kot usmerjenost v razvoj alternativnega, drugačnega življenjskega sloga, ki se razlikuje od drugih (ljudi, vzorcev). Posameznik se omejitvam okolja ni pripravil prilagoditi, zato išče izhod iz družbenih zahtev in pri tem uvede nova pravila, novo prakso.

V Nežini zgodbi smo v manjši meri zaznali strategijo poseganja v družbena pravila okolja, s katerimi bi kritično presojala in spreminjala/preoblikovala družbene dejavnike ter aktivno posegala v kulturo/družbo okolja, kar pomeni, da bi z namenom spreminjanja njegovih zahtev in pričakovanj poskušala vanj vpeljati novosti. Res pa že sama Nežina odločitev za odhod od doma odraža njen upor proti pričakovanim družbenim pravilom. Strategija upornosti je usmerjena v kritični premislek in delovanje posameznika v smeri vplivanja, morda celo spreminjanja zahtev družbe, v kateri živi. Proces učenja poteka tako, da posameznik aktivno posega v okolje in pri tem vanj poskuša vpeljati novosti: z družbeno aktivnostjo, požrtvovalnostjo in zavzetostjo.

Peta strategija, ki jo je Neža uporabila med vojno – ko je ostala sama v hiši in nadzirala delo na posestvu –, je bila strategija inovativnega učenja. Takrat se je soočala

z nepredvidljivimi dogodki, za katere ni imela na razpolago družbeno predpisanih vlog. Pri tej strategiji učenja je posameznik brez vzorcev, ki bi jih lahko posnemal. Za inovativno učenje je značilna usmerjenost v prihodnost, bistvene vsebine pa predvidevanje namesto prilagajanja nekemu znanju, zavzetost, razmišljanje in prevzemanje odgovornosti (Marentič Požarnik, 2005).

Sklep

Avtobiografski zapis je omogočil uvid v kompleksnost in heterogenost učenja iz izkušenj, ki jih prinaša migracija. Kljub temu, da se zdi vstopanje v novo kulturno in družbeno okolje povezano predvsem s prilagajanjem (z učenjem jezika novega okolja, prevzemanjem navad, spoštovanjem pravil in norm), smo v analizi izbranega avtobiografskega zapisa odkrili pet različnih strategij učenja. Strategija prilagajanja se je pojavila kot odziv na kulturne spremembe, pri čemer je imela akterka migracij možnost, da se je v novo okolje vključila, se integrirala ali pa se je zavestno odločila za oblikovanje individualnega, alternativnega sloga življenja kot upor proti uveljavljenim pravilom in družbenim zahtevam. V pripovedi akterke migracij je opazen pojav spreminjanja identitete, kar lahko pojasnimo z razmislekom A. Bron (Bron, 2002), ki ugotavlja, da se z vprašanji, kdo smo, zakaj smo in kakšna je naša prihodnost, pogosteje soočamo v prelomnih življenjskih situacijah, med katere vsekakor lahko umestimo tudi migracijo. V izbranem zapisu sta bili manj izrazito izraženi strategija poseganja v družbena pravila okolja, s katero je akterka migracij aktivno posegala v kulturo oziroma družbo novega okolja – ter strategija inovativnega učenja, ki jo je Neža uporabila v času vojne. Takrat se je znašla v situaciji, v kateri ni mogla posnemati vzorcev, kar je od nje zahtevalo inovativnost in prevzemanje odgovornosti.

Predstavljene strategije učenja so orodje, s katerim si lahko pomagamo pri analizi in interpretaciji učenja ob doživljanju migracije. Pričujoča raziskava odpira možnosti nadaljnega raziskovanja, prispeva k védenju o vključevanju odraslih (predvsem žensk) v novo socialno okolje, in k učenju, ki ob tem poteka, dodatno pa osvetli tudi proces učenja v vsakdanjem življenju.

Literatura

- Allheit, P. (2009). Biographical Learning Within the new Lifelong Learning Discourse. V I. Knud (ur.), *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists – In Their own Words* (str. 116–128). London, New York: Routledge
- Bjorklund, B. R. (2014). *The Journey of Adulthood*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Bron, A. (2002). *Construction and Reconstruction of Identity through Biographical Learning. The Role of Language and Culture*. Stockholm: Stockholm University.
- Bruner, J. (2002). *Making Stories: Law, Literature, Life*. Cambridge, London: Harvard University Press.

- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. London: Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design*. London: Sage.
- Cukut Krilić, S. (2009). *Spol in migracija: Izkušnje žensk kot akterk migracij*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Dajčman, M. (1994). *Afrika, Afrika*. Novo Mesto: Erro.
- Dirkx, J. M. (1998). Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An Overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, 1–14.
- Dörnyei, Z. (2006). Individual Differences in Second Language Acquisition. *AILA Review*, 19, 42–68.
- ESREA Network on Migration, Ethnicity, Racism and Xenophobia* (2018). Pridobljeno s <https://www.esrea.org/networks/migration-transnationalism-and-racisms/>.
- Guo, S. (ur.) (2013). *Transnational Migration and Lifelong Learning: Global Issues and Perspectives*. London, New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. London, New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2012). Learning form Everyday Life. *HSSRP* 1/1, 1–20.
- Jordan B. in Düvell F. (2003). *Migration: The Boundaries of Equality and Justice*. Cambridge: Polity.
- Južnič, S. (1993). *Identiteta*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Klinar, P. (1976). *Mednarodne migracije*. Maribor: Obzorja.
- Kožar Rosulnik, K. (2015). *Biografsko učenje žensk v kontekstu migracij* (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Kožar Rosulnik, K., Milharčič Hladnik, M. in Ličen, N. (2016). Women's Narratives on Learning through Migration. *Razprave in gradivo / Treatises and Documents*, 76, 29–47.
- Krofič, R. (2017). Pedagoški pomen zgodbe in narativne vednosti. *Sodobna pedagogika*, 68, 10–31.
- Ličen, N., Lihtenvalner, K. in Podgornik, V. (2012). The Non-Formal Education and Migration of the Aeta, an Indigenous Tribe in the Philippines. *Anthropological notebooks*, 18(3), 25–40.
- Lukšič Hacin, M. (1995). *Ko tujina postane dom: Resocializacija in narodna identiteta pri slovenskih izseljencih*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Malečkar, V. (2005). *Dalmatinske neveste: Procesi ženske poročne migracije iz zadrškega zaledja v Brkine v 20. stoletju*. Koper: Založba Annales.
- Marentič Požarnik, B. (2005). Spreminjanje paradigme poučevanja in učenja ter njunega odnosa – eden temeljnih izzivov sodobnega izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 56(1), 58–74.
- McNair, S. (2009). *Migration, Communities and Lifelong Learning*. Leicester: NIACE.
- Mezirow, J. (2009). An Overview of Transformative Learning. V I. Knud (ur.), *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists – In their own Words* (str. 90–105). New York: Routledge.
- Milharčič Hladnik, M. (2009). Moje misli so bile pri vas doma: Poti prehodov v pismih. V M. Milharčič Hladnik in J. Mlekuž (ur.), *Krila migracij: Po meri življenjskih zgodb* (str. 23–58). Ljubljana: Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU.

- Milharčič Hladnik, M. (2011). *IN – IN: Življenjske zgodbe o sestavljenih identitetah*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.
- Milharčič Hladnik, M. in J. Mlekuž (ur.) (2009). *Krila migracij: Po meri življenjskih zgodb*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.
- Rossiter, M. in Clark, M. C. (2007). *Narrative and The Practice of Adult Education*. Malabar: Krieger.
- Rotar, D. B. (2013). Informalno pridobivanje znanja. V P. Kelava (ur.), *Neformalno učenje? Kaj pa je to?* (str. 103–126). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Strauss, A. (1959). *Mirrors and Masks: The Search for Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strle, U. (2009). Bila je preprosto sreča, da sem prišla v Kanado: O razlogih za selitve skozi Stankino življenjsko zgodbo. V M. Milharčič Hladnik in J. Mlekuž (ur.), *Krila migracij: Po meri življenjskih zgodb* (str. 89–117). Ljubljana: Založba ZRC SAZU.
- Sulič, N. (1995). »Zmanjkali so čez noč«: O izseljevanju v ZDA iz Bele krajine. *Dve domovini/Two Homelands*, 6, 21–28.
- Tedder, M. in Biesta, G. (2009). Biography, Transition and Learning in The Lifecourse: The Role of Narrative. V J. Field, J. Gallacher in R. Ingram (ur.), *Researching Transitions in Lifelong Learning* (str. 76–90). Abingdon: Routledge.
- Tennant, M. (2012). *The Learning Self: Understanding the Potential for Transformation*. San Francisco: Jossey–Bass.
- Van Maanen, M. (2017). But is it Phenomenology? *Qualitative Health research*, 27(6), 775–779.
- Vidmar Horvat, K. (ur.) (2014). *Ženske na poti, ženske napoti: Migrantke v slovenski nacionalni imaginaciji*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Wildemeersch D. in Stroobants, V. (2009). Transitional Learning and Reflexive Facilitation: The Case of Learning for Work. V I. Knud (ur.), *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists – In Their Own Words* (str. 218–232). London, New York: Routledge.
- Zelinska, M. (2013). Migration and Adult Education: Time, Place and Power. *Power and Education*, 5(2), 120–136.

Ambivalence kvalitativnega raziskovanja učenja v odraslosti: primer etnografske metode

*Nives Ličen*¹

Povzetek

Prispevek se osredotoča na etnografsko metodo kot naturalistično deskriptivno metodo za raziskovanje učenja odraslih in situ. Interpretirana je kot del kvalitativne raziskovalne prakse. Avtorica opisuje široke možnosti za uporabo etnografije pri raziskovanju učenja in izobraževanja v odraslosti. Namen razprave je odgovoriti na vprašanje, katere so prednosti, če pri raziskovanju učenja v odraslosti uporabimo etnografijo, in katere ambivalence se pokažejo tako pri uporabi etnografije kot širše pri kvalitativni paradigmi raziskovanja na polju učenja v odraslosti. Opisani so razlogi za uporabo in nekateri primeri. Tekst je sklenjen z razmislekom o etnografiji kot delu študij ne-znanja.

Ključne besede: etnografija, učenje, odraslost, raziskovanje, znanje

The Ambivalences of Qualitative Research in Adult Learning: The Case of the Ethnographic Method – Abstract

The article focuses on the analyses of ethnography as a naturalistic and descriptive method for in-situ research in adult learning as part of qualitative research practice. The author describes the various uses of ethnography in researching learning and education in adulthood. The aim is to show the advantages of using ethnography in the study of adult learning and describe the ambivalences that manifest both in the use of ethnography and more broadly in the qualitative paradigm of research in the field of adult learning. The reasons for using ethnography and some examples are described. The article concludes by reflecting on ethnography as part of the ethnographic studies of ignorance.

Keywords: ethnography, learning, adulthood, research, knowledge

1 Izr. prof. dr. Nives Ličen, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Uvod

V zadnjih dvajsetih letih je bilo veliko novosti v raziskovanju učenja in izobraževanja v odraslosti, ki prinašajo izzive in dileme. Inovacije so bile spodbujene s teoretskimi premiki, izhajajočimi iz poststrukturalizma in razmišljanj vplivnih avtorjev, kot so npr. Foucault, Derrida, Lyotard, Deleuze, Guattari, Latour. Na osnovi tega se razvijejo metode, ki so osredotočene na odnose, sisteme, prakse, nelinearnost in s tem povezano nepredvidljivost (gl. Fenwick, Edwards in Sawchuck, 2011). Kvalitativna paradigma vključuje tudi uporabo umetniških pristopov (gl. Jacobsen, Drake, Keohane in Petersen, 2014; Leavy, 2015), kar le kaže na to, da se zelo hitro razvija in spodbuja tudi negotovosti, med drugim vprašanje, ali so to res ustrezne metode znanstvenega raziskovanja. Dvomi pa ne ovirajo razvoja. Še več: pojavlja se že poimenovanje postkvalitativno raziskovanje. Primer takega raziskovanja je raziskovanje učenja na delovnem mestu, ki se – spotoma – pogosto povezuje prav z etnografijo. Strom in Martin (2017) v delu *Becoming Teacher: A Rhisomatic Look at First Year Teaching* uporabljata t. i. rizomsko raziskovanje, ki pomeni postkvalitativno raziskovanje, ki sledi konceptu kristalizacije in pri tem ni dihotomij. Elementi so namreč definirani z odnosi.

Kvalitativno raziskovanje je v andragogiki v vzponu; čeprav se že nekaj let z njim teoretsko in praktično ukvarjajo eminentni avtorji in avtorice, kot je Merriam (2002), je še vedno deležno dvomov o ustreznosti. Ambivalenca ali razpetost med dvomom o znanstvenosti raziskav in hkrati pridobivanje poglobljenih kontekstualiziranih spoznanj, ki jih omogočajo kvalitativne metode, je soočena z razpravami o zagotavljanju zanesljivosti in veljavnosti pri rabi kvalitativnih metod. Nekatere elemente, povezane z ambivalenco v odnosu do kvalitativnega raziskovanja, bomo v tem besedilu prikazali na primeru uporabe etnografije. Tudi etnografija je namreč del kvalitativne paradigme raziskovanja in se včasih pojavlja kot vrsta raziskave, včasih kot metoda, včasih kot strategija. Etnografija se v sodobnosti hitro spreminja, razvija mnogo variant izvedbe, še posebno pri uporabi v različnih organizacijah ali podjetjih.

V tem prispevku se ne bomo dotikali postkvalitativnih novosti, temveč se bomo osredotočili le na etnografijo kot del kvalitativnega raziskovanja. Novosti smo bežno nakazali zato, da postane okvir širjenja (in ambivalenc) kvalitativnega raziskovanja bolj opazen. V tem besedilu želimo opozoriti predvsem na široko možnost uporabe etnografije za raziskovanje učenja v odraslosti in hkrati na paradokse uporabe etnografije, zato bomo najprej opisali nekaj razlogov, zakaj izbrati etnografijo, nato pa prikazali nekaj primerov. Zaključili bomo z vprašanjem, kako z uporabo etnografije raziskovati ne-znanje. Namen tega poglavja je predvsem odgovoriti na vprašanje, katere so prednosti, če pri raziskovanju učenja in izobraževanja v odraslosti uporabimo etnografijo ter katere ambivalence se pokažejo.

Etnografija v različnih okoljih

Etnografsko metodo uporabljajo že več kot sto let, najprej so jo uporabljali antropologi, kasneje pa se je uveljavila tudi na drugih področjih raziskovanja. Ključni element te raziskovalne metode² je neposredni stik raziskovalca z udeleženci v raziskavi, kar pomeni, da je naturalistična ter da raziskuje pojave v okolju in ne v izoliranih, umetno ustvarjenih okoliščinah. Z etnografijo spoznavamo življenjski svet ljudi in situ. Poleg tega, da je naturalistična, je tudi deskriptivna, opisuje pojave, ki jih najbolj pogosto interpretira iz zornega kota udeležencev (emski pristop).

Med znanimi raziskovalkami, ki so se ukvarjale z etnografijo spoznavanja v odraslosti – kar je posredno povezano z andragogiko in učenjem v odraslosti –, je Lucy Suchman,³ ki je poznana kot etnografinja v Xerox podjetju (*Xerox Parc Research Lab*) in v ameriški literaturi velja za pionirko korporativne etnografije. Njena knjiga *Plans and Situated Actions: The Problem of human-machine communication* (1987), ki je nastala na osnovi etnografije v Xeroxu, je izšla v seriji *Learning in Doing*. To velja omeniti zato, ker je večina etnografij, ki proučujejo učenje v odraslosti, povezana z učenjem v neki praksi, ob nekem delovanju. Etnografija je bila tudi v omenjeni raziskavi uporabljena za spoznavanje učenja med delovanjem ali učenja na delu.

Avtorica meni, »da bi ljudi spoznal, moraš biti z njimi in jih opazovati, saj ljudje povedo nekaj (npr. v anketi), naredijo pa nekaj drugega«. (Spo)znanje, navade, vrednote nastajajo v nekem okolju, nastajajo z vključenostjo človeka kot celote v materialni in duhovni svet. Pomembno je telo, pomembni so predmeti, pomembne so prakse.⁴ Etnografija omogoča pridobivanje podatkov o dejanskem vedenju ljudi, o vsakdanjih praksah, zato je potrebno prakse doživeti. Vedno znova se lahko strinjamo z Margareth Mead, ki je dejala, da je velika razlika med tistim, kar ljudje rečejo, in tistim, kar ljudje naredijo. Prav tako je velika razlika med tistim, kar ljudje rečejo, da so naredili, in kar so dejansko naredili.⁵ Ljudi je potrebno opazovati, da ugotovimo vzorce njihovega ravnanja in obnašanja ter učenja.

Podobno mnenje imajo tudi raziskovalke in raziskovalci učenja odraslih pri nas. Ko sem se letos pogovarjala s Petro Javrh o njenem snemanju filmov o učenju in izobraževanju ranljivih ciljnih skupin, je poudarila pomen opazovanja ljudi za ugotavljanje potreb po izobraževanju. Ko je pripovedovala o dolgotrajnem druženju z ljudmi, o katerih snema izobraževalne filme, je povedala tudi: »Ne moreš pripravljati izobraževanja, če ne

2 V tem besedilu se ne bomo posebej ukvarjali z razlikovanji med pristopom, strategijo, metodo, kar je predmet razprav v metodologiji, kjer ni enotne delitve.

3 Lucy Suchman je antropologinja znanosti in tehnologije.

4 Več o tem Suchman, L. (2011). *Restoring Information's Body - Remediations at the human-machine interface*. Predavanje dostopno na <https://www.youtube.com/watch?v=Z3I-ndAXYWg>. Gl. tudi različne raziskave o formiranju znanja v okolju T. Ingolda in B. Latourja.

5 Gl. The Tucson *Garbage Project* (1973), ki ga je vodil W. Rathje. Z raziskovanjem odpadkov so npr. ugotovili, da je bila uporaba alkohola višja, kot so ljudje v anketah povedali.

poznaš ljudi. In da bi ljudi spoznal, moraš biti z njimi.« Vsako njeno snemanje filma je tudi svojska etnografija.

Moje prvo srečanje z etnografijo je bilo v 90. letih prejšnjega stoletja, ko smo pripravljali prvo Andragoško poletno šolo. Spomladi leta 1995 sem opravila dvomesečno terensko raziskavo o učenju in izobraževanju v društvih v Vipavski dolini. Pri raziskovanju učenja in izobraževanja v društvih sem se tedaj naslanjala na intervjuje z lokalnimi poznavalci zgodovine posameznih krajev, duhovniki po župnijah, strokovnjaki v arhivu, predsedniki izbranih društev. Podatke smo nato uporabili pri pripravi poletne šole, ki se je navezovala na lokalno tradicijo, na kateri naj bi slonel razvoj kraja.

Etnografija je študij vedénja ljudi, njihovega čuténja, mišljenja, govorjenja ... in to v njihovi kulturi. Etnografija pomeni opazovati ljudi v njihovem naravnem in kulturnem okolju ter opisovati kulturo neke skupine. Etno- se nanaša na partikularno socialno-kulturno skupino ali lokalizirano skupnost. Etno-grafija pomeni dvoje: metodo in način zapisovanja kulture. Način zapisovanja je najpogosteje povezan s pripovedovanjem zgodbe. Dvojnost pri uporabljanju termina včasih povzroča težave pri razumevanju. Watson (2011), ki opisuje predvsem etnografije v organizacijah, razume etnografijo kot način pisanja in analiziranja socialnega življenja, ki korenini tako v znanosti kot v humanistiki. Hamersley (Hamersley in Atkinson, 2007), ki je raziskoval etnografijo v izobraževanju, razume etnografsko metodo zelo široko in jo predstavi kot sinonim za kvalitativno raziskovanje. V tem prispevku bomo etnografijo razumeli kot način raziskovanja, ki je del kvalitativne paradigme raziskovanja učenja in izobraževanja. V tem besedilu bomo opisovali predvsem značilnosti etnografije kot metode (ne le kot načina (za)pisanja) za raziskovanje socialnih skupin in socialnih praks. Ne bomo pa posebej razmišljali o etnografijah predmetov, ki so se razvile s t. i. materialnim obratom (*material turn*), ki podarja vlogo in pomen objektov pri konstrukciji socialne realnosti ter s tem tudi znanja.

Etnografije nastajajo v različnih okoljih. Zgoraj sem omenila, da obstajajo posebne minietnografije ob snemanjih filmov, da smo opravljali terensko etnografijo o učenju v lokalnem okolju (Vipavska dolina), raziskovali smo tudi učenje Aeta skupine na Filipinih (gl. Ličen, Lihtenvalner in Podgornik, 2012). Ellen Isaac je opazovala, kako ljudje parkirajo, Lucy Suchman je uporabljala etnografijo v industriji, Jane Lave je uporabljala etnografijo za opazovanje učenja v različnih praksah, od šivanja hlač do usposabljanja za babico. Zelo zanimive so institucionalne etnografije, saj z njimi dostopamo do tihega znanja. Smith (2005) ugotavlja, da je institucionalna etnografija pomembna za raziskovanje *doxe* ali mnenj, stališč, polja prakse.⁶ Etnografija omogoči, da raziskovalci uvidijo

6 Polje prakse (*field of practice*) kot mikrokultura deluje tako, da vzdržuje norme, pravila o tem, kako delovati, misliti, čutiti. Ta pravila posamezniki internalizirajo kot svoj habitus. Odnosi dominacije postanejo tako samoumevni, da jih sploh ne opazimo več in se reproducirajo »brez besed«, to je prek praks in izkušenj (več v Bourdieu, 2001, str. 54; Bourdieu, 2002). Pozorni moramo biti na to, da se habitus ne spreminja le z racionalno-kognitivnimi pristopi (metodami). Prakse, ki formirajo habitus in ga spreminjajo, vključujejo celovitega človeka. Prav iz teh razlogov so lahko strategije z uporabo umetnosti ali izkustvene metode ali metoda, kot je *photovoice*, zelo učinkovite.

strukturo moči, vzorce, vplive kulturnih silnic v delovanju. Slednje je izpostavljeno pri kritični etnografiji, ki je pogosto (tudi) aktivistična. Ločimo namreč med realistično ali tradicionalno etnografijo, pri kateri interpretacija sledi podatkom in ni prekrita s političnimi cilji ali presojami. Kritična etnografija pa se osredotoča na študij marginaliziranih skupin, raziskuje v luči konceptov moči in nadzora ter si za cilj postavlja opolnomočenje ljudi. Nekateri avtorji (npr. Creswell, 2009) delijo etnografije na tri vrste. Creswell poleg omenjenih dveh dodaja kot samostojno vrsto etnografije še študijo primera (*case study*). Slednja je osredotočena na posamezne primere ali posameznika. Primeri so lahko program, aktivnost, dogodek. Med sodobnimi avtorji pa se poraja vprašanje, koliko primerov je potrebnih, da bo etnografija kredibilna (gl. Small, 2009). Ko razumemo etnografijo kot študijo primera, gre navadno za razširjeno študijo primera, saj hočemo z raziskavo doseči tudi razlago pojava in ne le opisa pojava.

Etnografsko raziskovanje se uporablja v različnih vedah,⁷ vključno z izobraževalnimi vedami, kjer pa nastopi drobna posebnost. Etnografska metoda je v izobraževanju že dolgo uporabljena kot raziskovalna metoda in tudi kot del kurikulumu, to je kot izobraževalna strategija na različnih stopnjah izobraževanja. Tovrstno prepletanje učenja, poučevanja in raziskovanja je dokaj pogosto v t. i. novih študijah pismenosti (*New Literacy Studies*), ki izhajajo iz konceptov praks uporabe pismenosti v kulturi. Raziskovalce zanima, kaj ljudje naredijo s svojim znanjem oz. kako svojo pismenost uporabijo. Pismenost v teh raziskavah razumejo kot socialno prakso. Učitelji uporabijo podatke iz etnografij za poučevanje in razvijanje kritične refleksije (gl. Barton in Hamilton, 1998; Hamilton, 1999; Street, 2013).

Etnografske pristope pri raziskovanju učenja so uporabljali tudi: Lave in Wenger (1991) v svoji znani študiji o periferni participaciji ter Scribner (1984), ki je raziskovala učenje matematike v vsakdanjem življenju. Tudi v slovenskem okolju je etnografske pristope uporabljala Alenka Janko Spreizer (1999) pri proučevanju pismenosti Romov konec prejšnjega stoletja. Uporaba etnografske metode se v izobraževanju odraslih povezuje z ljudskim izobraževanjem (*popular education*) in skupnostnim izobraževanjem (*community education*), ki svojo teorijo in praktične pristope razvijata iz idej Paula Freireja. Pristopi v ljudskem izobraževanju poudarjajo enakovrednost ali partnerstvo učencev in učiteljev pri konstrukciji znanja, utemeljenega na raziskovanju lokalnih socialnih resničnosti, zato je etnografija primerna metoda za raziskovanje potreb in tudi za aktivno poučevanje. Dialoškost je ključna značilnost pri etnografskem raziskovanju.

V sodobnosti se etnografsko raziskovanje uporablja pri raziskovanju skupnostnega izobraževanja (O'Grady, 2018), učenja na delovnem mestu (Juravich, 2017), neformalnega izobraževanja (Ličen, Findeisen in Fakin Bajec, 2017; Ličen, Lihtenvalner in Podgornik,

7 V socioloških raziskavah so znani začetki etnografskega raziskovanja v 19. stol, npr. raziskovanje nižjih slojev v Londonu, ki je zbrano v delu Charles Booth (1902) *Life and Labour of the People in London*. Avtor je kombiniral intervjuje, opazovanje in statistične podatke.

2012), izobraževanja v različnih organizacijah (Czarniawska, 2018; Cefkin, 2010). Pri proučevanju učenja v organizacijah se etnografije pogosto navezujejo na teorijo reflektivne prakse in ekspanzivnega učenja. V večini primerov je učenje opredeljeno kot socialna praksa⁸ in teoretični okvir za tako raziskovanje je nastal že v delih prej omenjenih Sylvie Scibner, Briana Streeta, Etiena Wengerja in Jeane Lave. Na razvoj etnografske metode pri raziskovanju učenja in izobraževanja v odraslosti so vplivali kritična teorija, feministične študije, fenomenologija, poststrukturalizem.⁹ Pomembni so koncepti modrosti in praktične modrosti.¹⁰ V nadaljevanju bomo pojasnili razloge, zakaj izbrati etnografijo.

Razlogi za izbiro etnografije

Etnografija je raziskovalna metoda, s katero proučujemo procese (učenja in izobraževanja) v konkretnih aktualnih okoliščinah (določen čas, kraj, ljudje), zato navadno ne uporablja orodij, ki so dekontekstualizirana (kot so npr. pri raziskovanju znanja razni testi znanja). Raziskovalci želijo razumeti, kako posamezniki v neki kulturi oblikujejo svojo (socialno) resničnost in svoje znanje. Etnografski pristop je holističen – proučujemo celovite pojave, npr. komunikacijo v določeni kulturi, učenje v določenem okolju. Pri tem se uporablja več različnih tehnik za zbiranje podatkov: govornjena in pisana beseda, fotografije in posnetki, artefakti, intervjuji, opazovanje, zbiranje dokumentov.

Etnografija je interpretativna, saj je glavni namen predstaviti perspektive udeležencev v raziskavi. Izvajanje etnografije je včasih pomenilo dolgotrajno, večletno, terensko delo v tuji kulturi, sodobni raziskovalci pa so etnografsko delo razširili tudi v svojo kulturo, kjer pogosto sledijo tehniki, s katero se postavijo v vlogo nepoznavalcev, tako da pristopajo k pojavom, kot da jih ne bi poznali (ang. *making the familiar strange*). Norveška antropologinja Marianne Gullestad je npr. raziskovala ženske v mestnem okolju v svoji domači državi (domača kultura) z intervjuji.

Sodoben trend razvoja etnografije gre v sodelovalno etnografijo (*collaborative ethnography*). Kritiki etnografije, ki ne vključuje v interpretacijo tudi sodelujočih v raziskavi (npr. Atkinson, 1990), so izpostavili, da posamezen raziskovalec ne more sam interpretirati podatkov in ne more sam pojasnjevati pogledov udeležencev v raziskavi. Sodobni

8 Pojem socialna praksa izhaja iz del Bourdieuja, s proučevanjem učenja in socialne prakse sta nadaljevala Wenger, Engeström. Omogoča, da povežemo človekovo delovalnost (*agency*) in socialne strukture. Socialna praksa vključuje udeležence, področje znanja, vire, okolje. Če raziskujemo učenje kot socialno prakso, se odmaknemo od izoliranega posameznika, ki ima nek primanjkljaj v znanju. Približamo se posamezniku v socialnem kontekstu, približamo se skupnim virom in tradicijam.

9 Različne avtorice in avtorji izpostavljajo vpliv Deleuzea in njegov koncept rizoma in rizomskega mišljenja (*rhizomatic thinking*). Za ta način mišljenja so značilni: heterogenost in načelo povezanosti, divergentnost (gl. Kim, 2016, str. 63). Vzorci so v nenehnem spreminjanju. Pri raziskovanju lahko sledimo različnim glasovom, ki se nato zlijejo v skupno naracijo.

10 Etnografske raziskave s področja vzgoje in izobraževanja so npr. objavljene v revijah *Ethnography and Education*, *Ethnography*, *Curriculum Studies*.

pristopi vključujejo sogovornike (včasih so jih imenovali informatorji), to je ljudi, ki so o svojem življenju pripovedovali ali so bili del opazovanja, tudi v proces interpretacije. Ljudje dokumentirajo svoje prakse, svojo resničnost (npr. posnamejo fotografije ali dokumentirajo prek pripovedi ali posnetkov). Ko so podatki zbrani (npr. intervjuji so transkribirani), »vrnemo« povedano v formi zapisanega udeležencem v raziskavi. To pomeni, da skupaj prediskutiramo podatke (npr. transkripte) in interpretacijo. Zaključna zgodba je skupno delo raziskovalcev in udeležencev.

Kdaj torej izbrati etnografsko metodo? Preprost odgovor na to vprašanje je, da tedaj, ko želimo pridobiti poglobljen uvid v neko dogajanje. Ko želimo spoznati, kako udeleženci v raziskavi razumejo in ustvarjajo svojo resničnost (svoje znanje, vrednote in stališča, svojo identiteto), kakšne so njihove navade in zgodbe. Kritična etnografija pa je uporabljena tedaj, ko raziskovalec želi tudi spreminjati družbeno prakso.

Najbolj pogosto je etnografija pri raziskovanju učenja v odraslosti uporabljena v povezavi s t. i. vernakularnim učenjem¹¹ (*vernacular learning*). To je učenje, ki ni regulirano, sistematizirano, nima formalnih pravil, poteka v delovnem ali lokalnem okolju, v religioznih kontekstih, ob osebnih izkušnjah.

Potek raziskovanja glede na stopnjo vključenosti in strukturiranosti

Kot smo doslej poudarili, tradicionalna etnografija pomeni opazovanje z udeležbo, ključna značilnost pa je to, da je raziskovalec v neposrednem stiku s skupino ali pojavom, ki jo/ga raziskuje. Ta stik je lahko prikrit (prikrito opazovanje) ali odkrit (odkrito opazovanje). Raziskovalec participira v življenju skupine, je del te skupine kot opazovalec oz. aktiven udeleženec. Raziskovalec je lahko bolj ali manj intenzivno vključen v življenje skupine, ki jo opazuje. Najnižja stopnja vključenosti pomeni zgolj opazovanje, ko je njegova identiteta prikrita (*complete observer*), najvišja stopnja pa je popolna vključenost v življenje skupine (*complete participant*). Med različnimi stopnjami ni ostre meje, saj je lahko raziskovalec v času raziskave bolj ali manj intenzivno vključen v življenje skupine. Ko se raziskovalec odloča, kako intenzivno bo vključen v življenje skupine, ki jo raziskuje, se mora soočiti tudi z etičnimi vprašanji. Takšno je denimo vprašanje, ali je opazovanje, ko opazovani ne ve, da je opazovan, etično sprejemljivo. Drugo vprašanje pa je, kdaj se popolna udeležba iz raziskovalne metode spremeni v realno življenje. To vprašanje je še posebej kočljivo v primerih, ko gre za opazovanje z udeležbo v nelegalnih praksah.¹² Watson (2011) izpostavlja pomen odnosov in intenzivnega opazovanja, zbiranja

11 Neologizem *vernakularno učenje* se uporablja za oznako učenja, ki vključuje tako segmente neformalnega izobraževanja kot informalnega ali priložnostnega učenja. Poudarek je na učenju v domačem (lokalnem) jeziku, v vsakdanjem okolju, upošteva tradicionalno znanje v okolju. Najpogosteje se pojavlja v povezavi z manjšinami v nekem okolju. Podoben koncept je vernakularna arhitektura.

12 Gl. npr. delo Alice Goffman (2014): *On the Run*, kjer je vključena etnografija v soseski z omrežji preprodaje drog.

»insajderskih« podatkov, ki so pomembni za to, da razumemo, kako kultura skupine deluje. Vsi podatki so zbrani v določenem okolju, ki pozna svojo socialno realnost, zato je pri zbiranju podatkov pomemben koncept resnice in realnosti.

Preden se dotaknemo nekaterih metod za zbiranje podatkov, naj omenimo naslednjo ambivalenco ali problem. Vprašanje je, do kolikšne stopnje naj bo opazovanje strukturirano. Nekateri avtorji menijo, da naj bo opazovanje usmerjeno, drugi pa, naj se opazovalec povsem prepusti. Med slednjimi je Kurt Wolff (1912–2003), ki je razvil svoj model, poimenovan *surrender-and-catch* (Wolff, 1976) ali »prepusti se in ujemi«. Njegovo delo uporabljajo pogosto pri etnografijah v podjetjih, zato je zanimivo tudi za andragogiko dela. Wolff je sicer znan kot raziskovalec na polju sociologije znanja¹³ in fenomenološke sociologije. V svojem modelu zagovarja epistemološko pozicijo, po kateri je raziskovalec zavzet, v raziskovanje vstopa s čustvi in ne ostane neprizadeti opazovalec. Raziskovalec vstopi v okolje ter se temu okolju in kulturi odprto preda, prepusti se izkušnjam, za katere še ne ve, kaj pomenijo. Nevarnost takega tipa raziskovanja je to, da lahko vse to seveda vodi v stres in čustveno prizadetost (gl. Tedlock, 1991). Ujeti (*catch*) je druga beseda, ki označuje model (*surrender-and-catch*). Ko se raziskovalec preda, se osvobodi predsodkov, daje možnost za odprt odnos s pojavom – to je odnos brez metode – in možnost novemu spoznanju ter nato lahko »ujame« sporočila iz odnosa s pojavom.

Raziskovalec ne anticipira spoznanj (ne pripravi hipotez, ki bi jih preverjal). Ta pozicija je izziv v odnosu do prevladujoče zahodne miselnosti, po kateri je potrebno okolje obvladati, nadzorovati, upravljati in tudi manipulirati. »Predati se« pa pomeni dopustiti izkušnji, da govori sama zase, opustiti prepričanje, da lahko okolje nadzorujemo. Nasprotno od nadzorovanja naj bi raziskovalec do pojavov gojil »kognitivno odprtost« in »kognitivno ljubezen« (Wolff, 1976, str. 22–23), kar implicira, da se izgubijo meje med okoljem, raziskovalcem in delovanjem. Vse se zlije v celovito prakso, raziskovalec opusti vse predpostavke in jih raje oblikuje kot vprašanja. Še več: če ima predpostavke, jih preizpraša. Ker je raziskovanje zelo odprto, je veliko tveganje, kakšni bodo rezultati, hkrati pa je tudi veliko tveganje, da bo raziskovalec prizadet ali razočaran glede podatkov, odnosov, ugotovitev. Wolffovo sporočilo je bilo, da je potrebno sprejeti tveganje in dati glas tudi tistim načinom spoznavanja, ki niso načrtovano in strukturirano racionalni. To njegovo sporočilo je zelo aktualno, ko ga postavimo v kontekst afektivega obrata (*affective turn*) v poststrukturalizmu, ki nakazuje izročitev glasu tudi poetičnemu, estetskemu, emocionalnemu. Omenjeno se povezuje s sodobnimi pristopi z uporabo umetnosti.

Wolffov model, ki je izrazito fenomenološki in emancipatorjen, je bil deležen kritične presoje predvsem avtorjev pozitivističnih smeri raziskovanja. Zagovarja namreč

13 Doktoriral je z delom *La Sociologia dell sapere* (Sociologija znanja) v Firencah leta 1935.

dejavno pozicijo raziskovalca pri družbenih spremembah. Raziskovalec spoznava pojave in ljudem omogoča vpogled za mogoče socialne transformacije ter jih spodbuja pri transformacijah, kar je daleč od »objektivne« drže raziskovalca, ki se v odnosu do udeležencev raziskovanja čustveno ne angažira.

Načini zbiranja podatkov

Za etnografijo, ki poteka v praksi neke skupnosti ali organizacije, je značilna refleksija. Osrednji element »študij prakse« je prepričanje, da je praksa kot socialno življenje nenehno ustvarjanje ali produkcija znanja in smisla. Učenje je dinamično in kompleksno, učenje omogoča, da se prakse nenehno porajajo in spreminjajo. Za spoznavanje teh procesov potrebujemo različne podatke in jih zbiramo na različne načine.

Načini zbiranja podatkov se v različnih virih različno poimenujejo. Tudi to lahko razumemo kot nejasnost in izziv. Nekateri štejejo študijo primera kot vrsto etnografije, drugi pa kot metodo zbiranja podatkov znotraj etnografije. Najbolj značilno za etnografijo je to, da beležimo podatke iz opazanj (opazovanje), neformalnih pogovorov (nestrukturirani pogovori), kot terenske¹⁴ zapiske. Pospremimo jih z intervjuji in s posnetki, fotografijami. Na osnovi teh tehnik se razvijejo poročila v obliki zgodbe, fotografske naracije, digitalnega pripovedovanja zgodb.

Med sodobnejše tehnike zbiranja podatkov sodi spremljanje ali sledenje (*shadowing*), ki je posebej primerno za aktualno mobilno etnografijo (Czarniawska, 2018), in opazovanje učenja na delu. Omogoča, da raziskovalec »ujame« načine življenja in dela ljudi, ki so v gibanju, se hitro premikajo z enega mesta na drugo in uporabljajo sodobna komunikacijska sredstva. O tej tehniki so že pred leti pisali, npr. kot o tehniki spremljanja ravnatelja v različnih okoljih delovanja (gl. Wolcott, 2003). Gre za način zbiranja podatkov, ko raziskovalec sledi posamezniku »kot njegova senca« v vsem njegovem gibanju – od tod tudi poimenovanje.

Med sodobnejše tehnike spadajo tudi tehnike virtualne etnografije (*virtual ethnographic methods*). V teh primerih se raziskava odvija v virtualnem prostoru (*on-line*) in ne vsebuje živih, neposrednih stikov. Pojavlja se poimenovanje netnografija. Podrobneje bomo predstavili tehniko glas podobe, ker je to zelo uporabna raziskovalna tehnika, hkrati pa (lahko) deluje kot izobraževalna metoda. To je način zbiranja podatkov, ki omogoča, da etnografijo združimo z elementi akcijskega raziskovanja.

Photo voice ali glas podobe je tehnika, ki se povezuje bodisi z radikalnimi etnografijami, npr. neomarksistično kritično etnografijo, ali pa s fenomenološko etnografijo. Glas podobe ali – bolj dobesedna oznaka te prakse – glas fotografije je postopek, s katerim udeleženci raziskave zabeležijo probleme v svoji skupnosti. Najbolj pogosto je to

14 Kot »teren« lahko razumemo nek prostor, npr. učenje v parku, ali pa neko organizacijo, npr. učenje v podjetju.

fotografiranje in pomeni, da ljudje s podobo/fotografijo izražajo svoje življenje, kot ga v skupnosti doživljajo. Včasih je lahko tudi snemanje. Vpeljana je bila kot metoda zbiranja podatkov v skupnostni participatorni raziskavi (*community based participatory research - CBPR*) (Wang v Evans-Agnew in Rosenberg, 2016). V nekaterih elementih je podobna fototerapiji (gl. Peljhan in Zelić, 2015). Za raziskovanje učenja in izobraževanja je tehnika glas podobe zelo uporabna, ker lahko zbiralci podatkov delujejo kot spodbujevalci sprememb v svojem okolju. Tehnika glas podobe ima tri cilje: (a) omogočiti ljudem, da posnamejo in razmišljajo o prednostih ter pomanjkljivostih v skupnosti; cilj delovanja je opolnomočiti ljudi in jim dati glas prek fotografije; (b) spodbujati kritični dialog o pomembnih izzivih, razvoj komunikacijskega ali dialoškega znanja prek uporabe fotografij in diskusije ob fotografijah; (c) s svojimi sporočili naj bi ljudje dosegli nosilce družbene moči, odločevalce. Vsi ti elementi so izrazito prisotni v participatornih skupnostnih raziskavah. Taber (Jubas, Taber in Brown, 2015), Jason in Glenwick (2016) poudarijo, da ljudje s fotografijami zbirajo individualne in skupnostne potrebe na različnih področjih (zdravje,¹⁵ hrana, voda, izobraževanje ipd.) in jih nato pretvorijo v programe skupnostnega izobraževanja.

S pomočjo fotografij lahko raziskovalci bolje spoznajo in razumejo pojave v katerikoli skupini (npr. v ciljnih skupinah manj izobraženih ali v ciljnih skupinah manjšin ali odraslih s posebnimi potrebami) ali družbenem okolju. Tehnika ni omejena le na etnografijo, lahko jo uporabimo tudi v fenomenoloških študijah in v drugih kvalitativnih raziskavah.

Ko uporabimo glas podobe, izhajamo iz določenih problemov. Navadno raziskovalci določijo probleme in oblikujejo vprašanja, nato izberejo udeležence, ki so povezani s problemi. Te povabijo v raziskavo in jih na prostovoljni osnovi vključijo. Seznanijo jih z uporabo fotoaparata ter etiko pri opazovanju in fotografiranju. Po fotografiranju sledijo intervjuji s posamezniki in skupinska diskusija. Najpogosteje je to fokusna skupina, ki se pogovarja na osnovi štirih ali petih vprašanj o razlogih za izbor tem fotografiranja, o njihovih občutkih pri fotografiranju. Pri pogovoru o fotografijah lahko uporabijo naslednje korake ali vprašanja, pri katerih je takoj opazno, da gre za povezovanje raziskovanja z delovanjem.

(a) Kaj vidiš na fotografiji? (b) Kaj se dogaja na fotografiji? (c) Kakšno povezavo ima to z vašim življenjem? (č) Zakaj je ta situacija nastala? (d) Kaj lahko naredimo?

Po opravljenih razgovorih raziskovalci pripravijo vsebinska poročila, izložijo pomenske enote (teme) in pripravijo zapise, ki jih predstavijo odločevalcem, to je lokalni oblasti, in ljudem, ki so vključeni v probleme, in sicer z namenom, da se vpelejo spremembe. Fotografije, ki so jih posneli, so objavljene na javnih mestih (npr. lokalna galerija, knjižnica, spletna stran, časopisi) in pokažejo, kaj ljudi zanima, skrbi in kako pojave

15 O raziskovanju problemov z zdravjem z metodo *photovoice* glej Evans-Agnew, Boutain in Rosenberg (2017).

vidijo. Glas podobe je metoda, ki poudarja vključenost lokalnih prebivalcev¹⁶ v raziskavo kot sodelavcev. Kot aktivni sodelavci (ne le kot pripovedovalci v odnosu z raziskovalci) fotografirajo in skupaj z raziskovalci izluščijo/ekstrahirajo ključne teme. Če je pri fototerapiji fotografiranje namenjeno zdravljenju posameznika, je pri metodi glas podobe fotografiranje namenjeno reševanju/zdravljenju skupnih problemov. Lokalni sodelavci v raziskavi razvijejo refleksijo o problemih, izrazijo svoja razmišljanja in občutenja ter v dialogu določijo tiste teme, o katerih naj bi podrobneje razpravljali in jih v lokalnem okolju reševali.

Glas podobe je teoretsko povezan z različnimi okviri, ki so skupni z etnografskim raziskovanjem: z družbeno kritično teorijo, fenomenologijo, izkustvenim učenjem (konstrukcija osebnih pomenov prek izkušenj). Pri omenjenih teoretskih okvirih in v praksi so pri uporabi fotografije pomembna etična načela. Na fotografijah so prikazani tudi zasebni prostori, ljudje v njihovi zasebnosti, zato je treba fotografije izbrati previdno, da se zasebnost ohranja. Fotografije lahko prikažejo tudi nelegalne dogodke ali odnose, zato je potreben premislek o varstvu podatkov. Izbor fotografij opravi raziskovalec in udeleženec v raziskavi, objavijo pa se le v soglasju z udeležencem.

V raziskovanju učenja in izobraževanja v odraslosti imajo različne tehnike zbiranja podatkov v okviru etnografske metode različno vlogo pri spoznavanju načinov doživljanja ljudi v nekem okolju ali neki profesionalni skupini. Glas podobe je ustrezna tehnika, da raziskovalci spoznajo osebne izkušnje; poleg tega pa lahko omogoči, da spoznamo tudi prikrite dele izkušenj, želja, kulture.

Pri etnografiji in drugih kvalitativnih metodah je dobro, da uporabimo več virov informacij in načinov zbiranja informacij, ker to prispeva k zanesljivosti kvalitativnih raziskav. Glas podobe je navadno tehnika, ki je pospremljena še z drugimi viri informacij, kot je denimo analiza dokumentov ali intervjuji, zato lahko z njo učinkovito sledimo načelu triangulacije. V nadaljevanju bomo prikazali nekaj primerov, kjer so bile uporabljene etnografije in različni viri informacij.

Izbrani primeri

Najbolj poznane so etnografije pri raziskovanju pismenosti (Street, 2013) in učenja v lokalnem okolju, kot so bile raziskave antropologinje Jane Lave (Lave in Wenger, 1991) v prejšnjem stoletju, na osnovi katerih se je razvil koncept skupnosti prakse. Za njimi je bilo veliko etnografij v izobraževanju odraslih. Pastuhov in Rusk (2018) sta

16 Na Andragoški poletni šoli je bila uporabljena ta tehnika z namenom, da bi lokalni prebivalci sami spodbudili kritično razmišljanje odločevalcev. 1995 so udeleženci APŠ fotografirali mesta, kjer so se družili mladi, ki takrat v Ajdovščini niso imeli svojih prostorov. Ob zaključku poletne šole so bile fotografije na razstavi v lokalni galeriji in pripravljen je bil pogovor z različnimi akterji (center za socialno delo, srednje šole, lokalna oblast, starši, mladi ...). Pogovor ni bil najbolj enostaven, saj so fotografije zgovorno pričale o prostočasnih praksah mladitih.

z etnografijo raziskovala skandinavsko ljudsko izobraževanje v jezikovnem študijskem krožku in osvetlila, kako nastaja znanje v študijskem krožku. Etnografija je bila koncipirana in je potekala podobno kot študija primera. Za raziskavo sta uporabila koncept dejavnega državljanstva in nato spremljala različne kategorije. Kot vir podatkov so služili zapiski opazovanja z udeležbo, avdio posnetki, intervju in e-pošta.

Omenimo še dva druga primera, ki izhajata iz dveh različnih okolij: učenja na delu ob rekonstrukciji tovarne pohištva (Juravich, 2017) v ameriškem okolju in skupnostnega izobraževanja žensk na Irskem (O'Grady, 2018). Tudi v teh primerih so bile uporabljene različne tehnike zbiranja podatkov: intervjuji, analiza artefaktov, terensko opazovanje, fokusna skupina.

Tom Juravich je profesor s področja študij dela na Univerzi Massachusetts in aktivist v delavskem gibanju. V omenjeni raziskavi je proučeval znanje delavcev oziroma »artefakte znanja delavcev«, ki jih razume kot integralni del proizvodnje. Okvir za razmišljanje in usmerjanje opazovanja so bili koncepti spretnosti (*skills*), delovalnosti (*agency*) in habitusa. Koncept delovalnosti je bil uporabljen zato, ker je avtor želel poudariti, da delavci – četudi t. i. nekvalificirani delavci – niso le »priveski« strojev, temveč so s svojim znanjem in spretnostmi integralni del proizvodnje.

Etnografija je potekala ob zapiranju in rekonstruiranju tovarne pohištva *Nichols and Stone factory*, pri čemer so bili kot artefakti v središču pozornosti opazovalca znanje delavcev in spretnosti ter specifično orodje, ki so ga ustvarili s svojim znanjem. Implicitno znanje je nastajalo v več generacijah delavcev in se je z dopolnjevanjem nenehno spreminjalo. Iz tega razumemo vsaj dvoje: (a) da spretnosti niso statični atribut posameznika in (b) znanje nastaja v praksi ter se nalaga v plasteh več generacij. Delavci so izdelali več specifičnih kosov orodja, ki je bilo primerno za izdelavo pohištva in s katerim so bili pri svojem delu bolj učinkoviti. Izdelovanje posebnega orodja kaže na njihovo delovalnost in zavzeto, ustvarjalno vključenost v delo. Ti kosi orodja so artefakti tihega znanja delavcev in jih lahko interpretiramo iz zornega kota arheologije vedenja, ki je nastajalo na delu.

Po zaprtju tovarne in odhodu delavcev so pri procesu rekonstrukcije proizvodnje ugotovili, da potrebujejo tiho znanje/spretnosti prejšnjih delavcev, zato so jih ponovno najeli, da so poučevali zaposlene v prenovljeni tovarni. V svoji raziskavi avtor ni ugotovil le tega, da je pomembno tiho znanje, temveč tudi habitus, ki je rezultat vseh preteklih izkušenj. To je utelešeno ali umeščeno znanje (*embodied knowledge*), ki deluje kot predispozicija za percepcijo, mišljenje in delovanje. Habitus in praktični čut, ki so ga delavci formirali več let, sta jim omogočala, da so z lahkoto izdelovali stole in razvijali prakso.

Pri zgornji raziskavi vidimo, da je etnografija kot metoda pomembna za razumevanje tihega (implicitnega) znanja, vsakdanjih veščin in habitusa. Že Polany (1966, str. 10) je pisal o tem, da znanje in spretnosti niso le objektivni, formalni, eksplicitni, ampak so tudi informalni, subjektivni, neizgovorjeni. Znana je njegova misel, da ljudje več znajo,

kot pa zmorejo ubesediti/povedati. Tihega znanja ne moremo spoznati z eksplicitnim spraševanjem z različnimi vprašalniki, ker ljudje ne vedo, da to vedo. Nekvalificirani delavci so bili v raziskavi sicer brez formalnega eksplicitnega znanja, a niso bili brez implicitnega znanja o procesu produkcije. Znanje in spretnosti tudi niso zgolj racionalne kategorije, ki so merljive kot dihotomni pojavi, ki so prisotni ali pa niso prisotni v pomenu, da človek neko znanje ima ali pa ga nima. Tak pogled je idealiziran pogled, ki ne omogoči, da bi uvideli, kako se znanje in spretnosti zapisujejo tudi kot telesne in odnosne procedure, ki so umeščene v določeni kulturi. Iz slednjega lahko pokažemo na drugo značilnost, ki jo lahko zasledujemo z etnografskim raziskovanjem. To je kumulativno nalaganje znanja v obliki orodij, kar kaže na formiranje kolektivnega znanja več generacij delavcev. Produkcija sloni na izkušnjah več generacij.

Z etnografijami je omogočeno, da preizprašujemo idealizirano dekontekstualizirano znanje ali spretnosti in t. i. oddaljenemu pogledu na znanje dodamo še proksimalni pogled, prek katerega ugotovimo, da so znanje in spretnosti kontekstualizirani, fluidni element postajanja delovalca (akterja). Uporabimo lahko Collinsovo (Collins, 2010) delitev na tri vrste tihega znanja: odnosno, somatsko in kolektivno. Artikulacija somatskega tihega znanja pomeni povezavo z že omenjenim delom Bourdieuja in njegovim konceptom habitusa ter praktičnega čuta. Habitus je skupen in v času krize ali kritičnih trenutkov (kot npr. pri gašenju požarov) ljudje delujejo usklajeno, ne da bi bilo posameznikovo delo potrebno načrtovati. Zunanjemu opazovalcu se zdi, kot da se dejavnosti same usklajujejo. Bourdiejev koncept habitusa se uveljavlja pri mnogih etnografskih raziskavah – npr. raziskave O'Connorja (2005), Spencea in Carterja (2014) – še posebej pri raziskavah v delovnem okolju. Raziskave delovnega procesa ne omejuje delavčeve delovalnosti (*agency*) na upornost do nadzornikov in izkoriščanje delavcev, temveč se delovalnost izkaže tudi v ustvarjanju orodij in delovnega znanja. Pogosto so to etnografije, ki so eksploratorne in brez vnaprejšnjih hipotez ter pri obdelavi podatkov ne uporabljajo deduktivnega kodiranja, temveč iščejo porajajoče se teme. Induktivne teme nastajajo podobno kot pri strategiji utemeljene teorije. Poleg indukcije in dedukcije se pri etnografijah pojavlja še tretja vrsta miselnih strategij, to je abdukcija.¹⁷

Drugi primer etnografije je raziskava irske raziskovalke Maeve O'Grady. Njena etnografija se ukvarja s proučevanjem skupnostnega izobraževanja žensk na Irskem. Raziskava vključuje enomesečno terensko delo in fokusno skupino. Avtorica O'Grady je izhajala iz kritične feministične teorije izobraževanja, ki jo je dopolnjevala s poststrukturalističnim priznavanjem subjektivitete. Izhajala je iz teze, da socialne strukture vplivajo na individualnost prek znanja. Vsak posameznik strukturira svoje znanje, toda ti procesi

17 Abdukcija je forma mišljenja, povezana s pragmatizmom, in jo uporabljamo v situacijah negotovosti, ko pa vendar – kljub negotovosti – potrebujemo neko razlago dogodkov. Abdukcija pomeni, da opazovanemu pojavu X, ki ga ne moremo pojasniti, dodamo (začasno) element Y, kajti če dodamo Y, lahko razumemo pojav X. Možnost ohranimo, dokler ne ustvarimo bolj verjetne interpretacije.

so vedno vpeti v kulturne strukture. Opravila je institucionalno etnografijo, in sicer etnografijo v organizaciji, ki izobražuje ženske, ki ne morejo plačati izobraževanja, a potrebujejo usposabljanje za delo. Tudi ona je uporabila koncept habitusa za okvir razmišljanja in predpostavko, da je bila pozicija ženske v irski družbi reproducirana in vzdrževana prek izobraževalnega in religioznega sistema. Ženske, vključene v raziskavo, so bile pripadnice delavskega razreda. Z etnografijo je raziskovalka želela spoznati, kako ženske usposobiti in opolnomočiti za pozitivne družbene spremembe, kako spodbuditi njihovo delovalnost v javnih prostorih v tisti kulturi, ki jih je utišala zaradi njihovega družbenega spola in družbenega razreda. Ugotovila je, da neformalno izobraževanje vpliva na identitetni kapital. Za izobraževanje žensk so zelo pomembni t. i. nevidni kolidži, ki bi jih z našimi besedami ali v našem naboru oznak poimenovali »enajsta šola pod mostom«, kjer poteka neformalno in informalno učenje, ki ga vodijo ženske za ženske.

Etnografija in raziskovanje ne-znanja

V okviru izobraževanja smo navadno pozorni na znanje in želimo odkrivati znanje, veščine, kompetence ipd. – kakorkoli že imenujemo produkte učenja, ki so bodisi eksplicitni bodisi implicitni. Andragogi spremljajo znanje in se ukvarjajo z ustvarjanjem, prenašanjem, evalviranjem, priznavanjem znanja. Navadno so vsi ti procesi opremljeni s kritično refleksijo in iskanjem napak v znanju. Napaka je odstopanje od normiranega znanja. Znanje je vrednota, ki utemljuje tudi akademsko izobraževanje andragogov ter raziskovanje izobraževanja in učenja v odraslosti. Ker smo prepričani v moč lastne vrednote znanja, to prepričanje posplošimo tudi na druge ljudi in mislimo, da je znanje vrednota za vse ljudi. Spregleda se, da nekaterim ljudem akademsko znanje ni vrednota. To še ne pomeni, da ti ljudje nimajo kakega drugega znanja, npr. lokalnega znanja o zdravilnih zeliščih (s čimer se ukvarja etnobotanika) ali znanja o pojavih v njihovem lokalnem okolju. Etnografsko raziskovanje učenja je navadno uporabljeno tedaj, ko se raziskovalci odmaknejo od »homo academicus« ali sistema formalnega izobraževanja in s tem povezanega formalnega akademskega znanja, kot smo videli v primeru znanja delavcev v tovarni pohištva. Tudi če se odmaknemo od akademskega znanja, je v središču še vedno iskanje toka znanja, tudi tihega znanja, medtem ko je ne-znanje razumljeno kot nekaj nevrednega.

Antropologi pa uporabljajo etnografijo tudi pri raziskovanju ne-znanja, to so t. i. etnografske študije ne-znanja (*ethnographic studies of ignorance*). Ne-znanje je objekt proučevanja še posebej v tistih kulturah, kjer so nekatere skupine izločene iz t. i. posvečenega znanja, ki je navadno dostopno le prek posebnih iniciacij. Nekatere vrste znanja so označene kot skrivnost in (neposvečeni ali neinicirani) ljudje se zavedajo, da tega znanja nimajo, a mu priznavajo vrednost. Skrivnostnost je v teh primerih zelo pomembna, saj bi kult nečesa posvečenega izgubil moč, če ljudje skritemu znanju ne bi priznavali

pomembnosti. Prakse vzpostavljanja ne-znanja (nepoznavanja nečesa) vključujejo kognitivne in emocionalne elemente ter odnos med skupinami. Prakse so aktivno producirane prek iniciacij in z izločanjem neiniciranih skupin (Mair, Kelly in High, 2012). Na razvoj antropologije ne-znanja in uporabo etnografij je vplivala sociologija znanja (*sociology of knowledge*), predvsem avtorji, kot sta Latour in Haraway, in sprememba koncepta kulture. Osrednja ideja v kulturni antropologiji je, da je kultura koherentna celota znanja, navad, vrednot, ki se prenaša med generacijami (gl. Clifford in Marcus, 1986), sodobne interpretacije kulture pa poudarjajo procesnost, zato so se raziskave preusmerile od predmetov k procesom in od lokalnosti k dinamičnim globalnim temam (gl. npr. Auge, 2014) – gre za premik od proučevanja gotovosti in prepoznavnosti praks k negotovim praksam. Proučevanju znanja so tako dodali tudi proučevanje ne-znanja.

Clifford (Clifford in Marcus, 1986, str. 7) je eksplicitno zapisal, da naj sodobne etnografije vključijo tudi opisovanje ne-znanja, še posebej zato, ker smo opustili ideje 18. stoletja o sistematičnosti (kulturnega) znanja. Sodobno znanje nenehno nastaja in z nastajanjem producira tudi primanjkljaje, vrzeli, ki jih je potrebno zapolniti. Te ugotovitve se pokažejo tudi v andragogiki in jih razvijamo kot celotno strukturo analize potreb po izobraževanju. Čeprav – denimo – alfabetska pismenost narašča, se pojavlja problem funkcionalne pismenosti. Proučevanje slednje je lahko sestavni del kritike aktualne politike, ki ni naklonjena družbeni pravičnosti. Proučevanje ne-znanja in kritika politike, ki naj bi celo na nek način omogočala ne-znanje pri marginaliziranih skupinah, je posledica tako neomarksističnih pogledov na družbena razmerja kot tudi vpliva poststrukturalizma in teorije prakse. Te teorije (in z njimi uporabljene etnografije kot del empiričnih raziskav) razumejo ne-znanje kot posledico vpliva skupin, ki imajo družbeno moč prek kapitala, na omejevanje dostopa do znanja tistim skupinam, ki nimajo družbene moči. Nekateri – kot npr. tudi antropolog in anarhistični aktivist David Graeber – celo napišejo, da je ne-znanje stvar (neučinkovite) državne birokracije.

Politične kritike ne-znanja so povezane tudi z agnotologijo (Proctor in Schiebinger, 2008) in ekonomijo ne-znanja. Pri obeh gre za soočanje z ne-znanjem, a na različen način. Pri prvi za produciranje ne-znanja in soočanje z ne-znanjem, ki je namerno ustvarjeno z lažnimi informacijami pod krinko znanstvenega raziskovanja. Primer takega ravnanja so prakse vzpostavljanja dvoma v raziskave, ki kažejo povezanost med kajenjem in rakavimi obolenji. Tobačna industrija je namerno razvila dvom v medicinske raziskave. Ekonomija ne-znanja pa se ukvarja s sodobnim problemom hitrega zastarevanja predvsem (specializiranega) tehnološkega znanja. Hitro naraščanje znanja razvije možnost, da nekatere skupine, ki znanje imajo, izkoriščajo druge skupine, ki znanja nimajo, kar je pomemben element pri razvoju globalnega kapitalizma.

Etnografsko raziskovanje ne-vedenja/neznanja poudarja pomen ljudi in njihovega ozaveščanja. V tem je sorodno z izobraževanjem odraslih, ki si prizadeva ljudi opismeniti in prek znanja tudi opolnomočiti. Ne-znanje namreč ni le pomanjkanje informacij

ali specifičnega znanja, temveč je mnogo več – prepleteno je z razvojem identitete in socialnim umeščanjem človeka. Etnografija ne-znanja se osredotoča na kulturno produkcijo ne-znanja, za kar ne zadostuje raziskovanje obstoječih primanjkljajev v znanju, ki se jih ljudje zavedajo, temveč je potrebno raziskovati množico enot, za katere ljudje niti ne vedo, da o njih ničesar ne vedo. Z etnografijami in različnimi vrstami (predvsem skupnostnega) izobraževanja želimo pri ljudeh ozavestiti področje nepoznanega. Ko se zavedo, da nečesa ne vedo, je večja možnost, da se bodo tega naučili. Prek tega pa se bodo razvile tudi možnosti opolnomočenja.

Zaključek

Etnografska metoda je pomembna za raziskovanje kontekstualiziranega učenja ali učenja in situ, zato se ne čudimo, da je bila »posvojena« pri raziskovalcih učenja v delovnem okolju in drugih organizacijah, kjer so razvili t. i. organizacijsko etnografijo, ki se posveča raziskovanju kulture organizacije z namenom oblikovanja refleksije o praksi in transformiranja prakse. Ugotovimo lahko, da je družbeno angažirana etnografija podobna andragoški praksi t. i. radikalnih avtorjev, kot je npr. Freire – v obeh primerih gre za združevanje opolnomočenja udeležencev in ozaveščanja ali izobraževanja.

Etnografija je kompleksna in dialoška metoda raziskovanja, ki v vseh svojih formah in z vsemi uporabljenimi načini zbiranja podatkov sledi kompleksnosti sodobnega sveta. Ambivalence se porajajo na več ravneh: na ravni opredelitev in poimenovanj, kategorizacij, zanesljivosti in na ravni veljavnosti spoznanj, na ravni kombinacij med raziskovalno in didaktično metodo, strukturiranosti in tudi na ravni uporabe različnih tehnik zbiranja podatkov. Etnografija je sodelovalna, zato vključuje tudi mnoge tenzije medčloveških odnosov, torej je mnogo ambivalenc tudi na »terenu«.

Etnografijo uporabljajo na mnogih področjih proučevanja učenja. Uporabljajo jo pri raziskovanju pismenosti, pri čemer naj izpostavimo različne raziskave Briana Streeta. Je tudi metoda pri proučevanju vpliva družbenega spola na učenje in izobraževanja v odraslosti, kjer izstopajo avtorice s področja feministične teorije. Etnografije so uporabili pri raziskovanju učenja v zaporih, lokalnem okolju. Upoštevač ambivalentnosti metode jo bomo izbrali ob tistih raziskovalnih problemih, ko z drugimi metodami ne bi pridobili vpogleda v vzorce učenja, odnos do učenja, vrednotenje učenja.

Etnografija je integrativen pristop, ki povezuje individualno s kulturnim kontekstom, lahko povezuje raziskovanje in prakso izobraževanja prek spodbujanja refleksije udeležencev in raziskovalcev, lahko je tudi povezava med učenjem v vsakdanjem življenju in organiziranim izobraževanjem, npr. v funkciji analize izobraževalnih potreb ali pa animacije posameznikov za izobraževanje. V tem besedilu smo se osredotočili le na kvalitativne tehnike zbiranja podatkov. Razvoj etnografije pa gre v smeri uporabe raznovrstnih podatkov in tehnik za zbiranje podatkov.

Literatura

- Atkinson, P. (1990). *The Ethnographic Imagination: textual constructions of reality*. London: Routledge.
- Auge, M. (2014). *L'antropologo e il mondo globale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Barton, D. in Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in Community*. London: Routledge.
- Booth, C. (1902). *Life and Labour of the People in London*. London: Macmillan.
- Bourdieu, P. (2001). *Masculine Domination*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (2002). *Praktični čut*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Cefkin, M. (ur.) (2010). *Ethnography and the Corporate Encounter*. New York: Berghahn Books.
- Certeau, M. (2007). *Iznajdba vsakdanjosti*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Clifford, J. in Marcus, G. E. (1986). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley: University of California Press.
- Collins, H. (2010). *Tacit and Explicit Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Creswell, J. (2009). *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Czarniawska, B. (2018). Fieldwork Techniques for Our Times: Shadowing. V M. Ciesielska, in D. Jemielniak (ur.), *Qualitative Methodologies in Organization Studies* (str. 53–74). Rotterdam: Springer.
- Evans-Agnew, R. A., Boutain, D. M. in Rosenberg, M. A. (2017). Advancing Nursing Research in the Visual Era: Reenvisioning the Photovoice Process Across Phenomenological, Grounded Theory, and Critical Theory Methodologies. *Advanced Nurs. Sci*, 40(1), 1–15.
- Evans-Agnew, R. A. in Rosenberg, M. A. (2016). Questioning Photovoice Research: Whose Voice? *Qualitative Health Research*, 26(8), 1019–1030.
- Fenwick, T., Edwards, R. in Sawchuk, P. (2011). *Emerging Approaches to Educational Research*. New York: Routledge.
- Goffman, A. (2014). *On the Run*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hammersley, M. in Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in Practice*. Milton Keynes: Open University.
- Hamilton, M. (1999). Ethnography for classrooms: constructing a reflective curriculum for literacy. *Curriculum Studies*, 7(3), 429–444.
- Hegarty, A. (2016). Photovoice: Facilitating fathers' narratives of care. *The Adult Learner Journal*, 72–86. Pridobljeno s <https://eric.ed.gov/?id=EJ1117513>.
- Jacobsen, M. H., Drake, M. S., Keohane, K. in Petersen, A. (ur.) (2014). *Imaginative Methodologies in the Social Sciences: Creativity, Poetics and Rhetorics in Social Research*. Burlington: Ashgate.
- Janko Spreizer, A. (1999). Etnografski pristop k raziskovanju pismenosti : primer etnografije pismenosti v izbranem romskem naselju. *Andragoška spoznanja*, 5(1), 27–43.
- Jason, L. A. in Glenwick, D. S. (2016). *Handbook of Methodological Approaches to Community – based Research*. New York: Oxford University Press.
- Jubas, K., Taber, N. in Brown, T. (ur.) (2015). *Popular culture as pedagogy: Research in the field of adult education*. Rotterdam: Sense.

- Juravich, T. (2017). Artifacts of workers' knowledge: Finding worker skill in the closing and restructuring of a furniture manufacturer. *Ethnography*, 18(4), 493–514.
- Kim, J. H. (2016). *Understanding Narrative Inquiry*. London: Sage.
- Lave, J. in Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leavy, P. (2015). *Method Meets Art: Arts-Based Research Practice*. New York: Guilford.
- Ličen, N., Findeisen, D. in Fakin Bajec, J. (2017). Communities of practice as a methodology for grassroots innovation in sustainable adult education. *Andragoška spoznanja*, 23(1), 23–39.
- Ličen, N., Lihtenvalner, K. in Podgornik, V. (2012). The non-formal education and migration of the Aeta, an indigenous tribe in the Philippines. *Anthropological notebooks*, 18(3), 25–40.
- Mair, J., Kelly, A. in High, C. (2012). Introduction: Making Ignorance an Ethnographic Object. V C. High, A. Kelly in J. Mair (ur.), *The Anthropology of Ignorance* (str. 1–32). New York: Palgrave MacMillan.
- Merriam, S. M. (2002). *Qualitative Research in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- O'Connor, E. (2005). Embodied Knowledge. *Ethnography*, 6(2), 183–204.
- O'Grady, M. (2018). An institutional ethnography of a feminist organization: a study of community education in Ireland. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 9(1), 29–44.
- Pastuhov, A. in Rusk, F. (2018). Citizenship as individual responsibility through personal investment – an ethnographic study in a study circle. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 9(1), 95–108.
- Peljhan, M. in Zelić, A. (2015). Fototerapija – pregled in nove perspektive. V M. Peljhan (ur.), *Fototerapija – Od konceptov do praks* (str. 15–68). Kamnik: CIRIUS.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. London: Routledge.
- Proctor, R. in Schiebinger, L. (ur.) (2008). *Agnotology: The Making and Unmaking of Ignorance*. Stanford: Stanford University Press.
- Scott, S. (2009). *Making Sense of Everyday Life*. Cambridge: Polity Press.
- Scribner, S. (1984). Studying working intelligence. V B. Rogoff in J. Lave (ur.), *Everyday cognition: Its development in social context* (str. 9–40). Cambridge: Harvard University Press.
- Small, M. L. (2009). 'How many cases do I need?' On science and the logic of case selection in field-based research. *Ethnography*, 10(1), 5–38.
- Smith, D. (2005). *Institutional Ethnography: A Sociology for People*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Spence, C. in Carter, C. (2014). An exploration of the profession habitus in the Big 4 accounting firms. *Work, Employment and Society*, 28(6), 946–962.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (2013). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. New York: Routledge.
- Strom, M. in Martin, A. (2017). *Becoming Teacher: A Rhizomatic Look at First Year Teaching*. Rotterdam: Sense.

- Suchman, L. (1987). *Plans and Situated Actions: The Problem of human-machine communication*. Cambridge: University of Cambridge.
- Tedlock, B. (1991). From Participant Observation to the Observation of Participation: The Emergence of Narrative Ethnography. *Journal of Anthropological Research*, 47(1), 69–94.
- Watson, T. (2011). Ethnography, Reality, and the Truth: The Vital Need for Studies of 'How Things Work'. *Organizations and Management Studies*, 48(1), 202–217.
- Wolcott, H. F. (2003). *The Man in the Principal's Office. An Ethnography*. Walnut Creek: Alta-Mira Press.
- Wolff, K. H. (1976). *Surrender and catch: Experience and Inquiry Today*. Boston: Reidel.

Religijsko izobraževanje odraslih in medverski dialog

Tadej Stegu¹

Povzetek

Vseživljenjsko učenje in izobraževanje na različnih področjih človekovega življenja razvija njegove kompetence in mu omogoča soočanje z izzivi ter priložnostmi posameznega življenjskega obdobja. To velja tudi za religijsko izobraževanje odraslih, ki daje posamezniku smiselnotni okvir ter mu lahko obenem pomaga pri doseganju drugih življenjskih ciljev. Odraslemu človeku poznavanje religioznega odpira možnost kompetentnega vstopanja v dialog z drugače verujočimi, s katerimi se srečuje v času mešanja kultur in religij.

Ključne besede: vseživljenjsko izobraževanje, vseživljenjsko učenje, religije, religijsko izobraževanje odraslih

The Religious Education of Adults and Interreligious Dialogue – Abstract

Lifelong learning and education in various areas develops people's competences, enabling them to better meet the challenges and opportunities at each stage of life. This also applies to the religious education of adults, which gives individuals a meaningful spiritual framework for pursuing other goals in life. At the same time, familiarity with religious practices equips adults for constructive dialogue with people of different beliefs in their progressively intercultural social environment.

Keywords: lifelong education, lifelong learning, religions, adult religious education

1 Doc. dr. Tadej Stegu, Teološka fakulteta Univerze v Ljubljani

Uvod

Na področju religijskega izobraževanja odraslih se pojavljajo in razvijajo različni modeli, ki odraslim nudijo možnost vseživljenjskega verskega razvoja in hkrati rasti na področju soočanja z izzivi medosebnih in medgeneracijskih odnosov, soočanja z vzgojnimi izzivi, vprašanji vrednot in življenjskih prioritet, na področju staranja, duhovnosti in transcendentnega ter dejavnega vključevanja in vključenosti v družbo. Večina verskih skupnosti posveča veliko pozornost verski vzgoji otrok. To je seveda pomembno v smislu posredovanja vere naslednjim generacijam. Vendar je zgodovinsko gledano prva skrb verskih skupin in skupnosti versko izobraževanje odraslih. Religije navadno rastejo ob karizmatičnih osebah, okoli katerih se zbirajo učenci, ki jih zanimajo novi pogledi ali prejeta razodetja. Zato na primer v krščanskih spisih ali Koranu najdemo malo o verski vzgoji otrok. Ko pa se otroci že rodijo v določeni verski skupnosti, je pozornost usmerjena v iniciacijo otrok v versko skupnost. Izvajanje verske vzgoje otrok zahteva predhodno religijsko vzgojo odraslih. Odgovornost za versko vzgojo otrok je v rokah odraslih, ki so sposobni in kompetentni ter dobro poučeni v svoji veri. V zgodnji fazi vseh kultur so najprej starši tisti, ki poučujejo in vzgajajo svoje otroke. Šele kasneje v zgodovini organizacije verskih skupnosti nastanejo posebne ustanove, ki jim poverijo versko vzgojo otrok (Elias, 2012).

V prispevku bomo raziskali, kako različne religije opišejo religijsko ali duhovno odraslost ter kako in s kakšnimi metodami največje svetovne religijske skupnosti izvajajo religijsko izobraževanje odraslih (v nadaljevanju RIO). Pri tem se bomo delno oprli tudi na raziskavo v okviru projekta Religijsko izobraževanje odraslih za celostno vseživljenjsko rast (Stegu, Kanellopulos, Mevec, Rožman in Vrtovec, 2017), ki je potekalo v Osrednjeslovenski regiji. V okviru raziskave sta nas zanimali tudi odprtost in pripravljenost različnih v regiji prisotnih verskih skupnosti za medverski dialog, saj je dialog v sodobnih demokratičnih družbah nujni pogoj za skupno življenje. Glede na sodobni večkulturni svet je dialog nujna, saj smo na enem prostoru soočeni z zelo različnimi načini življenja ter vrednostnimi in religijskimi nazori. Posebno pozornost bomo posvetili izzivu verskega izobraževanja v starosti, ker prav v tem starostnem obdobju na poseben način stopajo v ospredje vprašanja, ki jih odpirata prav religijsko izobraževanje in kateheza odraslih in starejših odraslih ter ostarelih: vprašanja smisla in spraševanje o bivanju, vprašanje o življenju in smrti. Zato si bomo posebej ogledali enega od modelov verskega izobraževanja odraslih, ki je nastal v zadnjih letih in skuša odgovarjati na omenjeni izziv.

Religije in odraslost v veri

Za pojav religije lahko najdemo številne definicije. Elias (2012) ugotavlja, da se večina definicij ujema v opredelitvi glavnih elementov, značilnih za religije: religije vsebujejo obrede in slovesnosti, s katerimi uvajajo člane, zaznamujejo pomembne trenutke v svoji zgodovini, proslavljajo posebne dogodke v življenju posameznikov – na primer poroko

ali smrt –, da bi z njimi oživiljali versko skupnost ter člane ponesli v območje svetega. Obredi vsebujejo dejanja čaščenja, ki so lahko zasebna ali skupinska, molitve, pričevanja, meditacijo in romanja. Religije vsebujejo mite in pripovedi, ki jih često pripisujejo razodetju transcendentnega božanstva. Miti pogosto nudijo razlago ter interpretacijo vidnega sveta in človeka. Nakazujejo tudi, kako naj pripadniki živijo ter katere kreposti in dejanja naj gojijo. Religije nudijo svojim občestvom in njihovim članom možnost izražanja verskih izkušenj in čustev. Religiozne izkušnje vključujejo občutja strahu, krivde, predanosti, spreobrnjenja, osvoboditve, ekstaze, notranjega miru in blaženosti. Te izkušnje so posameznikom potrditev njihove vere (Geertz, 1977).

Religije poleg tega oznanjajo nauke in pouk, ki ga najdemo v prvotnih spisih ustanoviteljev in njihovih učencev ter teologov. Ti nauki presegajo mite in pripovedi ter podajajo interpretacije človekovega življenja in dogodkov; pogosto so povsem razumske narave. Medtem ko temeljni nauki navadno v bistvu ostajajo nespremenjeni, je ta pouk pogosto odgovor na vedno nove izzive časa in se v svoji izraznosti spreminja. Etična razsežnost religije vključuje pravila, tabuje, zapovedi in zakone, v skladu s katerimi morajo člani oblikovati svoje življenje. Te etične elemente najdemo v pripovedih, obredih in naukih. V nekaterih religijah ti vidiki dosegajo prav vsa področja človekovega življenja. Ob tem ponekod najdemo posebne učitelje, ki starodavni nauk in načela usmerjajo na praktično sodobno življenje pripadnikov religije. Religije navadno razvijejo tudi institucionalno razsežnost, ki vključuje organizacijsko strukturo, hierarhijo, sistem vodenja in oblasti ter skrbi za to, da se ohranijo izkušnje ustanoviteljev in prvih učencev ter so tako na voljo novim članom (Elias, 2012, str. 7). Religije imajo končno tudi materialno razsežnost, ki se kaže v bogoslužnem prostoru in drugih namenskih objektih, umetniških delih, kot so kipi, ikone, dramske predstave, sakralna glasba ter druge oblike religiozne umetnosti (Smart, 1996). Ta razsežnost religij se zdi zelo pomembna, saj so umetniške stvaritve pogosto prvi globlji stik, ki ga posameznik doživi z določeno versko skupnostjo.

Glede na raznolike razsežnosti religije, ki obsegajo področja znanja in vedênja, stališč, vrednot in hotenj, so religije razvile načine socializacije za svoje člane v vseh svojih razsežnostih. Kljub obsežnemu verskemu pouku v zgodnjih letih življenja se verska vzgoja ne more v polnosti uresničiti v otroštvu. To, da bi dosegli polno versko razsežnost in življenje v skladu z določeno religijo, je vseživljenjska naloga, ki jo religijske skupnosti podpirajo z različnimi sredstvi, predvsem pa z vzgojo in izobraževanjem. Religije nudijo vrednote in pomene v vseh življenjskih obdobjih. Otroci doživljajo primarno socializacijo,² mladostniki podpora pri osamosvajanju in odraščanju, odraslim so posredovane smernice za različna področja življenja in dela ter odnosov; starejši lahko najdejo

2 S socializacijo označujemo vključevanje posameznika v neko socialno skupino ali širše socialno okolje in tudi vse vrste informalnega učenja, prek katerega se oblikujejo navade, prepričanja, vrednote ter tacitno znanje (več gl. v Schugurensky: *The forms of informal learning: towards a conceptualization of the field*. Dostopno na <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2733/2/19formsofinformal.pdf>).

osmišljenje staranja, bolezni in umiranja.³ Pri izobraževanju starejših stopijo v ospredje vprašanja smisla, ko so ljudje soočeni s končnostjo in razmišljanjem o bivanju in odhajanju (Ličen, 2009, str. 33–34). Za doseg te raznolikih nalog so religije razvile koncepte in cilje religijske »zrelosti in odraslosti« v veri ter poti, kako doseči to odraslost.

Judovstvo »odraslost v veri« razume kot sposobnost zvestobe in ohranjanja zaveze med Jahvejem in izvoljenim ljudstvom. Odrasla in v veri zrela oseba je v judovstvu tisti, ki ohranja zapoved, ki je povzeta kot ljubezen do Boga in bližnjega. To zrelost posameznik doseže preko češčenja, molitve, učenja in izobraževanja, ki ima v judovstvu številne oblike (Alter, 2010). Krščanska odraslost v veri temelji na judovstvu, s katerim tudi deli večino svojih spisov. Zrela krščanska vera je poslušna Božji postavi, ki je razglašena po Jezusu Kristusu. Klasičen opis odraslega kristjana, ki je odrasel v svoji veri, najdemo v Pismu Efežanom (Sveto pismo, 1996, str. 4,13–16), kjer je odraslost opisana kot trdnost in solidarnost z občestvom v tesni povezanosti s Kristusom, kar posameznika vodi v ponižnost, pripravljenost odpuščati drugim in ljubiti celo svoje sovražnike. Zrelost v veri se tako kaže ne le kot zunanji izgled in drža, temveč predvsem kot notranje razpoloženje ter trdnost. Islam predstavlja odraslost v veri kot življenje v pokorščini Alahu in zakonom ter navodilom, ki jih najdemo v Koranu. Koran opisuje kot zrelo osebo tistega, ki se je naučil obvladovati svoje strasti in ravna etično ter se drži Alahove volje (Elias, 2012, str. 9). Koran govori o izobraževanju in poučevanju z izrazi, kot so rast, védenje, disciplina uma, telesa in duše. V islamu je izobraževanje orodje, ki oblikuje etično, moralno in duhovno bitje, ki je večrazsežnostno in pozitivno usmerjeno (Hussain, 2010, str. 237).

Religijsko izobraževanje odraslih

Največ religijskega izobraževanja odraslih danes poteka kot neformalno izobraževanje. Ne dogaja se le v verskih šolah, ampak poteka po domovih, različnih verskih centrih, skupnostih, gibanjih, taborih, duhovnih vajah, delavnicah, romanjih, na svetovnem spletu in še kje. Elias (2012, str. 10) ugotavlja, da je to izobraževanje usmerjeno v pomoč pripadnikom določene verske skupnosti na različnih področjih njihovega življenja, čustvovanja, odnosov in vrednot. V središču so izkušnje, saj gre manj za kognitivno razumevanje in utemeljevanje ter bolj za dejavno sodelovanje v različnih dogajanjih, npr. družinskih verskih praznovanjih in slovesnostih. Izkušnje so predvsem interaktivne in skupinske. Neformalno izobraževanje in informalno učenje⁴ je učinkovito, ker potopi učence v določeno versko kulturo:

3 O stopnjah razvoja religioznosti glej v Fowler, J. (1995). *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*. New York: Harper Collins; Vaillant, G. E. (2009). *Spiritual Evolution*. New York: Broadway Books.

4 V strokovnem besedišču ni jasne ločnice med neformalnim (*non-formal*) in informalnim (*informal*). Navadno uporabimo besedo neformalno izobraževanje za organizirano dejavnost, informalno učenje (ali tudi priložnostno učenje) pa za učenje, ki poteka neorganizirano ali spotoma.

način življenja, pogled na svet, prehranjevanje, oblačenje – vse se med seboj prepleta. Judovska, krščanska ali islamska kultura predstavlja in spodbuja vrednote, ideje ter izkušnje. Neformalno izobraževanje in informalno učenje bi lahko primerjali z igro ali športom, ki posameznike vključuje v dejavnost in ob tem prinaša veselje.

Religije svojim članom ponujajo tudi različne oblike neformalnega izobraževanja v obliki tečajev, pogovornih skupin, predavanj, seminarjev, forumov in simpozijev. Raziskava v okviru projekta Religijsko izobraževanje odraslih (RIO) za celostno vseživljenjsko rast (Stegu idr., 2017),⁵ ki je potekal v Osrednjeslovenski regiji od 1. 6. 2017 do 30. 9. 2017, je obravnavala 25 cerkva in drugih verskih skupnosti iz Osrednjeslovenske regije ter odkrila številne oblike verskega izobraževanja odraslih tudi v tem prostoru.

Oblike in metode – ki jih v okviru klasičnega religijskega izobraževanja odraslih najdemo Katoliški cerkvi (katehumenat, priprava na zakon, kateheza staršev, kateheza v gibanjih in novih skupnostih) – so bile že predhodno dokaj raziskane, zato se je raziskava tu usmerila predvsem v nekatere izmed manj znanih, tudi inovativnih pristopov in aktivnosti, ki ne sodijo v klasične oblike poučevanja in izobraževanja, temveč potekajo v sproščenem vzdušju kuhanja, plesa in druženja. Kot relativno nova oblika dela z odraslimi so bili v raziskavi predstavljeni tudi: Tečaj alfa, ki je v Sloveniji organiziran od leta 2010, in duhovne vaje v tišini. Tečaj alfa poteka v obliki 12 večerov in skupnega vikenda. Alfa skozi sodelovanje tečajnikov na najrazličnejše načine – kot so kuhanje, govori, igranje kitare, molitev, pospravljanje ipd. – spodbudi dejavnost znotraj skupnosti ter jo hkrati poveže in odpira navzven. Tako so za neverujoče in oddaljene kristjane tudi s pomočjo tega programa »vrata nenehno odprta«, kar župniji omogoča, da uresničuje svoj namen ter se od ohranjanja premakne proti svojemu misijonskem poslanstvu. Tečaj Alfa je praktična predstavitev krščanske vere, namenjena predvsem ljudem, ki ne hodijo v cerkev, in tistim, ki krščanstvo šele odkrivajo. Druga oblika so Ignacijanske duhovne vaje v tišini, ki so namenjene odraslim, starejšim od dvajset let, ki želijo poglobiti osebni odnos z Bogom in urediti svoje življenje. Duhovne vaje skušajo v kratkem času vsakemu udeležencu omogočiti nekaj izkušenj iz osebne molitve, premišljevanja, zavedanja različnih duhovnih vzgibov, daljše tišine. Izvajalci Ignacijanskih duhovnih vaj sicer poudarjajo, da temu ne bi rekli izobraževanje,⁶ ker »gre za izkustvo, ki ni študij – je učenje odnosa na podlagi izkušnje« (Stegu idr. 2017, str. 29).

5 Študentje Teološke fakultete Univerze v Ljubljani so v raziskovalnem delu s kvalitativno metodo raziskali stanje, oblike in modele RIO. Pri tem so RIO pojmovali v najširšem pomenu besede, kot vse dejavnosti, ki odraslim osebam nudijo možnost duhovne rasti in poglobitve. Raziskovalno poročilo s podrobnejšim opisom metodologije je dostopno na spletni strani http://www.teof.uni-lj.si/uploads/File/Porocila/Raziskovalno%20poro%C4%8Dilo%205_10_2017.pdf.

6 Zaradi hitrega razvoja izobraževalnih praks se pojavijo izzivi na področju strokovne terminologije. Nekateri izvajalci v praksi besedo »izobraževanje« razumejo kot poimenovanje za obliko, podobno šolanju, kjer je poudarek na doseganju kognitivnih izobraževalnih ciljev. Izobraževanje, ki je zasnovano s holističnimi metodami in razvija »celobitno vednost«, pa razumejo bolj kot učenje. Gl. tudi Stegu (2008).

V Srbski pravoslavni cerkvi religijsko izobraževanje poteka tako med bogoslužjem kot tudi izven njega. Poslužujejo se tako formalnih kot neformalnih poti. RIO je namenjen njihovim vernikom in vpliva na vsa življenjska področja. Cilj tako zasnovanega RIO je živeti in prakticirati evangelij. Izvaja se kot pridiga med bogoslužjem, ki mu nato sledi neformalno druženje v župnijskih prostorih, kjer lahko o aktualnih vprašanjih in izzivih spregovorijo z duhovnikom. Religijsko poučujejo tudi ob obiskih družin in posameznikov na njihovih domovih. Tam se razvije neformalno, sproščeno vzdušje. Tako se verniki približajo duhovnikom in obratno. Takšni obiski se vršijo vsako leto, duhovniki pa svoje vernike obiskujejo tudi v bolnišnicah in zaporih. Mesečno prirejajo tudi predavanja na določeno temo in pripravo na zakramente, predvsem krst in poroko. Odraslih krščencev je približno četrtnina in posebej ti se hočejo temeljito poglobiti, saj pridejo svobodno in neprisiljeno s strani tradicije (Stegu idr., 2017, str. 41–43).

V Ljubljani delujeta dve muslimanski skupnosti. Prva je Islamska skupnost Slovenije, v kateri nimajo stalnega programa za izobraževanje odraslih, temveč je to razdrobljeno v manjše projekte, ki se navadno prilagajajo željam skupnosti. Kulturno-izobraževalni zavod Averroes je bil ustanovljen aprila leta 2008 v Ljubljani, ime pa je dobil po enem največjih filozofov in vsestranskih znanstvenikov srednjega veka. Ukvarja se predvsem s kulturno-izobraževalnimi projekti. Njihov cilj je, da Zavod Averroes postane vodeča organizacija na polju medkulturnega dialoga in izobraževalnih programov (na področju balkanistike, orientalistike, islama, etnologije ipd.), predvsem pa, da se slovenski javnosti ponudi kot most medkulturnosti skozi iskreno sobivanje in sožitje (Stegu idr., 2017, str. 43–47). Druga skupnost je Slovenska muslimanska skupnost. Ustanovljena je bila kot posledica nestrinjanja v Islamski skupnosti Slovenije in je majhna skupnost, ki še nima vzpostavljene celotne infrastrukture izobraževanja. Zaradi majhnosti skupnosti je RIO obarvano pretežno individualno. Ko se manjša skupina posameznikov ali celo en sam član odloči, da bi rad izvedel več, se na podlagi tega organizira izobraževanje, ki je tako po navadi zaprto za javnost (Stegu idr., 2017, str. 103–104).

Krščanska adventistična cerkev ima široko paleto RIO, v katerem se prepletajo tako formalne kot neformalne oblike. Neformalne oblike potekajo večinoma preko pogovora in mentorstva. Formalne pa skozi bogoslužja, slavljenja, preučevanja, skozi različna predavanja in sobotno šolo. RIO je zastavljeno široko – saj medse sprejmejo tudi ljudi, ki niso verniki njihove skupnosti –, pa tudi fleksibilno, saj se poskušajo prilagoditi izraznim potrebam vernikov (Stegu idr., 2017, str. 48–50).

Kljub majhnosti Budistične kongregacije Dharmaling (v Sloveniji skupnost šteje manj kot 500 budistov) izpostavimo tudi to. Njihovo RIO je dobro razvejano. RIO posredujejo na srečanjih teoretično in praktično, uporabljajo pa tudi elektronski medij, ko Lama govori. Pri tem je izvajalec on, v študijski skupini ni enotnega izvajalca, saj gre bolj za podelitev svojih misli, pri meditacijah in drugih obredih pa naj bi bil voditelj menih. RIO je načeloma namenjeno vsem, ne le budistom. Meditacije, učenja

in študijska skupina so odprtega tipa. Imajo pa nekatere prakse, ki so zares budistične in bi bilo brez smisla, da bi se jih udeleževal ateist ali drug vernik, ki ne veruje v Budo. Menih poučuje meditacijo in je ljudem na razpolago za pogovor, v kolikor to želijo. Uči tudi osnove, ki so prav tako izjemno pomembne za pravo spoznavanje budizma. (Stegu idr., 2017, str. 90–92).

Pregled RIO po drugih manjših v regiji prisotnih registriranih verskih skupnostih pokaže, da so prisotni večinoma podobni pristopi k odraslim kot v zgoraj omenjenih večjih skupnostih. Shodi se pogosto pričnejo in sklenejo s pesmijo ter molitvijo. Večina nagovarja in informira svoje člane tudi preko spletnih strani.

Usmeritve verskega izobraževanja odraslih in medverski dialog

V sodobnih demokratičnih družbah je dialog nujni pogoj za skupno življenje in preživetje človeštva kot celote. Glede na sodobni večkulturni svet je dialog nuja, saj smo na enem prostoru soočeni z zelo različnimi načini življenja ter vrednostnimi in religijskimi nazori. Strahovnik (2017, str. 270–277) raziskuje vprašanje o položaju in vlogi religij v javni sferi, posebno v tistih vidikih, ki jih lahko prepoznamo kot dejavnike medverskega in medkulturnega dialoga. Pri tem izhaja iz predpostavke, da je medverski dialog vdelan in potopljen v medkulturni dialog, medkulturni dialog pa je nujno vrednostno določen v smislu, da lahko govorimo o moralnem dialogu.

V okviru projekta Religijsko izobraževanje odraslih za celostno vseživljenjsko rast (Stegu idr., 2017) sta nas med drugim zanimali tudi odprtost in pripravljenost različnih v regiji prisotnih verskih skupnosti za medverski dialog. Vprašalnik za polstrukturiran intervju je obsegal vprašanja o tem, kako v določeni skupnosti potekata posredovanje verske izkušnje in vključevanje v skupnost, kako se posredujejo način življenja, verske in moralne resnice, katere metode pri tem prevladujejo, pa tudi vprašanja o tem, kakšni so cilji religijskega izobraževanja odraslih v določeni skupnosti: ali je takšno izobraževanje namenjeno le članom skupnosti, je zastavljeno širše in na kakšen način se odrasli pridružijo skupini; na katera področja življenja takšno izobraževanje najbolj vpliva, ali je takšno RIO usmerjeno tudi medkulturno ali medversko, na kakšen način spodbuja medkulturni dialog, v čem je ideološko. Respondenti so bili člani verskih skupnosti, tako iz vrst tistih, ki so naslovniki kot tudi izvajalci RIO v različnih verskih skupnostih.

Večina respondentov meni, da so cilji RIO usmerjeni predvsem v omogočanje osebnega odnosa z bogom ter krepitvi poznavanja svetih besedil in osnovnih verskih znanj, namenjeni so druženju in solidarnosti – delati dobro in živeti v skladu s svojo vestjo.

Na vprašanje, ali je takšno RIO namenjeno le članom verske skupnosti in ali je zastavljeno širše, večina odgovarja, da na srečanja lahko pride kdor koli; večina formalnih dejavnosti je sicer primarno namenjenih članom določene skupnosti, redno pa organizirajo tudi različne dogodke za javnost (predavanja, seminarje, pogovore). Budisti

npr. navajajo, da so meditacije namenjene vsem, ne le budistom, saj se lahko vsi naučimo meditirati; imajo pa nekatere prakse, ki so zares budistične. To pomeni, da za nekoga, ki je kristjan, musliman ali pa ateist, torej ne verjame v Budo, nima pravega pomena, da se udeleži takih dogodkov. Bolj redko je RIO namenjeno zgolj lastnim vernikom.

Pri vprašanju, na katera področja življenja RIO najbolj vpliva, ugotovimo, da se večina odgovorov osredotoča na odnose. RIO krepi medosebne in medgeneracijske odnose, odnos do sebe, bližnjih, narave in do Boga. Poleg tega je poudarek na duhovnosti in vrednotah: RIO močno pozitivno vpliva na moralno in etično ravnanje; spreminja ali utrjuje temeljni pogled na življenje; udeležencem pomaga, da v svojem življenju naredijo napredek in izboljšajo svoje življenje. Tudi ko se znajdejo v stiski in se jim v življenju dogajajo težke stvari, lahko s pomočjo RIO lažje najdejo moč, da vse to premagajo. V več primerih respondenti navajajo tudi, da RIO aktivno odpravlja predsodke (verske, rasne in druge). Več respondentov je poudarilo, da verovanje močno pomaga tudi v starosti ohranjati vedrino in veselje. Zato se zdi zanimivo, da širši pregled mednarodnih izkušenj religijskega izobraževanja in kateheze (Alberich in Binz, 2003) odkrije presenetljivo dejstvo, da so praktično vse oblike in modeli RIO namenjeni odraslim, prav noben model pa ni namenjen izrecno starejšim odraslim in ostarelim, kar je presenetljivo tudi zato, ker je sicer izobraževanje starejših odraslih v hitrem razvoju (gl. Findeisen, 2010). Resda oblike, namenjene odraslim, eksplicitno starejših ne izključujejo, a pri nekaterih je že iz narave in namena jasno, da se vanje starejši odrasli in ostareli ne bodo vključevali. Pri drugih sicer vključenost starejših obstaja, gre pa v najboljšem primeru za mešane skupine mlajših in starejših odraslih (takšna so na primer nekatera verska gibanja in nove stvarnosti). Zato se zdi, da lahko po eni strani take skupine pomenijo vir medgeneracijskega sodelovanja in dobrih praks tudi za druge skupine, po drugi strani pa tudi v teh skupinah ne more biti zadosti upoštevano, da se izobraževanje starejših bistveno razlikuje od izobraževanja odraslih na splošno, kar enako velja tudi za področje religijskega izobraževanja odraslih. Zdi se, da v razmisleku o religijskem izobraževanju odraslih velja še prav posebej posvetiti pozornost tudi temu, kaj je namen izobraževanja v starosti na splošno: »Pri izobraževanju starejših stopijo v ospredje vprašanja smisla, učenje za biti. *Learning to be* se morda v največji meri uresničuje prav pri starejših, ko so ljudje soočeni s končnostjo in razmišljanjem o bivanju in odhajanju. Izobraževanje odraslih se v veliki meri osredotoča na izobraževanje za produkcijo in potrošnjo. Starejši se (lahko) preusmerijo od potrošnje prejetih proizvodov in od ustvarjanja proizvodov za potrošnjo k spraševanju o bivanju. Sprašujejo se, kaj pomeni biti, kaj pomeni umreti. To sta brezdelni vprašanji. In ker je brezdelle v zahodni kulturi nezaželeno, včasih celo nemoralno, se takim temam, ki bi bile del izobraževanja starejših, izogibajo« (Ličen, 2009, str. 33–34). Če je izogibanje tem temam v okvirih izobraževanja v starosti na splošno iz omenjenih vzrokov razumljivo, pa je mnogo manj sprejemljivo, da religijsko izobraževanje odraslih teh vprašanj ne odpira in ne pomaga iskati odgovorov. V srečanju s sodobno kulturo in

vizijo človeka, ki poleg produktivnosti povečuje lastnosti, ki jih starejši ne posedujejo več v enaki meri (mladost, lepota, zdravje itd., prim. Findeisen, 2010, str. 125), se zdi antropologija – odprta za transcendentno, na kateri RIO gradi – trden temelj, na katerem lahko starejši gradijo kakovostno in zadovoljno kulminacijo življenja (Stegu, 2014).

V okviru projekta Religijsko izobraževanje odraslih za celostno vseživljenjsko rast (Stegu idr., 2017) na vprašanje, ali je v določeni verski skupnosti RIO usmerjeno medkulturno oz. medversko, velika večina respondentov odgovarja pritrdilno. Navajajo, da se v skupinah najdejo tudi neverni udeleženci in spodbujajo družbeno pluralnost. Več jih poudarja, da boljše poznavanje sebe in svoje vere pomaga k spoštovanju in spoznavanju drugega ter obratno: tisti, ki bolje spozna drugega, lahko bolj ceni sebe in tisto svoje, kar ima in je zanj pomembno. RIO v tem smislu krepi poznavanje in spoštovanje drugih kultur ter verstev. Nekateri tudi navajajo, da posameznika ukvarjanje z univerzalnimi vprašanji (kaj je življenje, od kod prihajamo, kaj je naš namen, kaj so temeljne človeške vrednote in dostojanstvo) nujno odpira za medkulturni in medverski dialog. Večja kot je medkulturna različnost, več lahko udeleženci dajo drug drugemu in več se lahko drug od drugega naučijo. Ena od v tem kontekstu omenjenih aktivnosti so tudi molitvena srečanja pripadnikov različnih ver. Večkrat sta omenjeni tudi mednarodna odprtost in možnost medkulturnega povezovanja, ki ju omogočajo verske skupnosti, ki so povečini mednarodne narave. Med respondenti je bila le ena izjema, ki pravi, da z drugimi verskimi skupnostmi nimajo stika (pripada Slovenski muslimanski skupnosti); stika nimajo niti z Islamsko skupnostjo Slovenije (respondent z njihovimi duhovniki ne vzdržuje odnosov in nima potrebe po tem).

Na vprašanje, na kakšen način določene religijske skupnosti spodbujajo medverski ali medkrščanski dialog, večina respondentov odgovarja, da najprej v smislu spoštovanja drugih verstev in kultur. Na način, da si ne prilaščamo odgovorov na temeljna vprašanja (kot edinih ali edino pravih), ki so univerzalne narave, temveč dopuščamo različne možnosti in interpretacije znotraj dialoga. Ob tem je zanimivo, da je velika večina predstavnikov verskih skupnosti izrazila pripravljenost tako za sodelovanje v manjši fokusni skupini na temo RIO kot tudi interes za sodelovanje v morebitni medverski svetopisemski skupini, kjer bi odpirali različne poglede na določene teme Svetega pisma.

Nekatere pobude RIO se občasno neposredno ukvarjajo z izzivom iskanja religijske identitete in medverskega dialoga. Tako je zasnovan na primer program Duhovne akademije na Teološki fakulteti, ki se v akademskem letu 2017–2018 z različnih zornih kotov loteva drugačnosti in različnosti – kako naj se pripadnik določene verske skupnosti opredeljuje in kakšno držo naj zavzema do drugih verskih skupnosti ter celotne družbe, da bi lahko rasel v odnosih in prispeval k pluralnosti družbe ter prehajal od polemičnega v dialoški odnos (Kovač, 2018). Posebej po krvavih dogodkih zadnjih let, ki so posledice politiziranja in izkrivljanja posameznih religij, se ta usmeritev zdi pomembna tema RIO, da bi medverski dialog lahko zavzel vlogo medkulturnega katalizatorja, ne pa orodja za netenje medrasnega in mednarodnega sovraštva ter napetosti (Popovska, Ristoska in

Payet, 2017). V vseh svetovnih religijah danes lahko zaznavamo glasove tistih, ki želijo povezovati dobromisleče in zavračajo fanatično ter nedialoško držo (Gabriel, 2017), poleg tega spodbujajo ljudi k rasti in dialogu, da bi lahko gradili in ne razdirali družbe ter si prizadevali za mir.

Sklep

V sodobnih demokratičnih družbah je dialog neobhoden pogoj za skupno življenje in napredek. V času mešanja kultur in religij se religijsko izobraževanje odraslih kaže kot nujni pogoj, da bi lahko pripadniki posamezne religiozne skupnosti z drugimi živeli v miru in sožitju ter iz polemične in obrambne držo prehajali k mirnemu medverskemu dialogu: le kdor pozna in spoštuje svojo resnično religijsko identiteto, je sposoben spoštljivega in mirnega dialoga, saj prav neznano zbuja strah in nezaupanje. Pregled različnih oblik in modelov religijskega izobraževanja odraslih v Osrednjeslovenski regiji v tem smislu krepi zaupanje v možnosti nadaljnega medverskega dialoga, saj so praktično vsi usmerjeni v krepitev poznavanja in spoštovanje drugih kultur in verstev ter s tem prispevajo h graditvi večkulturne družbe. Ob tem smo prišli tudi do presenetljive ugotovitve, da med številnimi modeli religijsko-izobraževalnega dela z odraslimi ni praktično nobenega, ki bi bil izrecno namenjen starejšim. Ta ugotovitev je presenetljiva, ker prav v tem starostnem obdobju na poseben način stopajo v ospredje vprašanja, ki jih odpira ravno religijsko izobraževanje odraslih in starejših odraslih ter ostarelih: vprašanja smisla in spraševanje o bivanju, vprašanje o življenju in smrti. Zato razvoj takšnih oblik in modelov pričakujemo v naslednjih letih.

Literatura

- Alberich, E. in Binz, A. (2003). *Oblike in vzorci kateheze odraslih. Mednarodne izkušnje in razmišljanja*. Ljubljana: Salve.
- Alter, R. (2010). *The Wisdom Books: Job, Proverbs, Ecclesiastes*. New York: Norton.
- Elias, J. L. (2012). Adult religious education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 133, 5–12.
- Findeisen, D. (2010). *Univerza za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani: stvaritev meščanov in vez med njimi*. Ljubljana: Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje.
- Fowler, J. (1995). *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*. New York: Harper Collins.
- Gabriel, I. (2017). All Life is Encounter: Reflections in Interreligious Dialogue and Concrete Initiatives. *Religious Education*, 112(4), 317–322.
- Geertz, C. (1977). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Hussain, A. (2016). *Islamic Education in the West*. V K. Engebretson, M. de Souza, G. Durka in L. Gearon (ur.), *International Handbook of Inter-religious Dialogue* (str. 235–248). New York: Norton.

- Kovač, E. (2018). *Kristjan in drugi. Od polemike do dialoga* [Video]. Pridobljeno s <http://www.duhovna-akademija.si/index.php/sl/ponovni-ogled>.
- Ličen, N. (2009). Izobraževanje starejših – spodbuda za razvoj vzgojno-izobraževalnih sistemov. *Kakovostna starost*, 12(4), 30–39.
- Popovska, B., Ristoska, Z. in Payet, P. (2017). The Role of Interreligious and Interfaith Dialogue in the Post-Secular World. *Academicus International Scientific Journal*, 16(8), 33–34.
- Smart, N. (1996). *Dimensions of the Sacred: An Anatomy of the World's Beliefs*. London: HarperCollins.
- Smart, N. (2010). *Dimensions of the Sacred: An Anatomy of the World's Beliefs*. Berkeley: University of California Press.
- Stegu, T. (2008). Vpliv uveljavljanja koncepta vseživljenjskosti učenja na strokovno izrazje v religijskem izobraževanju in katehezi. V Javrh, P. (ur.), *Vseživljenjsko učenje in strokovno izrazje* (str. 191-200). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Stegu, T. (2014). Religijsko izobraževanje in kateheza odraslih v Katoliški cerkvi. *Andragoška spoznanja*, 20(1), 61–73.
- Stegu, T., Kanellopoulos, M., Mevec, J., Rožman, L. in Vrtovec, Š. (2017). *Religijsko izobraževanje odraslih za celotno vseživljenjsko rast. Raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Teološka fakulteta.
- Strahovnik, V. (2017). Religija, javni prostor in zavzetost v dialogu. *Bogoslovni vestnik*, 77(2), 269–278.
- Sveto pismo Stare in Nove zaveze – Slovenski standardni prevod* (1996). Ljubljana: Svetopisemska družba Slovenije.
- Tisdell, E. (2003). *Exploring Spirituality and Culture in Adult and Higher Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Vaillant, G. E. (2009). *Spiritual Evolution*. New York: Broadway Books.

Skotopični oz. sindrom Irlen in učenje odraslih

Polona Kelava¹

Povzetek

Članek povzame nekatere študije s področja skotopičnega sindroma. Od prvih ugotovitev, da lahko individualno izbrana barva (bodisi v obliki barvnih folij Irlen ali pa kot barvni filtri Irlen) izboljša branje, koncentracijo ipd. ter s tem bistveno vpliva na zmožnost in učinkovitost učenja, je bilo razvitih več načinov, ki poskušajo premagovati težave z branjem. V svetu najbolj priznana metoda, ki ima tudi najširše pozitivne učinke in ne odpravlja le težav z branjem, ampak tudi druge s skotopičnim sindromom sprožene težave, je metoda Irlen, po kateri delamo tudi v Sloveniji. Pri nas trenutno barvne filtre Irlen uporablja nekaj sto oseb, od tega le peščica odraslih. Prispevek predstavlja ugotovitve prve pilotne študije vpliva metode Irlen na zmanjšanje simptomov skotopičnega sindroma pri nas, ki je bila izvedena na populaciji odraslih, ki uporabljajo barvne filtre Irlen. Študija je pokazala, da barvni filtri Irlen v povprečju pomembno vplivajo na lažje in boljše branje, zmanjšanje glavobolov, zvišanje koncentracije in daljšo zmožnost neprekinjenega dela, zmanjšanje napetosti ter manj popačenj pri besedilih in v okolju.

Ključne besede: sindrom skotopične občutljivosti, skotopični sindrom, sindrom Irlen, bralne težave, glavoboli

Irlen Syndrome and Adult Learning - Abstract

The paper provides a summary of certain studies on Irlen syndrome. Since the first discoveries were made about how individual colour (either as Irlen coloured overlays or as Irlen spectral filters, worn as coloured glasses) can help with reading, concentration etc., and significantly influence the ability and effectiveness of learning, several methods have been developed to help overcome reading difficulties. The most widely recognized method in the world and the one with the widest range of positive effects, which doesn't only address reading difficulties but other issues which correlate to the scotopic syndrome as well, is the Irlen method, which is used in Slovenia too. In this country, a few hundred individuals are currently using Irlen spectral filters, but this includes only a few adults. The paper presents the findings of the first pilot study into the effect of the Irlen method to reduce scotopic sensitivity symptoms in adults using Irlen filters in Slovenia. The study shows that, on average, Irlen coloured filters help with easier and better reading, reduce headaches, increase concentration and prolong the ability to work unceasingly. Furthermore, there are reports on reduced tension and distortions both in text and environment.

Keywords: scotopic sensitivity syndrome, scotopic syndrome, Irlen syndrome, reading difficulties, headaches

1 Doc. dr. Polona Kelava, Irlen klinika Slovenija, Inštitut za skotopični sindrom

Uvod

Ko je prof. dr. Ana Krajnc pred več kot dvema desetletjema pričela testirati posameznike z disleksijo z barvnimi folijami (skotopični oz. sindrom Irlen² se namreč pojavlja pri približno tretjini posameznikov z disleksijo ter pri polovici primerov ostalih z bralnimi težavami), je bilo težko slutiti, da bo to pripeljalo do ustanovitve Irlen klinike v Sloveniji. Brez prof. dr. Krajnc se to ne bi zgodilo.³ Njena spoznanja in poglobljeno poznavanje področja so pripeljala najprej do ustanovitve Inštituta za disleksijo znotraj Slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje, ki se je preko direktorice Ljubice Kosmač povezal z Irlen kliniko v Londonu in njenim direktorjem Alanom Pennom. Testiranje po metodi Irlen je bilo kmalu dostopno prvim osebam v Sloveniji, sodelovanje pa je pripeljalo tudi do usposabljanja prvih presojevalcev skotopičnega sindroma ter nato prvih dveh diagnostikov. Temu je sledila ustanovitev Inštituta za skotopični sindrom, Irlen klinike Slovenija, ki je edina tovrstna klinika v širšem geografskem prostoru.

Skotopični sindrom oz. sindrom Irlen

»Posamezniki, ki imajo skotopični sindrom, zaznavajo svet okoli sebe na popačen način, kar je posledica občutljivosti na določene valovne dolžine svetlobe« (Irlen, 2005, str. 1). To ne vpliva le na branje, ampak tudi na občutljivost na svetlobo, glavobole, migrene, težave s pozornostjo in koncentracijo (Irlen, 2010). Disfunkcionalno zaznavanje pri skotopičnem sindromu je povezano s »svetlobo, razsvetljenostjo, intenzivnostjo, valovno dolžino in barvnim kontrastom. Posamezniki s skotopičnim sindromom vlagajo več energije in napora v proces branja, saj so neučinkoviti bralci, ki natisnjeno besedilo vidijo drugače od dobrih bralcev. Stalno prilagajanje popačenjem tiska ali ozadja besedila povzroča utrujenost, neugodje ter omejuje dolžino časa, ko so ti posamezniki sposobni brati in vzdrževati razumevanje. Posamezniki s skotopičnim sindromom lahko berejo počasi, neučinkovito, s slabšim razumevanjem, niso sposobni brati neprekinjeno, se naprezajo ali so izčrpani in/ali imajo težave s pisavo in zaznavanjem globine. Sindrom lahko soobstaja z drugimi učnimi

2 V nadaljevanju bomo zaradi lažjega branja uporabljali poimenovanja: skotopični sindrom (uradno smo ga pri nas poimenovali skotopični sindrom, v tujini pa je poznan pod imeni: *Irlen syndrome*, *scotopic sensitivity syndrome* ter nekaterimi drugimi), metoda Irlen (metoda, po kateri testiramo na prvi ali drugi stopnji testiranja – glej razlago tega med besedilom; uporablja se skupno za podporo posamezniku s pomočjo barvnih folij Irlen ali filtrov Irlen) in filtri Irlen (individualno določeni barvni filtri Irlen, ki se nosijo kot barvna očala, ki pa uporabniku ne obarvajo pogleda skozi njih v barvo očal).

3 Zaradi njenih začasnih prizadevanj na področju skotopičnega sindroma moj povprečni delovni dan kot diagnostika sindroma Irlen izgleda tako, da (kadar je le testiranje uspešno) dvema osebama popolnoma spremenim življenje: »odstranim« glavobol, prvič sploh omogočim gladko branje, odpravim napetost v očeh, nekaterim pa celo vrtoglavice, slabost ... Starši otroka, ki takšne barvne filtre uporablja, kakšen mesec ali dva po začetku nošenja barvnih filtrov Irlen nato poročajo, da so se v šoli ocene zvišale, dvignila se je samozavest, otrok se obnaša in deluje drugače ter je za šolsko delo postal samostojnejši. Podobne odzive dobivamo od odraslih uporabnikov filtrov Irlen, kar bo podrobneje predstavljeno v tem članku.

težavami, ki jih je še vedno potrebno obravnavati, čeprav smo skotopični sindrom uspešno odpravili. Na fizični ravni se kaže kot glavobol, napetost v očeh, zaspanost, utrujenost in/ali nesposobnost koncentracije in razumevanja prebranega. Skotopičnega sindroma ne moremo odkriti s pomočjo standardnih testiranj, ki se uporabljajo v izobraževanju, ali standardnih psiholoških testiranj, pregledov vida, sistematskih pregledov ali standardnih diagnostičnih testov« (Irlen in Lass, 1989, str. 414; prim. tudi Irlen in Robinson, 1996). Osnovna definicija skotopičnega sindroma zajema njegovo bistvo. Kasneje je prišlo do boljšega razumevanja tega, kaj se pri skotopičnem sindromu dogaja v možganih, mnogi simptomi so kasneje opisani še podrobneje (prim. Irlen institute ..., 2018; Inštitut za ..., 2018). Prve razprave o skotopičnem sindromu so tudi napovedale, da imajo rezultati prvih študij pomemben vpliv na prihodnost izobraževanja (Irlen in Lass, 1989), kar lahko že samo na osnovi izkušenj s testiranjem na Irlen kliniki Slovenija zlahka potrdimo.

Skotopični sindrom je lahko deden (prirojen) (prim. Robinson, Foreman in Dear, 2000) ali pa pridobljen, največkrat po poškodbah glave pa tudi po nekaterih drugih posegih (prim. Irlen, 2010). To je pomembno omeniti, ker sta imeli dve osebi, zajeti v raziskavo, poškodbo glave, na podlagi česar lahko sklepamo, da je precejšnji delež njihovih težav, občutljivosti na svetlobo ipd. izviral od tod.

Testiranje oz. pomoč pri skotopičnem sindromu poteka v dveh stopnjah. Na prvi stopnji testiranja se potrdi ali ovrže skotopični sindrom; v kolikor se potrdi, se ugotovi, kakšne jakosti je ter kako točno se izraža pri posamezniku, nato se določi kombinacija barvnih folij, ki olajšajo branje. To stopnjo testiranja opravljajo t. i. certificirani presojevalci sindroma Irlen. Teh je v Sloveniji trenutno približno 30, če štejemo le aktivne presojevalce, se pa vsako leto usposobi nekaj novih skupin. Na drugi stopnji testiranja, ki jo opravi diagnostik sindroma Irlen, se določi individualna barva filtrov Irlen, ki olajša branje in vpliva še na druge vidike težav, saj imajo folije omejen doseg pomoči (obe stopnji testiranja sta podrobneje opisani na: Inštitut za ..., 2018).

Nekaj dosedanjih raziskav

V svetu je bilo opravljenih precej raziskav na temo skotopičnega sindroma, a vseh na tem mestu ne moremo zajeti. Ker je bilo več raziskav opravljenih na otrocih kot na odraslih, bomo navajali oboje. Potrebno je omeniti, da nekatere študije izražajo tudi dvom o učinkovitosti metode, kar je bil tudi eden glavnih motivov za to študijo. Slovenska izkušnja namreč kaže zelo pozitivne učinke. Mnogi, ki so se na Irlen kliniko obrnili po pomoč zaradi branja, opažajo izboljšanja tudi na drugih področjih. Zavedamo se, da za dokazovanje učinkovitosti metode študija primera šestih odraslih oseb ni dovolj in bo potrebno v prihodnje raziskovanje razširiti.

Robinson in Conway (1994) sta v svoji študiji pokazala, da sta se pri posameznikih, ki so uporabljali filtre Irlen, pomembno izboljšali hitrost branja in bralno razumevanje,

ne pa tudi natančnost branja. Pri uporabnikih filtrov Irlen so ugotovili pomembno zmanjšanje premorov med branjem, študija pa je pokazala še bistveno izboljšanje rezultatov na lestvici odnosa do šolskih nalog. Od vključno začetnega testiranja so spremljali hitrost, natančnost in bralno razumevanje in vse troje se je s časom izboljševalo, vsa tri področja so spremljali po 3, 6 in 12 mesecih od uporabe filtrov Irlen.

Raziskava o uporabi barvnih folij, vizualnem udobju pri branju, vizualnem iskanju in branju v učilnici (Tyrrell, Holland, Dennis in Wilkins, 1995) je pokazala, da so posamezniki z uporabo barvne folije hitreje in udobneje brali ter so bili pri branju manj utrujeni v primerjavi z branjem na beli podlagi.

Posebej zanimive izsledke prinese študija, narejena na skupini otrok, pri katerih je bila dokazana visoka stopnja težav pri branju, vendar pa je bil le pri nekaterih med njimi dokazan tudi skotopični sindrom (O'Connor, Sofo, Kendall in Olsen, 1990). Študija je pokazala, da je posameznikom z ugotovljenim skotopičnim sindromom izbrana barva bistveno pomagala pri branju; otrokom, ki skotopičnega sindroma niso imeli ugotovljenega, pa ne. Rezultati te študije omogočajo, da se lahko ovrže namigovanja, da gre pri metodi Irlen za učinek placeba, saj so kontrolirali vse faktorje, ki bi na to lahko vplivali.

Whiting, Robinson in Parrott (1994) so ugotovili izboljšave pri 94 % uporabnikov filtrov Irlen na vsaj treh področjih dela s tiskanim besedilom. Uporabniki so opazili stalni napredek. Študija je bila opravljena na istih posameznikih na začetni točki ter nato 6 let kasneje. 58 % udeležencev raziskave je poročalo o pomembnem splošnem izboljšanju. Ista študija je ugotovila tudi, da 6–7 % oseb ne opazi nobenega učinka filtrov Irlen.

Raziskava o hitrosti branja, vizualnem procesiranju, barvah in kontrastu je pokazala, da kratke valovne dolžine svetlobe (modra) in zmanjšanje kontrasta uravnoteži delovanje vizualnega in zaznavnega sistema v možganih za naloge, ki zahtevajo vizualno obdelavo, zaznavanje in branje. Študija spodbuja uporabo te tehnologije (metode Irlen, op. P. K.) za učence in dijake, ki težje procesirajo vidne informacije, saj pripomore k večji hitrosti branja (Croyle, 1998).

Delovanje možganov ob uporabi filtrov Irlen in brez njih sta spremljali dve raziskavi. Levine je s sodelavci opravil magnetno slikanje možganov pri osebah s skotopičnim sindromom, za primerjavo pa je slikanje opravil tudi pri tistih brez sindroma. Ugotovil je, da filtri Irlen pri večini oseb s skotopičnim sindromom omogočijo normalizacijo in kristalizacijo procesiranja vizualnih informacij (Levine, Davis, Provencal, Edgar in Orrison, 1997). Kasnejša, obsežnejša študija je z barvnim slikanjem možganov s tehnologijo SPECT (Amen, 2004) primerjala aktivnost v možganih oseb, ki imajo skotopični sindrom, ter njihove rezultate primerjala s primerljivimi vrstniki, pri katerih ni bilo znakov skotopičnega sindroma. Pokazalo se je, da osebe s skotopičnim sindromom po tem, ko nosijo filtre Irlen, lažje uravnotežijo možganske funkcije. Brez filtrov Irlen pa se je pri osebah s skotopičnim sindromom pokazalo statistično pomembno povečanje v aktivnosti v centru za procesiranje čustev in v centru za vizualno procesiranje, zmanjšana

pa je bila aktivnost v malih možganih, v predelu, ki pomaga usklajevati koordinacijo in nove informacije. Prav slike aktivnosti možganov pred uporabo filtrov in po njej kažejo izreden učinek metode Irlen, in sicer na način, da se nam odkrije fenomen, ki ga z drugačnim raziskovanjem ne bi mogli odkriti.

Te ugotovitve podpirajo začetna spoznanja, da skotopični sindrom posega na področja, bistveno širša od branja, ter ima posledice, ki zajemajo mnoge vidike življenja, zato lahko bistveno vpliva na kakovost življenja na sploh, predvsem pri posameznikih, pri katerih je po metodi Irlen ugotovljena težja oblika skotopičnega sindroma. Če ima večji vpliv v začetnem šolanju, lahko določi tudi nadaljevanje poklicne poti.

Sparkes, Robinson, Roberts in Dunstan (2006) sindrom Irlen poimenujejo kot podtip disleksije, povezan z vizualno percepcijo. Nato ugotovijo, da biokemična laboratorijska analiza urina in plazme posameznikov s skotopičnim sindromom kaže na drugačen kemijski ustroj telesa posameznikov s tem sindromom v primerjavi s posamezniki brez njega. To nakazuje možne težave z deregulacijo imunskega sistema, občutljivostjo na svetlobo, neuro-kognicijo, razpoloženjem ter mišičnimi krči in tiki (prav tam).

Omenjene raziskave kažejo, da je obstoj skotopičnega sindroma in vpliv metode Irlen možno dokazati tako s slikanjem možganov kot z biokemičnimi laboratorijskimi analizami, ter poudarijo širino učinkov in obseg pomembnosti odkritja skotopičnega sindroma sploh.

Ob koncu uvodnega pregleda raziskav se vrnimo h »klasičnim« raziskavam skotopičnega sindroma. Noble, Orton, Irlen in Robinson (2004) kažejo na pozitivne učinke uporabe barvnih folij Irlen pri pouku, in sicer opazijo bistven napredek pri več bralnih spretnostih. Študija je prav tako spremljala uporabo v daljšem časovnem obdobju (3 in 6 mesecev). Whiting (1988) pa je objavil rezultate longitudinalne študije, ki dokazuje učinkovitost filtrov Irlen. Whitingova študija je pokazala, da so filtri Irlen pomembno pomagali tako pri utrujenosti, samozavesti, črkovanju, pisavi, preskakovanju vrstic, koncentraciji, razumevanju ipd. Čeprav večina študij omenja raziskave na populaciji otrok, lahko izsledke s področja branja, občutljivosti na svetlobo, utrujenosti ob delu, zbranosti ipd. uporabimo tudi pri odraslih. Irlen in Robinson (1996) sta ugotovila, da se je pri zaposlenih odraslih – ki filtre Irlen uporabljajo pri svojem delu – izboljšala njihova kakovost dela, produktivnost, manj so odsotni z dela (bolniška), zadovoljstvo z delom pa je večje. To je v času, ko je učenje del delovnega procesa skoraj vsakogar izmed nas, izjemnega pomena.

Empirična raziskava

V raziskavi smo postavili dve hipotezi:

- Filtri Irlen pomembno vplivajo na učenje odraslih (s poudarkom na specifičnih bralnih težavah ter zmožnosti pozornosti in koncentracije) in težave z branjem zmanjšajo vsaj za polovico.

- Filtri Irlen pomembno in pozitivno vplivajo tudi na ostala področja, kot so glavoboli, splošno počutje ipd., ki niso neposredno povezani z učenjem, lahko pa nanj bistveno vplivajo.

Preverjali smo ju kvalitativno in kvantitativno.

Zasnova študije

Ker gre za prvo tovrstno študijo v Sloveniji, smo izbrali 6 odraslih oseb, ki so pred testiranjem za filtre in po določenem času nošenja filtrov izpolnile »Vprašalnik za samotestiranje pred presojanjem skotopičnega sindroma (sindroma Irlen)«. Odgovore smo nato primerjali. Prav tako so te osebe odgovarjale na vprašanja odprtega tipa, kjer so prosto opisale svoje videnje o tem, kako je nošenje filtrov Irlen vplivalo nanje – v pozitivnem in negativnem smislu. V raziskavi smo upoštevali tudi rezultate osnovnega testiranja za skotopični sindrom, opravljenega z lestvico Irlen bralnega zaznavanja (*Irlen reading perceptual scale*), ki ponudijo vpogled v težave, ki so s skotopičnim sindromom pri posamezniku lahko povezane.

Za zbiranje podatkov smo uporabili naslednje instrumente: »Vprašalnik za samotestiranje pred presojanjem skotopičnega sindroma (sindroma Irlen)«; osnovno testiranje za skotopični sindrom, opravljeno z »lestvico bralnega zaznavanja Irlen« (*Irlen reading perceptual scale*); osnovno testiranje za skotopični sindrom, opravljeno z »Obrazcem 1« (*Irlen intake*); »Vprašalnik o izboljšavah po nošenju barvnih filtrov Irlen in morebitnih preostalih težavah, povezanih s skotopičnim sindromom«, zasnovan za to študijo, ki vsebuje enaka vprašanja po vseh sklopih kot »Vprašalnik za samotestiranje pred presojanjem skotopičnega sindroma (sindroma Irlen)«, ki je nato razširjen z vprašanji odprtega tipa.

Ker so lahko učinki filtrov Irlen precej individualni, izsledke, dobljene v študiji, komentiramo tudi na osnovi izkušenj, pridobljenih z mnogimi testiranjmi, pri čemer vsega ne moremo podpreti z do sedaj opravljenimi študijami.

Zasnova vprašalnika, uporabljenega v kvantitativnem delu študije

Ali je posameznik kandidat za testiranje za skotopični sindrom, ugotavljamo na osnovi »Vprašalnika za samotestiranje pred presojanjem skotopičnega sindroma (sindroma Irlen)«. Posameznik ga na podlagi poznavanja lastnih težav in omejitev izpolni pred morebitnim osnovnim testiranjem. Vprašalnik so razvili na mednarodnem inštitutu Irlen v Kaliforniji. Skozi desetletja so ga izboljševali in dopolnjevali. To pomeni dvoje: da zajema bistvena področja, na katera skotopični sindrom lahko vpliva, in da je dober napovednik tega, ali bomo pri osebi odkrili skotopični sindrom ali ne. V tej študiji smo uporabili verzijo vprašalnika z oznako: SF-1 OKT. 2010, prevedeno v slovenščino.

Osebe, ki so sodelovale v študiji, smo po uporabi filtrov Irlen (to časovno obdobje je za vsako osebo drugačno) prosili, da izpolnijo enak vprašalnik. Odgovore, podane pred

uporabo filtrov in po njej, smo primerjali kvantitativno. Sodelujoči pa so odgovarjali tudi na vprašanja odprtega tipa, namenjena kvalitativni oceni napredka oz. zmanjšanja težav po nošenju filtrov.

Vprašalnik je razdeljen na 14 sklopov. Na posamezna vprašanja oseba odgovarja z »da«, »ne« ali »ne vem«. Navajamo primere vprašanj po sklopih,⁴ da si kasneje lažje razlagamo, kaj pomeni določeno število pozitivnih odgovorov pri posamezni osebi.

- (1) Občutljivost na svetlobo: Vas moti sončna svetloba? Ste pod močnimi ali fluorescentnimi oz. neonskimi lučmi nemirni? Ali pod močnimi ali fluorescentnimi oz. neonskimi lučmi težje poslušate? ...
- (2) Vrste bralnih težav: Ali preskakujete besede ali vrstice? Vrstice ponavljate oz. ponovno preberete? Berete s premori? ...
- (3) Branje ali uporaba računalnika: Si mencate oči, ko berete? Se približujete ali oddaljujete zaslonu? Pripirate oči? ...
- (4) Napor, utrujenost, izčrpanost, glavobol: Ali občutite napor, utrujenost pri naslednjih aktivnostih: ko berete; poslušate; na listu papirja rešujete naloge s svinčnikom; berete na računalniku/pametnem telefonu/tablici? ...
- (5) Rokopis: Pišete navzgor ali navzdol (ali oboje), kadar pišete na brezčrtnem papirju? Delate neenakomerne presledke oz. pišete brez presledkov med črkami ali besedami? ...
- (6) Pozornost/koncentracija: Imate težave s koncentracijo pri branju ali pisanju? Vas zlahka kaj zmoti, kadar berete ali pišete? Vas zlahka kaj zmoti, kadar poslušate? ...
- (7) Prepisovanje: Ali pozabljate, kje ste ostali (knjiga, tabla za pisanje s kreda, bela tabla, prosojnica)? Izpuščate besede pri prepisovanju? Prepisujete počasi? ...
- (8) Pisanje spisov ali esejev: Je zmedeno? Imate težave pri postavljanju ločil? Imate težave pri prepoznavi in popravljanju napak v zapisanem besedilu? ...
- (9) Matematika: Ali številke pri večmestnih številkah postavljate v napačne stolpce? S težavo zagledate številke v pravih stolpcih? ...
- (10) Glasba: Oseba, ki izpolnjuje vprašalnik, ta sklop izpusti, v kolikor se nanjo ne našajajo. Imate težave z igranjem po notah brez priprave? Se skladbo raje naučite na pamet, kot pa berete note? ...
- (11) Zaznavanje globine: S težavo stopite na tekoče stopnice ali dol z njih? Ste nerodni? Se zaletavate v robove miz ali podboje vrat? ...
- (12) Uspešnost pri športu: Ali težko sledite leteči žogi, kot je žogica za namizni tenis ali tenis? Ali težko sledite žogi, kadar gledate šport na televiziji? Se zgodi, da kadar gledate šport na televiziji, žogi lahko sledite, vendar ne vidite ničesar drugega? ...

4 Celoten vprašalnik je na voljo pri avtorici ali na spletni strani: <https://www.irlenslovenia.com/vpraalnik/>

- (13) Vožnja: Ali s težavo bočno parkirate? Se vam pri parkiranju zdi, da boste zadeli avto pred sabo? S težavo ocenite, kdaj morate zaviti, če proti vam vozijo avtomobili? ...
- (14) Utrujenost v avtu: Ali kot sopotnik postanete zaspani? Vas moti bleščanje s kromiranih površin avtomobilov? ...

Področje glasbe smo iz obravnave izpustili. Poleg tega smo iz analize izpustili še dve posamični vprašanji, ki se sicer nahajata v originalnem vprašalniku, in sicer »Ste (bili) v otroštvu nagnjeni k neugodam oz. ste imeli modrice po nogah?« (področje zaznavanja globine) in »Ste imeli težave pri učenju vožnje s kolesom?« (s področja uspešnosti pri športu), saj se obe nanašata na pretekle izkušnje.

Pri analizi bomo predstavili izsledke primerjave odgovorov po sklopih. Podrobneje jih bomo obravnavali le tam, kjer bo to narekovala razlaga izsledkov. Pomembnejši od rezultatov primerjave odgovorov na predstavljeni vprašalnik je kvalitativni del študije, kjer vprašane osebe prosto opisujejo pozitivne in morebitne negativne posledice nošenja filtrov.

Udeleženske v raziskavi

Vseh 6 oseb, ki je sodelovalo v raziskavi, je ženskega spola. Starostni razpon je od 21 do 53 let. Poimenovali smo jih z izmišljenimi začetnicami prvih dvanajstih črk abecede, od najstarejše proti najmlajši. Pri vseh šestih je bila na osnovnem testiranju ugotovljena težja oblika⁵ skotopičnega sindroma.

Oseba A. B., 53 let, zaključeno ima srednjo šolo, trenutno pa je tik pred diplomo s področja storitvenih dejavnosti. (Nezmožnost nadaljevanja študija je predstavljala enega izmed osnovnih motivov, da se je oseba udeležila testiranja.) Filtre Irlen nosi eno leto in šest mesecev, nosi jih redno, z navajanjem na filtre ni imela nobenih težav.

Oseba C. D., 45 let, je doktorica znanosti družboslovne smeri, filtre Irlen nosi približno dve leti, navajanje na filtre ji je povzročilo fizično bolečino v nekaterih delih telesa (gre za osebo po poškodbi glave), kar je kasneje izzvenelo.

Oseba E. F., 39 let, ima srednješolsko izobrazbo poslovne smeri, filtre nosi tri mesece, navajanje nanje ni povzročilo nobenih težav.

Oseba G. H., 37 let, ima univerzitetno izobrazbo družboslovne smeri, filtre nosi deset mesecev in ni imela nobenih težav z navajanjem nanje.

Oseba I. J., 37 let, ima univerzitetno izobrazbo naravoslovne smeri, filtre nosi dva meseca, težav z navajanjem nanje ni imela.

5 Kadar pri nekom opravimo testiranje, imamo na voljo naslednje možnosti: testiranje lahko pokaže, da oseba skotopičnega sindroma nima; če je ta s testiranjem vendarle ugotovljen, pa se s točkovanjem bralnih težav in neudobja pri branju (kjer je uporabljen vprašalnik o bralnih strategijah) uvrsti v skupino z blago, zmerno ali težjo obliko skotopičnega sindroma (Certified Irlen ..., b. d). Slednje praviloma pomeni, da skupek težav, ki jih oseba ima, že pomembno vpliva na njeno kakovost življenja.

Oseba K. L., 21 let, je gimnazijska maturantka in študentka 1. bolonjske stopnje družboslovnega študija. Barvne filtre nosi 5 mesecev, z navajanjem je imela nekaj težav. Sprva je imela več glavobolov, ki so se kasneje zmanjšali. Začetno nošenje je predstavljalo izziv tudi v smislu drugačnega zaznavanja globine in širine vidnega polja (težko se je navadila na to, da ima s filtri večje vidno polje). Te težave so trajale približno en mesec, po tem pa so se pokazali pozitivni učinki.

Skotopični sindrom se pri vsakem posamezniku pokaže individualno, tako da je posameznike skoraj nemogoče primerjati. Zato bomo najprej predstavili odgovore na vprašanja odprtega tipa, pri čemer dobimo odgovore o tem, kako osebe same ocenjujejo, kako so filtri pripomogli k višji kvaliteti njihovega življenja. Kasneje bomo predstavili primerjavo odgovorov na vprašalnik za samotestiranje pred nošenjem filtrov Irlen in po njem.

Pri predstavitvi težav in izboljšanja za vsako osebo bomo pri težavah izhajali tako iz tega, kar osebe opisujejo same, kot tudi iz podatkov, ki so bili pridobljeni na osnovnem testiranju skotopičnega sindroma. Pri določenem delu opisa težav se seveda osredotočamo bolj na bralne in učne težave, in ne širše, pri tem pa je treba razumeti, da ob večji obremenjenosti podobne težave povzročajo tudi druge vizualno naporne aktivnosti.

Rezultati

Ugotovitve kvalitativnega dela študije

Oseba A. B. med glavne razloge, zaradi katerih se je odločila za testiranje, uvršča dejstvo, da je

menjala črke in številke in zato mislila, da ima disleksijo; težko oziroma slabo je brala, pri branju so se ji vrstice združile v eno.

Na Inštitutu za disleksijo so jo usmerili na testiranje za skotopični sindrom. Na testiranju je bilo ugotovljeno, da ji po določenem času branja popusti koncentracija, čuti pritisk v glavi in pekoče oči, vrstice ali črke se začno premikati in črke dobijo sence. Ozadje površine, ki jo bere, se po daljšem času branja začne barvati. Filtre nosi redno, leto in pol, glavni pozitivni učinki, ki jih opaža sama, pa so:

Predvsem sem bolj umirjena in manj utrujena. Vse stvari delam lažje in z manj napa, lažje se koncentriram na karkoli – tudi na gledanje TV, branje časopisa. Lažje se koncentriram ne samo pri delu in učenju, manj sem nerodna.

Negativnih učinkov pri nošenju ni opazila.

Na vprašanje, ali so se vsi pozitivni učinki zgodili takoj po nošenju ali so se nekateri pojavili tudi kasneje, odgovarja:

Vsi so se pojavili takoj po začetku nošenja očal. Opažam tudi, da se stanje še izboljšuje. Predvsem pri koordinaciji. Tudi več volje imam za gibanje na sploh. S pomočjo

očal se kontroliram pri hrani. Včasih ko si zjutraj očal ne nataknem takoj (če je oblačno ali zaradi zatemnjenega prostora ne opazim takoj, da me svetloba moti) in očal enostavno ne uporabljam (približno do 30 minut), začnem nekontrolirano iskati hrano.

Oseba C. D. je prišla na testiranje predvsem zato, ker sta se pred tem zaradi učnih težav testirala njena otroka, nato pa se je na samem testiranju ugotovilo, da ima težave tudi ona. Težave so se verjetno pojavile po avtomobilski nesreči, ko je imela poškodbo vratu. Na testiranju je bilo ugotovljeno, da jo po daljšem branju ali delu z računalnikom začne boleti desno oko (po poškodbi 5. in 6. vratnega vretenca v prometni nesreči, približno 10 let pred testiranjem je imela hude bolečine v desni roki), čuti splošno napetost in utrujenost, ramena postanejo napeta, črke pa se pričnejo megliti. K branju se sicer težko prisili, če pa bere dlje časa, črke dobijo svetlejšo obrobo okoli sebe, kar pomeni, da podlaga prevladuje nad ozadjem.

Filtre nosi redno, približno dve leti. Glavne pozitivne učinke nošenja in podrobnosti o tem, kaj se je zgodilo takoj, kaj kasneje, opiše takole:

Takoj ob pričetku nošenja sem opazila olajšanje v mečih v obeh nogah, prav tako sem imela lahkotnejši korak, še posebej v visokih petah. Čez kakšen teden po pričetku nošenja se mi je ponovila bolečina v vratu in roki. Bolečina je bila enaka kot tista, ki sem jo imela po poškodbi vratu pri avtomobilski nesreči.⁶ Po nekaj dneh je bolečina prenehala, kot bi odrezal. Sklepam, da se je telo zaradi poškodbe vratu, ki je vplivala na vid, v celoti prilagodilo (drža, hoja itd.), da bi imela čim manj težav. Po pričetku nošenja očal se je vid izboljšal in posledično se je telo uravnesilo, zato se je ponovno pojavila ista bolečina kot po poškodbi. Po nekaj mesecih nošenja očal sem pričela opazati, da se moj pogled na okolico spreminja. Bolje sem razumela ljudi okoli sebe: kot bi jih videla take, kakršni dejansko so – ne pa le skozi moje osebno dožemanje ljudi in sveta okoli sebe. Občutek je bil, kot bi se zbudila iz sanj. Posledično so se pričele spremembe tudi v zakonu, saj sem moža videla in razumela povsem drugače. Začela sem se postavljati zase in sledila je velika sprememba v odnosu. Tudi v službi sem pričela gledati stvari bolj objektivno in delovati bolj umirjeno. Postopoma so se odnosi s sodelavci izboljšali.

Negativnih posledic nošenja ne opaža, je pa na to temo zabeležila naslednje misli:

Včasih me motijo, vendar sem ugotovila, da se to pojavi, ko sem močno pod stresom oz. ko sem utrujena. Na nek način so očala postala moj indikator utrujenosti, saj takrat vidim drugače (bolj sivkasto) skozi njih kot sicer.

6 Sklepamo, vendar brez opiranja na znanstvene dokaze o tem, da se je telo postavilo v prisilno držo po nesreči, ki je nekako omogočala življenje z nekoliko manj bolečinami. Po nošenju očal se je telo »vzravnalo« in se začelo prilagajati na običajno držo. Tovrstno sklepanje izpeljujemo iz izkušenj z delom z ljudmi po poškodbi glave, na osnovi osebnih pogovorov z njimi.

Na vprašanje, ali so se vsi pozitivni učinki zgodili takoj po nošenju, je odgovorila v daljšem odgovoru, kjer je opisala pozitivne učinke na sploh.

Oseba E. F. je na testiranje prišla zaradi velike občutljivosti na svetlobo in migrenskih glavobolov. Kadar bere dlje časa, postane utrujena, utrujene so tudi oči, glava pa jo zaboli občasno. Besedilo se ji zamegli in začne izginjati. Kadar pri branju vztraja dlje, kot ji to dopušča udobje, se na podlagi za besedilom pojavijo sive packe, glava pa postane napeta.

Filtre uporablja redno, in sicer 3 mesece, opaža pa naslednje pozitivne spremembe:

Migrenski glavoboli so izzveneli, bolečine v očeh in predelu ob očeh so prenehale (ni mi potrebno več dozirati kapljic za oči), splošno počutje je veliko boljše, počutim se bolj umirjeno, brez prekinitev lahko sedim za računalnikom dlje časa, ne boli me glava med gledanjem filmov na TV oz. po gledanju filmov (naslednji dan).

Negativnih učinkov filtrov ni zaznala.

Prvega (osnovnega) testiranja se je oseba G. H. udeležila, ker je imela težave pri branju in koncentraciji, zamenjevala je črke in številke, motilo jo je bleščanje, črke so se ji meglile in premikale, bila je utrujena in pestili so jo glavoboli. Na testiranju se je kot glavna težava pokazala koncentracija, predvsem v službi, in sicer se je zmanjševala tako proti koncu delovnega dne kot tudi proti koncu delovnega tedna. Po daljšem branju oz. tudi delu z računalnikom je popolnoma dekoncentrirana, oči jo pečejo, je utrujena in zaspana, črke pa se meglijo. Če pri branju vztraja dlje, ima napet vrat in ramena, dobi vrtoglavico, podlaga za besedilom pa migota.

Filtre nosi redno, deset mesecev, sname jih ob športnih aktivnostih. Takrat se ji rosijo in jo to zelo moti. Pravi še:

Nosim jih redno, saj sama in tudi ostali vidijo, da mi pomagajo in si sploh ne morem več predstavljati, da jih ne bi imela.

O pozitivnih učinkih pove naslednje:

Odkar nosim očala, se je moje stanje z branjem izboljšalo, dobivam tudi pozitivne povratne informacije iz okolja, saj mi sodelavci in sodelavke povedo, kako je bilo prej in kako sedaj. Ker veliko delam s številkami in sem imela prej težavo pri govorjenju števil (velikokrat sem jih zamenjevala), se sedaj to ne dogaja več. Branje gradiva, ki je prav tako sestavni del moje službe, mi ne dela več težav, glavoboli so se umirili, utrujenosti skoraj da ni več, oči niso več pekoče in boleče ...

Ob tem so se »vsi pozitivni učinki zgodili kmalu po nošenju barvnih filtrov, glavoboli pa so izginili malo kasneje«.

Oseba I. J. je prišla na testiranje za filtre Irlen, ker ima največ težav pri delu z računalnikom in ji je bilo po opravljenem osnovnem testiranju v ta namen težko uporabljati folijo. Motila jo je svetloba v avtu, motila jo je vsa svetloba: »Od luči v prostorih in od sonca na prostem me hitro boli glava.« Na testiranju je bilo ugotovljeno, da so glavna posledica

skotopičnega sindroma pri njej glavoboli in slabost pri branju. Branje ji povzroča tudi vrto-
glavico, oči se solzijo, bolijo, jih menca, sama pa je zaspana in utrujena. Črke migetajo in se
premikajo gor in dol, besedilo se zamegli na način, da ima občutek, kot bi imela dioptrijo
(vse se »zapaca«), pri čemer je besedilo na začetku branja, ko še ni utrujena, jasno.

Filtre nosi redno, sicer pa najkrajši čas od vseh oseb, ki so sodelovale v študiji – le
2 meseca. Negativnih posledic nošenja ni opazila, prav tako ne navaja težav ob začetku
nošenja filtrov. Med pozitivnimi učinki uporabe filtrov Irlen omenja naslednje:

Glavobol se je zmanjšal za 90 % – tako po pogostosti kot po intenziteti. Veliko lažje
berem, črke se mi ne začnejo megliti in ne postanem takoj zaspana. Glava me ne
začne tako hitro boleti in ne postane mi tako kmalu slabo zaradi branja. Prej sem
bila tudi ob gledanju televizije ali računalnika takoj zaspana, kar se je zdaj izboljšalo.

Za najmlajšo udeleženko raziskave, osebo K. L., je bil glavni razlog, da se je odločila za
barvne filtre, ta, da je »želela odkriti, *ali bo svet skoznje res drugačen, in pa, da bi videla, če
je razlog za njene glavobole res skotopični sindrom*«. Prav tako jo je zmanjšan obseg kon-
centracije na fakulteti zelo omejeval in želela si je, da bi bila njena glava bolj sproščena.
Napetost v glavi jo je delala nervozno, nemirno in včasih se ji je zdelo, da je njena »glava
kot balonček, ki lebdi nad predavalnico«. Tudi na testiranju se je izkazalo, da gre za ose-
bo z najtežjo obliko skotopičnega sindroma od vseh, vključenih v raziskavo (še zdaleč pa
ne od vseh, testiranih na Inštitutu za skotopični sindrom doslej!). Potrebno je poudariti,
da je oseba K. L. pri osmih letih doživela padec z višine 4 metrov, kar je povzročilo dva-
kratni prelom lobanje. Kasneje je zaradi glavobolov opravila več preiskav, da bi se odkrilo
možne vzroke zanje, ki pa niso pripeljale niti do zaključkov niti do ustrezne pomoči. Na
testiranju je bilo ugotovljeno, da mora oseba besedilo prebrati večkrat, da bi ga sploh
razumela, da predvsem na več zaporednih predavanjih na fakulteti težko vzdržuje ustre-
zno koncentracijo ter ima pekoč občutek v glavi, predvsem v vizualnem korteksu. Kadar
bere dlje časa, so oči utrujene, glava zbegana, ona pa v celoti utrujena in izzeta. To, kar se
dogaja v možganih, fizično občuti. Črke pri branju dobijo senco, pojavljajo se ji tudi reke
med besedilom (poudarjeni povezani presledki, ki pritegnejo pozornost bolj kot besedilo
in motijo branje). Lahko se ji pojavi tudi vrtočglavica.

Filtre Irlen nosi pet mesecev, nosi jih redno, razen takrat, kadar jo skrbi, da bi jih
lahko poškodovala.

Med pozitivne učinke prišteva naslednje:

Počutim se bolj sproščeno, nimam pritiska v predelu čela in temena, imam bistveno
manj glavobolov, prav tako pa opažam, da se manj zаетavam v kljuko, robove ...
in da se ne spotikam ter me ne zanaša. Oči se mi ne solzijo več, nimam pekočega
občutka v njih in me ne bolijo. Lažje razmišljam, dalj časa sem zbrana. Predavanjem
na fakulteti sem lahko bolj sledila (prvič odkar sem na fakulteti, imam počitnice, saj
sem opravila vse izpite v prvem roku). Tudi utrujenost ob učenju in vožnji z avto-
mobilom ni tako intenzivna, kot je bila prej.

Vsi pozitivni učinki se niso zgodili takoj, in sicer:

Pritisk v glavi (čelo, temenski predel, predel oči) je izginil takoj, zanašanje med hojo pa kasneje. Tudi ‚dolžina‘ zbranosti se je počasi podaljševala.

Glede na to, da gre za osebo z resno poškodbo glave v preteklosti, ni nenavadno, da je obdobje prilagajanja na filtre trajalo dlje, približno en mesec, oz. da je bilo takoj po začetku nošenja še slabše.

Na začetku je bilo glavobolov več, veliko težav sem imela tudi z globino in z navajanjem na to, da imam širše vidno polje.

Od negativnih učinkov opaža težave s slabšo prehodnostjo nosu, s čimer pri običajnih, tj. dioptrijskih očalih ni imela težav.

Poleg tega oseba K. L. navaja tudi področje, pri katerem ni prišlo do bistvene izboljšave, in sicer:

Pri branju še vedno velikokrat opažam težave, sploh če je uporabljena pisava Times New Roman in med vrsticami ni razmikov, zato za branje še vedno uporabljam tudi barvne folije.

Za to je več razlogov. Na testiranjih ugotavljamo, da manjši odstotek testiranih, okoli 2 %, ob barvnih filterih Irlen še potrebuje folije, saj pri teh posameznikih ne moremo odpraviti vseh težav zgolj z uporabo barvnih filtrov. Poleg tega obstaja možnost, da je individualni odtенок, ki ga oseba K. L. nosi 5 mesecev, šele prvi korak k zdravljenju možganov po poškodbi – v prid temu govori dejstvo, da ima manj glavobolov in bolj sproščen občutek v glavi.

Iz kvalitativnih podatkov lahko povzamemo, da je pri vseh osebah zaznana izboljšava. Omenjajo tudi pozitivne učinke na učenje, branje, delo z računalnikom.

Oseba A. B. opaža po nošenju filtrov pozitiven učinek, kar vpliva tudi na njeno učenje v okviru izobraževalnih programov (gre za udeleženko izobraževanja odraslih, ki je kmalu po 40. letu starosti želela zaključiti prej začeti študij, kar ji ni uspelo; sedaj pa je pred zaključkom). Opaža večjo koncentracijo in manj napetosti. Oseba C. D. opaža predvsem drugačno dožemanje in spremenjene odnose. Zaznava bolj objektivno in deluje umirjeno, kar vpliva tako na njeno osebno kot na profesionalno življenje. Pri osebi E. F. je bistvenega pomena to, da so glavoboli izzveneli (trpela je za izjemno obremenjujočimi migrenskimi glavoboli), poleg tega pa opaža, da je manj utrujena ter dlje časa sposobna delati za računalnikom. Oseba G. H. izpostavlja boljše branje in manj težav s številkami, pri čemer omenimo, da gre za nekoga, ki opravlja vsakodnevno delo z računalnikom, povezano s številkami. Obenem opaža manj glavobolov, utrujenosti in bolečin v očeh. Pri osebi I. J. je glavobol po njeni presoji za 90 % manjši, lažje bere, po branju ni zaspana in ji ne postane več slabo. Medtem ko oseba K. L. ocenjuje, da je sedaj bolj sproščena, ima bistveno manj glavobolov, boljši občutek v očeh, lažje razmišlja in je dlje časa zbrana, pa

pri branju bistvenega napredka ne opazi, kar nadomesti s kombinirano uporabo filtrov Irlen in barvnih folij Irlen, kar še vedno pomeni, da ji metoda Irlen zelo pomaga, pomoč pa ni celotna že zaradi zapletenejšega ozadja nastanka skotopičnega sindroma pri njej.

Sklenemo lahko, da vseh 6 v študijo vključenih oseb, ki uporablja filtre Irlen, kot posledico rednega nošenja filtrov Irlen opaža pozitivne učinke, ki vplivajo na lažje branje, učenje, večjo zbranost in manjšo utrujenost ter manj glavobolov.

Ugotovitve kvantitativnega dela študije

Kvantitativni del raziskave se nanaša na odgovore o samooceni težav pred uporabo filtrov Irlen in po njej. Ker vse posameznice niso imele enakega števila pozitivnih odgovorov v posameznem sklopu (prav tako niso vse pozitivno odgovorile na ista vprašanja), smo z namenom, da bi lahko izračunali odstotek izboljšave za vsako izmed njih individualno, vzeli število zaznanih težav posamezne osebe kot 100 % težav na nekem področju, nato pa smo s številom področij – za katera posameznice ocenjujejo, da so se zaradi filtrov izboljšala oz. so se na teh področjih njihove težave omilile – računali, v kolikšnem deležu so filtri pomagali. Pri tem je nujno poudariti, da s tem ne moremo oceniti kvalitativnega »olajšanja«, ampak le število oz. odstotek posameznih težav manj (ali več) od nošenja filtrov naprej.

Najprej pogledjmo rezultate kvantitativnega dela povprečno za vseh 6 oseb po področjih. Glej tabelo 1.

Filtri Irlen so na področju občutljivosti na svetlobo – ki zajema 14 vprašanj oz. podpodročij (tj. težav, po katerih sprašuje »Vprašalnik za samotestiranje pred presojanjem skotopičnega sindroma (sindroma Irlen)« skupaj s posameznimi vprašanji, od katerih smo jih nekaj v članku že predstavili), na katerih lahko skotopični sindrom otežuje vsakdanje življenje – vsem šestim sodelujočim, glede na njihovo oceno, pomagali. Izračun kaže, da so pomagali pri 80 % (79,97 %) podpodročij.

Bralne težave so se po izračunu glede na samooceno zmanjšale v povprečju za 71,30 %. Težave, ki jih občutijo pri branju ali uporabi računalnika, so se zmanjšale za 73,18 %. Občutenje napora, utrujenosti, izčrpanosti ali glavobolov pri različnih aktivnostih se je zmanjšalo za 78,89 %, rokopis se jim je izboljšal za 73,33 %, pozornost in koncentracija pa za 46,67 %.

Na 91,67 % podpodročij smo glede na samooceno izračunali izboljšanje na področju prepisovanja ter polovico (52,00 %) pri pisanju spisov ali esejev. S filtri je pri matematiki – glede na izračun, dobljen iz samoocene – manj težav, in sicer jih je manj na 46,67 % podpodročij. Tri četrtine (74,76 %) manj težav pa je pri zaznavanju globine. Uspešnost pri športu je za vse udeleženske skupno večja točno za polovico. Ocenjujejo še, da imajo z vožnjo za 41,67 % manj težav po posameznih podpodročjih, za 89,68 % manj težav pa z utrujenostjo v avtu.

Glede na odgovore samoocene pred uporabo filtrov Irlen in po njej smo izračunali, da so filtri šestim vprašanim prinesli olajšanje na 72,46 % podpodročij.

Tabela 1: Povprečen odstotek izboljšav po nošenju barvnih filtrov Irlen

Oseba	A.B.		C.D.		E.F.		G.H.		I.J.		K.L.		Povprečno zaznано izboljšanje na osnovi samooocene za vseh 6 vprašanih
	PRED	PO	PRED	PO	PRED	PO	PRED	PO	PRED	PO	PRED	PO	
Odgovori pred nošenjem očal ali po njem													
Področja													
OBČUTLJIVOST NA SVETLOBO	10	0	8	1	9	0	11	1	9	1	8	7	
ODSTOTEK zaznanih težav na področjih, ponujenih v vprašalniku	71.43	0.00	57.14	7.14	64.29	0.00	78.57	7.14	64.29	7.14	57.14	50.00	
RAZLIKA		100		87.5		100		90.91		88.89		12.5	79.97
VRSTE BRALNIH TEŽAV													
SKUPAJ POZITIVNI ODGOVORI PO-SAMEZNE OSEBE (Možnih je bilo 13 pozitivnih odgovorov.)	10	0	6	4	1	0	11	0	8	4	9	5	
ODSTOTEK zaznanih težav na področjih, ponujenih v vprašalniku	76.92	0.00	46.15	30.77	7.69	0.00	84.62	0.00	61.54	30.77	69.23	38.46	

Oseba	A.B.	C.D.	E.F.	G.H.	I.J.	K.L.	
ZAZNA- VANJE GLOBINE	7	3	0	1	0	2	4
SKUPAJ POZITIVNI ODGOVORI PO- SAMEZNE OSEBE (Možnih je bilo 9 pozitivnih odgovorov.)	77.78	33.33	0.00	11.11	0.00	22.22	44.44
ODSTOTEK zazna- nih težav na podpod- ročjih, ponujenih v vprašalniku							
RAZLIKA	57.14	100			100	71.43	20
							74.76
USPEŠ- NOST PRI ŠPORTU	3	0	1	1	0	0	2
SKUPAJ POZITIVNI ODGOVORI PO- SAMEZNE OSEBE (Možnih je bilo 9 pozitivnih odgovorov.)	33.33	0.00	11.11	11.11	0.00	0.00	22.22
ODSTOTEK zazna- nih težav na podpod- ročjih, ponujenih v vprašalniku							
RAZLIKA	100				100		-100
							50
VOŽNJA	4	3	5	3	1	2	2
SKUPAJ POZITIVNI ODGOVORI PO- SAMEZNE OSEBE (Možnih je bilo 9 pozitivnih odgovorov.)							

Oseba	A.B.	C.D.	E.F.	G.H.	I.J.	K.L.	
	44.44	0.00	55.56	33.33	11.11	33.33	22.22
ODSTOTEK zazna- nih težav na podpod- ročjih, ponujenih v vprašalniku							
RAZLIKA	25		100	66.67		-50	66.67
							41.67
UTRUJE- NOST V AVTU	6	6	5	9	0	0	2
SKUPAJ POZITIVNI ODGOVORI PO- SAMEZNE OSEBE (Možnih je bilo 10 pozitivnih odgovorov.)							
	60.00	60.00	50.00	90.00	40.00	0.00	20.00
ODSTOTEK zazna- nih težav na podpod- ročjih, ponujenih v vprašalniku							
RAZLIKA	66.67	100	100	100		100	71.43
							89.68
Povprečno število izračunanih odstot- kov težav po posameznih področjih glede na samooceno	63.63	36.21	33.48	59.90	50.49	20.15	28.13
Povprečno število izračunanih odstotkov olaj- šanja glede na samooceno	87.51	52.61		100.00		60.09	72.46

Če pogledamo še izračune glede na samooceno pri vsaki posameznici posebej, so odstotki naslednji:

glede na odgovore, podane s samooceno, je izračun pokazal, da ima oseba A. B. po nošenju barvnih filtrov za 87,51 % manj težav skupno na vseh področjih, ki jih specifično povezujemo s skotopičnim sindromom. Pred nošenjem je na 63,63 % vprašanj v vprašalniku odgovorila pritrdilno, po nošenju pa le še na 7,95 %.

Za osebo C. D. smo glede na samooceno izračunali, da ima z nošenjem filtrov polovico manj težav (52,61 %), kot jih je imela takrat, ko jih ni nosila. Vendar je tudi pred testiranjem približno tretjino (36,21 %) podpodročij ocenila kot takšne, ki ji predstavljajo oviro, po uporabi filtrov pa takšnih ostaja še 17,16 % težav.

Pred osnovnim testiranjem je oseba E. F. v vprašalniku 33,48 % vprašanj označila kot težavne. Po treh mesecih nošenja ocenjuje, da nima več nobene izmed težav, ki so opisane po posameznih podpodročjih – ocenjuje, da so ji filtri Irlen pri težavah, značilnih za skotopični sindrom, pomagali 100-odstotno, torej v celoti.

Pred testiranjem je oseba G. H. ocenila, da ji težave predstavlja malo več kot polovica (59,90 %) podpodročij, po uporabi filtrov še 2,17 %, kar izračunamo kot 96,37-odstotno izboljšanje.

Glede na podpodročja in samooceno osebe I. J. smo izračunali, da je prišlo do 60,09-odstotnega izboljšanja. Pred testiranjem je opazala, da ji polovica (50,49 %) podpodročij otežuje življenje, odkar nosi filtre, pa le še 20,15 %.

V skladu s tem, da oseba K. L. določene težave še opaza, je tudi izboljšava pri tej osebi manjša. Izračunana je glede na samooceno, če jo primerjamo z ostalimi sodelujočimi v študiji, in sicer: glede na njeno samooceno smo izračunali 38,16-odstotno izboljšavo po nošenju filtrov Irlen. Pred testiranjem je oseba K. L. opazila, da ji težave povzroča 45,49 % težav, značilnih za skotopični sindrom, po nošenju filtrov Irlen pa opaza še vedno 28,13 %, kar je tudi najvišji odstotek preostalih težav pri vseh vprašanih.

Podrobne izboljšave za vsako izmed vprašanih po področjih ter po številu podpodročij so vidne iz preglednice. Pomembno je komentirati, da je pri nekaterih področjih in podpodročjih iz rezultatov raziskave razvidno, da imajo glede na rezultate – ki smo jih izračunali na podlagi njihove samoocene – v posameznih vidikih po nošenju filtrov težav več. V kolikor ne gre za dejansko poslabšanje stanja (kar je glede na ostale rezultate študije malo verjetno), sta lahko možna razloga dva: ponekod gre za podpodročja, ki so jih vprašane pri prvem izpolnjevanju vprašalnika označile kot »ne vem«, pri drugem izpolnjevanju pa so odgovorile pritrdilno. Druga možnost pa je, da so vprašane določena podpodročja ozavestile šele takrat, ko so skotopični sindrom poznale in tako postale tudi pozorne, da jim sindrom povzroča težave. Prej so namreč ocenjevale, da nimajo težav; obenem pa na določenem podpodročju do izboljšave ni prišlo.

Z rednim nošenjem filtrov Irlen smo glede na samooceno najvišje rezultate izboljšanja izračunali za osebe E. F. (100 %), G. H. (96,37 %) in A. B. (87,51 %). Izboljšanje je

pri njih nad predpostavko iz hipoteze. Spraševali smo se namreč, koliko jim bodo filtri pomagali, pri marsikateri izmed vprašanih pa smo glede na samooceno na posameznem področju dobili izračunano 100-odstotno izboljšanje s filtri Irlen (za podrobnosti glej preglednico 1).

Oseba G. H. po nošenju filtrov zaznava še tri posamične težave oz. težave na treh podpodročjih, ostalega ne opaža. Pri osebi A. B. je še največ težav ostalo pri vožnji (beleži četrtno izboljšanja) ter nekoliko pri zaznavanju globine, za ostala področja pa smo glede na njeno oceno izračunali, da je s filtri Irlen prišlo do pomembnega izboljšanja. Za osebo E. F. smo glede na njeno samooceno izračunali, da so ji filtri Irlen prinesli stodontno olajšanje na vseh področjih. Pri osebi I. J. je prišlo do izboljšanja pri 60,09 % posamičnih težav, pri osebi C. D. do 52,61-odstotnega izboljšanja in pri K. L. do 38,16-odstotnega izboljšanja (vse izračunano glede na njihove samoocene pred nošenjem filtrov Irlen in po njem).

Pri osebi A. B. ni posebnosti. Pri osebi C. D. je potrebno odgovore na vprašanja v sklopu vrste bralnih težav razumeti tako, da oseba ocenjuje, da se branju ne izogiba zato, ker bi jo motila svetloba, ampak ker slabo vidi na blizu – kar je v vprašalniku tudi označila. Tako je pri njej 30,77 % njenih težav z vsemi možnimi podpodročji na tem področju še ostalo. Za področje napora smo na podlagi njene samoocene izračunali, da je prišlo do 83,33-odstotnega olajšanja, pri čemer se za veliko vprašanj ni mogla odločiti, ali je stanje po nošenju filtrov boljše ali ne. Po uporabi filtrov občuti težavo na področju pozornosti in koncentracije ter pisanja spisov ali esejev (glej možne razlage za to med rezultati). Enako velja za zaznane tri težave na področju matematike, kar je prispevalo k 200-odstotnemu poslabšanju zanjo na tem področju, kar vpliva tudi na odstotek skupnega izboljšanja. Pri osebi E. F. prav tako ni posebnosti, morda le to, da je ocenila, da tudi pred nošenjem s tremi področji v celoti ni imela nobenih težav. Pri osebi G. H. ni posebnosti. Oseba I. J. mestoma ni bila prepričana, kako odgovoriti na posamezna vprašanja, kar je nekoliko izraženo na področjih pozornosti in koncentracije ter pisanja spisov ali esejev in zaznavanja globine. Ocenjuje, da ima z rokopisom in vožnjo več težav kot prej (glej prejšnjo razlago). Oseba K. L. je na posamezna vprašanja prav tako odgovorila negotovo: pri njej – glede na samooceno – skupen odstotek izračunanih izboljšav (ki so po posameznih področjih že sicer manjše kot pri ostalih vprašanih) nižajo področja, kjer naj bi bilo težav več; gre za pisanje spisov ali esejev, uspešnost pri športu (dve težavi namesto sprva poročane ene dvignejo odstotek za 100 %). Skupna slika vendarle kaže na pomembno izboljšanje – še posebej, če jo razumemo skozi njen osebni opis izboljšanja in olajšanja, ki so ji ga filtri prinesli.

Obe postavljeni hipotezi lahko potrdimo. Pri vseh šestih osebah, vključenih v študijo, so se, izračunano iz njihovih samoocen, branje in pozornost ter koncentracija pomembno izboljšale. Bralne težave so se po samooceni zmanjšale za 71,30 %. Potrdimo tudi drugo hipotezo – filtri Irlen pomembno vplivajo tudi na področja, ki niso

neposredno povezana z učenjem, a lahko na le-to bistveno vplivajo (glavoboli, splošno počutje, odnosi ipd.).

Zaključek in usmeritve za nadaljnje delo

Prva slovenska študija vpliva filtrov Irlen na skotopični sindrom je bila pripravljena na majhnem vzorcu odraslih oseb, ki uporabljajo filtre Irlen (v povprečju 10,3 meseca). Študija je tako po kvalitativni kot po kvantitativni poti poizvedovala o učinkih, ki jih filtri imajo na učenje in življenje posameznika. Rezultati so pokazali velike izboljšave pri vseh vključenih v raziskavo s pričakovanimi individualnimi razlikami. Kvalitativni del študije je pokazal pomemben vpliv na počutje, zmanjšanje glavobolov, večjo sproščenost in koncentracijo, umirjenost in vpliv na odnose, kvantitativni pa je pokazal na 71,30-odstotno povprečno izboljšanje pri težavah oz. podpodročjih, po katerih sicer sprašuje »Vprašalnik za samotestiranje pred presojanjem skotopičnega sindroma (sindroma Irlen)«, ki so ga vprašane izpolnjevale pred prvim testiranjem in nato še po določenem času nošenja filtrov Irlen. Pri tem smo za tri vprašane osebe glede na njihovo samooceno izračunali, da so olajšanje zaznale na več kot 85 % področjih, kjer so sicer občutile težave pred samim nošenjem filtrov Irlen, ena izmed vprašanih je zaznala olajšanje 100-odstotno. Pri drugih treh je bilo težav manj, in sicer pri približno polovici (pri dveh osebah) in malo več kot tretjini (pri eni osebi) glede na začetne težave.

V sklepnem delu naj omenimo tudi omejitve raziskave. Študija je bila izvedena kot pilotna z majhnim številom udeleženih, zato bi jo bilo potrebno nadaljevati. Omenimo še naslednje omejitve: izvedena je bila na premajhnem številu oseb, zato kakršno koli posploševanje ni možno, rezultati pa temeljijo le na samooceni. Vseeno je del odgovorov (tistih, ki smo jih uporabili v kvantitativnem delu) temeljil na preizkušenem inštrumentu, ki ima – kljub temu da gre za samooceno – razmeroma veliko zanesljivost v napovedovanju težav, povezanih s skotopičnim sindromom.

Ponovitve bi bilo potrebno prav tako zasnovati kvalitativno kot kvantitativno. Tako po naših izkušnjah, pridobljenih s pogovori z osebami, ki filtre nosijo, kot tudi v tej študiji se kaže, da se učinkov filtrov ne da zreducirati na kvantitativne podatke.

V prihodnje bo potrebno ponovno nasloviti tudi ugibanja, ali gre pri barvnih filtrih Irlen ali folijah za učinek placeba (prim. O'Connor idr., 1990), česar bi se lotili podobno kot sorodne študije, ki za zagotavljanje verodostojnosti rezultatov testirajo tudi kontrolne skupine (osebe brez skotopičnega sindroma, osebe s skotopičnim sindromom z »barvnimi očali«, ki pa niso njihov individualno določen spektralni filter ipd.). Čeprav so tovrstne študije redke in predvsem starejšega datuma ter nimajo moči oporekanja kasnejšim raziskavam o dogajanju v možganih pred nošenjem filtrov Irlen in po njem (gl. Amen. 2004 in Levine idr., 1997, gl. tudi Irlen institute ..., 2018), so včasih še vedno (pre)glasne. Izkušnje in osebni pogovori z družinami, ki filtre uporabljajo, kažejo, da ti

na mnogih področjih, na katere lahko skotopični sindrom vpliva, zaznajo olajšanje in bistven napredek. Večji vzorec bi prinesel nova spoznanja glede vprašanja, koliko metoda Irlen pomaga tistim, ki imajo blažjo do zmerno obliko skotopičnega sindroma. Na populaciji odraslih bi bilo najbolj smiselno opraviti študijo vplivov skotopičnega sindroma na delovnem mestu.

Literatura

- Amen, D. G. (2004). *Light and the brain. Brain in the News Newsletter*. Long Beach: Irlen Institute International Headquarters.
- Certified Irlen Screener's Information Handbook* (b. d.). Long Beach: Irlen Institute International Headquarters.
- Croyle, L. (1998). Rate of reading, visual processing, colour and contrast. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 3(3), 13–20.
- Inštitut za skotopični sindrom. Irlen klinika Slovenija*. (2018). Pridobljeno s www.irlenslovenia.com.
- Irlen, H. (1983). *Successful treatment of learning disabilities*. Predavanje na 91. Annual Convention of the American Psychological Association, Anaheim, California.
- Irlen, H. (2005). *Reading by the colors. Overcoming dyslexia and other reading disabilities through the Irlen method*. New York: Penguin Group.
- Irlen, H. (2010). *The Irlen revolution. A guide to changing your perception and your life*. New York: Square One Publishers.
- Irlen, H. in Lass, M. J. (1989). Improving reading problems due to symptoms of scotopic sensitivity syndrome using Irlen lenses and overlays. *Education*, 109(4), 413–418.
- Irlen, H. in Robinson, G. L. (1996). The effect of Irlen coloured filters on adult perception of workplace performance. Preliminary survey. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 1(3), 7–15.
- Irlen institute international headquarters*. (2018). Pridobljeno s www.irlen.com.
- Levine, J. D., Davis, J., Provencal, S., Edgar, J. in Orrison, W. (1997.) *A magnetoencephalographic investigation of visual information processing in Irlen's scotopic sensitivity syndrome*. Pridobljeno s https://irlen.com/wp-content/uploads/2013/07/lewine_new.pdf.
- Noble, J., Orton, M., Irlen, S. in Robinson, G. (2004). A controlled field study of the use of coloured overlays on reading achievement. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 9(2), 14–22.
- O'Connor, P. D., Sofo, F., Kendall, L. in Olsen, G. (1990). Reading disabilities and effects of colored filters. *Journal of Learning Disabilities*. 10(23), 597–603.
- Robinson, G. L. in Conway, R. N. (1994). Irlen filters and reading strategies: Effect of coloured filters on reading achievement, specific reading strategies, and perception of ability. *Perceptual and Motor Skills*. 79, 467–483.
- Robinson, G. L., Foreman, P. J. in Dear, K. B. G. (2000). The familial incidence of symptoms of scotopic sensitivity/Irlen syndrome: comparison of referred and mass-screened groups. *Perceptual and Motor Skills*, 91, 707–724.

- Sparkes, D. L., Robinson, G. L., Roberts, T. K. in Dunstan, R. H. (2006). General health and associated biochemistry in a visual-perceptual subtype of dyslexia. V S. V. Randall (ur.), *Learning disabilities: New Research* (str. 81–99). New York: Nova Science Publishers.
- Tyrrell, R., Holland, K., Dennis, D. in Wilkins, A. (1995). Coloured overlays, visual discomfort, visual search and classroom reading. *Journal of Research in Reading*, 1(18), 10–23.
- Whiting, P. R. (1988). Improvements in reading and other skills using Irlen coloured lenses. *Australian Journal of Remedial Education*. 1(20), 13–15.
- Whiting, P. R., Robinson, G. L. W. in Parrott, C. F. (1994). Irlen Coloured filters for reading. A six year follow-up. *Australian Journal of Remedial Education*, 3(26), 13–19.

Izzivi za odrasle po ločitvi in učenje ob tranziciji

Nataša Rijavec Klobučar¹

Povzetek

Ločitev je ena izmed bolečih in stresnih prelomnic v življenjskem ciklu odraslega človeka in njegovih otrok, ki korenito poseže na različna področja vsakdanjega bivanja in učenja. Zaradi svoje kompleksnosti je prilagoditev na življenje po ločitvi daljši proces, ki je povezan z različnimi okoliščinami, pri čemer se je podporna socialna mreža pokazala za osrednji dejavnik pomoči pri reorganizaciji družinskega življenja tako za odrasle kot za otroke. V besedilu želimo prikazati pomen čustvenega spoprijemanja z izzivi po razpadu partnerstva in opozoriti na možnosti za razvijanje podpornega okolja, ki bo z izobraževalnimi, svetovalnimi in terapevtskimi programi pripomoglo k lažšanju stisk ob tej življenjski preizkušnji.

Ključne besede: ločitev, odrasli, čustva, učenje

Challenges for Adults After Separation and Transitional Learning – Abstract

Separation is one of the most painful and stressful turning points in the lives of adults and their children, one which radically affects various aspects of their everyday lives and their learning. Because of its complexity, adjusting to life following a separation is a relatively long process that is related to various circumstances, with a supportive social network being the central factor in helping reorganise family life for both adults and children. This article aims to show the importance of dealing with the emotional challenges brought about by the dissolution of an intimate partner relationship, and to draw attention to the possibilities for developing a supportive environment that will help alleviate distress during this trying time by means of educational, counselling and therapeutic programmes.

Keywords: separation, adults, emotions, learning

1 Doc. dr. Nataša Rijavec Klobučar, Teološka fakulteta Univerze v Ljubljani

Uvod

Družinsko življenje in partnerski odnosi so se v zadnjih desetletjih temeljito spremenili in prinašajo veliko izzivov za učenje. Ena izmed legitimnih izbir v sodobnih intimnih odnosih je postala tudi razveza zakonske zveze. Ločitev je pogost pojav v slovenskem okolju, saj je iz dostopnih statističnih podatkov razvidno, da se je v Sloveniji v letu 2016 razvezalo 2531 zakonov, kar je za približno sto več kot leto prej (Statistični urad Republike Slovenije, 2017). Ta podatek pa ne vključuje partnerjev, ki so se razšli iz ne-registriranih zunajzakonskih skupnosti. Podobno velja tudi za ostale države Evropske unije, kjer se uradno prekineta dve zakonski zvezi na tisoč prebivalcev (Eurostat, 2017).

Podatki pokažejo, da je posameznikov s posredno ali neposredno izkušnjo razpada partnerstva, z bolečinami, stiskami in izzivi, ko odidejo iz intimnega odnosa ali so zapuščeni, veliko. S težavnostjo prehoda se ukvarjajo raziskovalci, ki poleg ugotavljanja, s kakšnimi preizkušnjami se ločeni spopadajo ob preureditvi življenja po ločitvi, skušajo dognati tudi, kakšne vplive ima ta sprememba na življenje odraslih in (predvsem) otrok ter na kakšen način zmanjšati negativni vpliv izkušnje na vse družinske člane.

Ekonomske, socialne in čustvene posledice za odrasle

Ločitev je dogodek, ki tudi za najbolj funkcionalne posameznike pomeni radikalno spremembo na različnih nivojih vsakdanjega bivanja. Prilagoditev na novo življenjsko situacijo prinaša s seboj potrebo, da ločeni preoblikuje, nadomesti, dopolni ali opusti nekatere navade, vloge, vzorce povezovanja v odnosih, prepričanja, tudi vrednote in stališča.

Z odhodom enega partnerja iz zakonske zveze se spremenijo finančni viri za oba odrasla, ne glede na to, ali nadaljujeta življenje z otroki ali brez njih. V primerih, ko sta ločena posameznika tudi starša, so ekonomska vprašanja dodatno breme, saj privajanje na življenje po razvezi privede do upada finančnih sredstev in tudi večjo revščino kot pri poročenih starših (Dew in Huston, 2012). Nova ekonomska situacija nastane zaradi zmanjšanega priliva v družinski proračun, po drugi strani pa sta tudi reševanje stanovanjskega problema in plačevanje preživitve nov strošek.

Kako se bo ločeni spoprijemal s težavami in stiskami po ločitvi, je povezano tudi z ožjo in širšo socialno mrežo. V primerih, ko se pretrgajo vezi z obstoječo mrežo – bodisi ločeni izgubi prijatelje in sorodnike zaradi selitve bodisi dosedanji prijatelji ohranijo odnose zgolj z drugim partnerjem –, ločenega doleti dodatna zavrnitev, občutki osamljenosti ali celo izdaje, kot v primerih močne podpore pomembnih ljudi, ki (mogoče) ostanejo edina stalnica ob ločitvi (Lin, 2007).

Čustvena stiska posameznika že med grožnjo, da bo odnos razpadel, ali po zaključenem pravno formalnem procesu, prizadene z različno intenzivnostjo. Kdor je zapuščen, bo namreč drugače dojemal zlom odnosa in hitreje zapadel v krizno fazo, se težje pripravljal in načrtoval spremembe, ki sledijo tudi dejanski fizični ločitvi. Ugotovljeno je,

da kdor odide iz odnosa, doživi manj negativnih posledic kot tisti, ki se niso prostovoljno odločili za zaključek zveze. Po nekaterih podatkih so pobudnice za ločitev v večji meri ženske (Hewitt, Western, in Baxter, 2006), zato naj bi lažje prešle čez stresno izkušnjo.

Na splošno velja, da čustvena stiska po ločitvi vpliva na duševno in fizično zdravje posameznika tudi v primerih, ko je ločitev pomenila izhod iz nevzdržne situacije, saj je olajšanje pogosto zgolj začasno ter je potreben čas, da se bolečina ločitve predela in vključi v nadaljnje življenje. Zaradi zapletov, ki jih preurejanje življenja po ločitvi lahko prinese, so posledice čustvenih stisk lahko vidne še dolgo potem, ko je zveza že formalno končana. Že v fazi pred ločitvijo, med in po njej, se namreč odpirajo različne čustvene teme, ob katerih se pojavljajo občutki izključenosti, osamljenosti in tesnobe tudi v relaciji s skrbištvom in vzgojo otrok, ter lahko vodijo tudi v depresijo, zdravstvene težave ipd. (Amato, 2010; Lucas, 2005; Williams in Dunne-Bryant, 2006). Še posebej nevarno je to takrat, ko ločitev ni predelana in izžalovana.

Ločitev kot izguba

Ločitev je življenjska prelomnica, ki predvidljiv življenjski potek prekine in ga preobrne v drugačno smer. Nihče namreč ne sklene zakonske zveze z vizijo, da bo odnos pripeljal do točke, ko ne bo več možnosti skupnega življenja, ampak stopa v intimno partnersko razmerje z željo in morebiti tudi s trdnim prepričanjem o uspešnosti zakona. Ločitev se tako enači z izgubo, saj posamezniku pomeni izgubo partnerja, doma, socialne mreže, ekonomske varnosti, predstave družine in ideala ljubezni (Ehrlich, 2014). Ta izguba poruši obstoječo strukturo družine, ki je dajala varnost, zasuče ustaljeni ritem življenja in pomeni poraz na tistem življenjskem področju, ki za posameznika pomeni največjo vrednoto (Rijavec Klobučar, 2015), zato govorimo o ločitvi kot o pomembni izgubi, ki zaznamuje posameznika in njegovo prihodnost.

Vse izgube zahtevajo tudi žalovanje, ki je proces, kjer se posameznik zavestno poslovi in izkušnjo izgube preoblikuje, jo integrira v življenje in z njo (dokaj) pomirjeno živi naprej. To pa je mogoče samo, če se oseba uspe soočiti z bolečimi čustvi, ki vzniknejo ob izgubi, ter jih v procesu žalovanja tudi predelati.

Ob ločitvi se pojavijo intenzivna in boleča čustva, vštveši žalost, jezo in krivdo, prisotni so strahovi in negotovost glede prihodnosti. Praznino, ki jo pusti partner, lahko spremljajo močni občutki osamljenosti in zapuščenosti (Kübler-Ross, 1966, 2005; Walsh in McGoldrick, 1991, 2004). Vsa čustva so »naraven« odziv na izgubo in so tako, čeprav neprijetna in težka, običajen pojav v prilagoditvenem obdobju na izgubo.

Kübler-Ross (1966, 2005) navaja pet faz, skozi katere se posamezniki gibljejo v procesu žalovanja, se nanje različno odzivajo, različno uravnavajo svoja čustva, se z njimi spopadajo, jih osmišljajo, se premikajo od ene faze do druge – pogosto ne v istem vrstnem redu, ampak se na individualiziran način privajajo na izgubo in jo sčasoma

umestijo v svoj vsak dan. Čustveno procesiranje je potemtakem individualni proces, kjer so intenzivnost, način in trajanje prilagoditve odvisni od različnih okoliščin, vendar za večino velja, da proces zajema fazo šoka (ali tudi zanikanje) ob trenutku, ko zapuščeni izve, da je zakona zares konec in (mogoče) ne želi sprejeti resnice. Odhajajoči se je s šokom srečal že mnogo prej, in sicer ob spoznanju, da zakona ni več možno rešiti (Walsh, 2012). Žalost, ki pogosto sledi šoku, zaznamujejo občutki praznine, osamljenosti, tudi jok – občutki, ki včasih vodijo tudi v depresijo (Emery, 2012).

Veliko ločenih se v naslednji fazi spopada z občutki krivde. Razmišljajo, da niso preprečili razpada odnosa oz. niso naredili dovolj v tej smeri, obtožujejo se, ker so spregledali škodljiva partnerjeva vedenja že v prvih letih skupnega življenja (Amato in Previti, 2003; Rijavec Klobučar in Simonič, 2016). Iz pripovedovanj ločenih je moč opaziti, da tudi tisti, ki sprejmejo odločitev za prekinitev odnosa in partnerja zapustijo, odidejo iz zveze pogosto z občutki krivde zaradi razbitja družine otrokom. Soočajo se z obžalovanjem, da so se čustva do partnerja spremenila ali so se pojavila nova čustva do druge osebe izven zakona. Eden izmed običajnih odgovorov na izgubo je tudi jeza, ki je odziv na krivico. Le-ta je lahko usmerjena na bivšega zakonca, tretjo osebo, na sebe ali situacijo. Pogosto je jeza povezana tudi z razlogi za ločitev in je usmerjena na konkretno ravnanje, navade, dejavnosti in reakcije bivšega partnerja. Močna jeza se večkrat izraža glede partnerjevega nesodelovanja pri skrbi za otroka ali njegovega neustreznega odnosa do otrok (Rijavec Klobučar in Simonič, 2016, 2017). Veliko ločenih poroča o skrbi in strahovih, ki se pojavijo že v času odločanja o razvezi, kjer se poglobitni strah vrti okrog vprašanja, kako škodljivi bodo učinki ločitve za otroke. Skrbi se prepletajo tudi z negotovo prihodnostjo, predvsem s finančnimi bremenami, v kolikor se starša uspeta ustrezno dogovoriti za skrbništvo in stike z otroki. Kot zadnja faza v procesu žalovanja nastopi trenutek, ko posameznik sprejme in integrira izkušnjo v svoje življenje, si neha prizadevati, da ohrani partnerski odnos in do svojega bivšega odnosa postavi ustrezne razmejitve ter se začne obračati v prihodnost (Kübler-Ross, 1966, 2005; Walsh in McGoldrick, 1991, 2004).

Prilagoditev stanju, ki sledi po ločitvi, torej ne pomeni le preurejanja ekonomskega položaja in urejanja bivanjskih razmer, pač pa odpira posamezniku tudi potrebo po čustvenem poslavljanju in z vstopom v čustveni proces slovesa postane ta izkušnja sprejemljiva in obvladljiva. Od uspešnosti čustvenega slovesa bo tudi odvisno, ali bo ločitev prinesla posamezniku pozitivne ali negativne rezultate. Vse spremembe namreč niso neugodne, saj je vendarle odločitev za razvezo sprejeta iz želje, da se življenjski potek premakne na bolj zadovoljive tirnice in da se življenje izboljša. Ločitev, tako kot vse življenjske tranzicije, odpre nove priložnosti za spremembe. Odrasli po ločitvi sprejmejo izzive za razvoj novih odnosov, spoznavajo samega sebe, odkrivajo nove interese in talente, razvijajo svojo samopodobo in (pre)oblikujejo novo identiteto, ustvarjajo nove načine povezovanja in formiranja drugačnih razmerjih, uresničujejo cilje in načrte (Amato, 2010; Amato in Hohmann-Marriott, 2007; Clarke-Stewart in

Brentano, 2006; Rijavec Klobučar, 2015). Posamezniki pogosto poročajo o intenzivni samorefleksiji svoje življenjske zgodbe, ki ji sledijo pozitivni izidi tako v njihovi osebnostni kot tudi profesionalni rasti.

V večini primerov je ločitev proces, ki traja dlje časa, običajno traja od dve do pet let, da je proces zaključen in posameznik spravljen/spremenjen z izkustvom živi naprej. Seveda so pri tem procesu lahko velika odstopanja (Clarke-Stewart in Brentano, 2006). Kako bo posameznik izgubo priključil v svojo življenjsko zgodbo, je odvisno torej od uspešnosti vstopa v čustveno poslavljanje od razpadlega partnerstva, ob tem pa ima tehtno vlogo tudi dobro zgrajena socialna mreža (ne glede na to, ali so se vezi oblikovale pred ločitvijo ali po njej). V primerih socialne izoliranosti je privajanje na novo življenjsko situacijo bistveno težje, rezultati ločitve pa bolj zapleteni in dolgoročni (Lin, 2007).

Ločitev je torej multidimenzionalna čustvena izkušnja in oba partnerja, ne glede na okoliščine ločitve, gresta v tem procesu preko težkih preizkušenj, prav tako pa tudi njihovi otroci. Vzporedno s procesom žalovanja se največkrat odvija tudi močna skrb za otroke.

Izzivi za starše po ločitvi

Glede na to, da je po podatkih za 2016 polovica zakoncev, ki so se razvezali v Sloveniji, imela vzdrževane otroke (Statistični urad Republike Slovenije, 2017), je razumljivo, da je veliko ločenih partnerjev postavljenih pred nalogo, kako uspešno poskrbeti za otroke in dograditi svojo starševsko funkcijo zato, da bodo otrokom skušali zagotoviti optimalni razvoj.

Izhajajoč iz različnih raziskav (Ahrons, 2007; Amato, 2000, 2010; Ganc, 2015; Haugen, 2010; Baker in Chambers, 2011; Clarke-Stewart in Brentano, 2006) in tudi praktičnega dela z otroki (Rijavec Klobučar, 2017), lahko povzamemo, da so posledice ločitve na otrocih lahko kratkotrajne, lahko pa se zaradi svoje kompleksnosti kažejo še v otrokovi odraslosti. Otrokova stiska se ob izgubi običajne strukture družine in varnosti ponotranji. Lahko se izrazi takoj – pogosto z neustreznim vedenjem – ali pa se počasi pokaže v čustvenem in socialnem funkcioniranju v otroštvu, v šibkejšem fizičnem in psihičnem zdravju, učinki se lahko poznajo pri izobrazbenih in socioekonomskih dosežkih. Otroci z izkušnjo ločitve vstopajo in oblikujejo intimne odnose v odraslosti z izkušnjo ločitve staršev, njihov izkustveni svet je s tem dogodkom zaznamovan.

Zaradi zapletov, ki jih reorganizacija družinskega življenja lahko prinese v otrokov razvoj, so raziskovalci pozornost namenili vprašanju, kako preprečiti ali vsaj omiliti negativne vplive ločitve na otroka (Amato, 2000; Hannibal, 2007). Spoznali so, da t. i. varovalne okoliščine delujejo na otroka zaščitno in ga poskusijo zavarovati pred problemi, ki izhajajo iz ločitve. Najpomembnejšo preventivno vlogo pri tem ima t. i. kakovostno starševstvo (Wallerstein, Lewis, in Blakeslee, 2000; Teubert in Pinguart, 2010). Kakovostno starševstvo pomeni, da sta starša povezana in podpirata drug drugega v starševski vlogi, konflikte

in nestrinjanja (glede vzgoje otrok) namesto s sovražnostjo rešujeta s pogajanjem/dogovarjanjem in sprejemanjem kompromisov. Potrebe otroka zmoreta postavljati pred svoje, saj imata otrokovo korist za prioritarno. Starša si prizadevata razvijati pogled na otroka kot na ranljivo bitje, ki morebiti včasih s svojim ekstremnim, nenavadnim ali problematičnim vedenjem sporoča svojo stisko in včasih zgolj nosi napetost med staršema.

Odgovorna starša znata oblikovati in postavljati ustrezne razmejitve med partnerskim in starševskim podsistemom, omogočata ohranjanje pozitivne socialne mreže za otroka (prijatelje, sorodnike), saj se zavedata koristnosti pomembnih ljudi za otrokov razvoj. Bivša zakonca ostajata povezana v skrbi za otroka in se trudita otroka razbremeniti odgovornosti za težave v svojem odnosu, tako da mu/ji odvzameta občutek krivde za ločitev. Otroci se ob ločitvi počutijo, da so s svojim vedenjem ali besedami pripomogli k ločitvi oziroma so jo povzročili, zato naj bi odgovorna starša otroku dajala »dovoljenje«, da ima lahko rad oba starša, hkrati pa ustavlja otrokova prizadevanja, da bi starša ponovno združil v partnerstvo tudi s tem, da otroku priskrbita dovolj varnosti v novi obliki družine (Rijavec Klobučar, 2016).

Obstajajo številne ugotovitve (Ahrons, 2007; Amato, 2000, 2010; Ganc, 2015; Baker in Chambers, 2011; Lebow in Newcomb Rekart, 2007; Rijavec Klobučar, 2017), da ločitev najmočnejše prizadene otroke, ki jih najbolj kompleksne posledice in neizbrisne bolečine doletijo predvsem takrat, ko jih starši vključujejo v svoje konflikte in se otroci čutijo ujeti med starša ali ko starši preko njih razbremenjujejo svoje napetosti.

Ko starši bodisi potegnejo v svoj odnos otroka, ki drži odnos skupaj, bodisi ga uporabijo za medsebojno obračunavanje in zato postaja razdvojen med staršema, so posledice za otrokov razvoj globoke in večplastne. Veliko parov namreč po ločitvi, ki naj bi prinesla olajšanje po dolgotrajnih konfliktih v odnosih, ostaja v konfliktih, obenem pa jih obdajajo še težka čustvena stanja, ki se nadaljujejo v neprimerne vzgojne pristope (Ganc, 2015). Empirične študije dokazujejo, da visok partnerski konflikt – kot eden najizrazitejših razdiralnih elementov – deluje negativno na otrokovo prilagoditev (Baker in Chambers, 2011; Cummings in Davies, 2010; Lebow in Newcomb Rekart, 2007) ter vpliva tudi na to, kakšen odnos bo med otrokom in starši. V primeru visokih konfliktov med staršema bo otrok blizu le enemu od staršev ali nobenemu, v primerih nizke stopnje konfliktnosti bo smel biti varno povezan z obema staršema. Travmatična izkušnja za otroka je povezana torej tudi z navezanostjo v odnosu do staršev, saj otrok želi biti lojalen obema staršema in ko mora izbirati med očetom in materjo, je to za otroka stresno in boleče (Haugen, 2010).

Dolgotrajni, nerazrešeni konflikti in fizični konflikti imajo še dodatno uničevalno moč na razvoj otroka. Ko je konflikt usmerjen na otroka in je eden od staršev do otroka tudi nasilen, je to zanj še toliko bolj travmatično, saj povzroči močne občutke krivde, ki jih otrok težko uravnava (Cummings in Davies, 2010), bolečina pa se močno vpiše v psihično strukturo otroka.

Seveda pa se veliko staršev sprašuje, kako čim boljše poskrbeti za otroke, jih razmejiti od partnerskih tem/problemov in jih ne izpostavljati konfliktom; kako obvarovati otroke pred morebitnimi škodljivimi vplivi tako nezadovoljnega partnerstva in vzdušja v družini kot kasnejše ločitve. Velikokrat starši zaradi lastne stiske in bolečine zanemarijo otrokove potrebe ali jih ne zmorejo prepoznati. Zato je ob ločitvi potrebna tako pomoč staršem kot tudi otrokom.

Terapevtska, svetovalna in izobraževalna podpora staršem in otrokom

Pomen podpornega okolja staršem in otrokom

Podpirajoče sociokulturno okolje, ki bo prispevalo k lažji osebni prilagoditvi po ločitvi, vključuje izobraževalne, svetovalne in terapevtske programe, v katerih starši in otroci dobijo ustrezne informacije, razvijajo spretnosti in pridobijo znanja za spoprijemanje z novonastalo situacijo. Številni starši, kljub dejstvu – da je odločitev za ločitev v večini primerov sprejeta po daljšem časovnem premisleku in le redko hipoma – niso zares pripravljeni na težke razmere, ki sledijo ločitvi (Rijavec Klobučar in Simonič, 2016). Starševstvo zahteva od ločenih veliko potrpežljivosti, razumevanja in sočutja, da uspejo poskrbeti za čustvene potrebe otrok in istočasno upoštevajo tudi lastne stiske ter jih ustrezno razmejujejo od otrokovih. Za to pa potrebujejo (kar naenkrat) dovolj moči, energije, vključno z dodatnimi znanji in spretnostmi, pojasnili in interpretacijami, ovrednotenji lastnih in otrokovih odzivov. Pogled v različne tovrstne programe (Fabbro, 2004; Pedro-Carroll, 2010), pripravljene za fazo med ločitvijo in po njej, pokaže na več kategorij programov, ki so posameznikom v pomoč, da bi čim prej prešli probleme ter preprečili razvoj nadaljnjih zapletov in težav. Na eni strani imamo programe za odrasle, tako za posameznike brez otrok kot za starše, na drugi strani pa obstajajo tudi strokovni programi za otroke.

Programi za starše

Glede na spekter izzivov in nalog za starše, ki vzniknejo ob razpadu partnerstva, so si strokovnjaki za delo s starši zastavili cilje, da starše usposobijo za upravljanje s problemi in situacijami z otroki v procesu ločitve in po njej (Fabbro, 2004; Pedro-Carroll, 2010). To se izvaja preko izobraževanj, usposabljanj, psihoedukacije, svetovanj in psihoterapij, ki s konkretnimi intervencijami naslavlja probleme, s katerimi se ob ločitvi spopadajo odrasli in otroci.

Zaradi razdiralnih posledic konfliktov med bivšima partnerjema je večina dela s starši usmerjena na zmanjšanje ali odpravo partnerskega konflikta. Nekateri programi – z namenom izboljšanja starševskih kompetenc z motivacijskimi filmi, kjer so nazorno in jasno prikazani učinki konfliktov med njima –, starše informirajo o negativnih vplivih tovrstnega vedenja na otrokov razvoj ter jih z izkustvenimi metodami učijo tehnik

za konstruktivno reševanje konfliktov, pa tudi komunikacijskih spretnosti in spretnosti upravljanja s čustvi (Fabbro, 2004; Pedro-Carroll, 2010). Prav tako starše usmerjajo v ostale servise, ki so namenjeni njim v pomoč in se nahajajo v njihovem bivalnem okolju.

Izobraževalni programi obsegajo različne oblike izobraževalnih intervencij, usposabljanj in psihoedukacije za starše, tudi priložnostne oblike učenja, kjer se z raznovrstnimi metodami in vsebinami skuša pripomoči k temu, da bo prilagoditev na ločitev lažja za vse družinske člane (Fabbro, 2004). Večinoma gre za krajše programe, ki trajajo dve do štiri ure, daljši ne presegajo trideset ur. Presenetljive so evalvacije teh programov, saj so pokazale na pozitivne učinke že v primerih, ko so programi trajali štiri ure (Brandon, 2006).

Med strukturirane oblike spada tudi psihoedukacija, ki si med cilji zastavlja normalizirati izkušnjo, v kateri otroci živijo – torej skuša reakcije otrok, njihovo doživljanje in čustvovanje razložiti kot naraven odgovor na izgubo čustvene varnosti, ki jo je predstavljal obstoječa struktura družine, ob tem pa pokazati na pomembnost interakcije med starši in otrokom ter okrepiti vloge očeta in matere v vzajemnem sostarševstvu. Vsebinsko so si vsi pristopi podobni in vključujejo teme, kot so osebna prilagoditev na ločitev, kjer je poudarek na procesu žalovanja, spoprijemanju z novostmi po ločitvi, informiranju o možnosti pomoči, servisov in drugih virov podpore v okolju ter nadgradnji starševskih kompetenc (Fabbro, 2004; Pedro-Carroll, 2010).

Pozornost staršev želijo usmeriti na upoštevanje otrokovih potreb, ki jih je možno prepoznati preko tipičnih odzivov otrok na ločitev; na poznavanje posameznih razvojnih faz otrok in izidov ločitev na otroke. Tematike se v glavnem osredotočijo na razvijanje konkretnih spretnosti za pomoč otrokom. Starši ob seznanitvi s stiskami in ustreznimi odzivi na otrokovo vedenje, čustvovanje in izražanje, ob prepoznavanju škodljivih interakcij, še posebej tistih, ki izvirajo iz napetosti in konfliktov med partnerjema, dobivajo možnosti, da spoznavajo svojo starševsko vlogo kot nenadomestljivo podporo otroku, jo razširjajo in dopolnjujejo ter postajajo na otroka odzivnejši. Na žalost pa niso vsi starši pripravljeni na konstruktivno sodelovanje v otrokovo korist, zato je treba v takšnih primerih odnos vsaj enega starša do otroka še toliko bolj okrepiti; treba si je prizadevati za iskanje možnosti za vzpostavitev sodelovalnega starševstva, treba je postavljati razmejitve, ki bodo delovale v otrokovo dobro (in niso nujno po volji staršev), v otrokovem življenju pa obdržati (ali spodbuditi) stike z zanj pomembnimi ljudmi, kot so tudi sorodniki in prijatelji drugega starša, v kolikor ti prispevajo k pozitivnim trenutkom v otrokovem razvoju (Ganc, 2015; Rijavec Klobučar, 2017).

Ker ločitev povzroči globoko stisko, nekateri ločeni poiščejo svetovalno ali poglobljeno psihoterapevtsko pomoč, kjer je mogoče nasloviti izgubo, ki jo obkrožajo močna čustva. Psihoterapevtski proces predstavlja možnost za procesiranje in predelavo bolečih čustev ob izgubi odnosa. Starši ob psihoterapevtu dobijo dovolj varen prostor, da izražajo in sproščirajo svoja čustva ter tako zmorejo najprej predelati svoja čustvena

stanja in šele potem z empatijo razumeti otrokovo stanje. Gre torej za vzporeden proces regulacije čustev pri staršu in otroku, kjer se pozitiven odnos starša do otroka odvija istočasno s spoznavanjem in refleksijo odnosa do sebe. Zdi se, da je v nekaterih primerih bolečina tako globoka in intenzivna, da so zmožni otrokovo ranjenost opaziti in jo tudi ovrednotiti šele takrat, ko je njihova lastna stiska vsaj minimalno zregulirana (Rijavec Klobučar, 2017). Psihoterapevtsko delo tako zajame razumevanje globine čustvene bolečine, pomoč pri predelavi ločitve, vzpostavljanje določenih razmejitev in graditev starševske vloge – z večjim poudarkom na globljih čustvenih procesih, saj ti lahko ovirajo prilagoditev v nadaljnjem življenju ali celo vodijo v nefunkcionalno vedenje, če niso primerno predelani.

Spoprijemanje z ločitvijo v vsakdanjem življenju torej poteka na več načinov: ob profesionalni pomoči v terapevtskem procesu, v svetovalnih razgovorih ali izobraževalno strukturiranih oblikah ali učenju v vsakdanjem življenju; npr. v skupinah za samopomoč, v pogovoru z nekom, ki se mu zaupa, s sprehodi v naravi, pisanjem občutkov in doživljanja, ob poslušanju glasbe, meditaciji, prebiranju knjig ipd. (Ganc, 2015; Rijavec Klobučar 2014, 2017). Nekateri se po vir pomoči obračajo tudi v duhovnost (Simonič in Rijavec Klobučar, 2017).

Poleg podpore staršem v njihovi starševski vlogi je ob transformiranju družine nujno ponuditi tudi druge svetovalne in informacijske storitve, ki obsegajo tudi finančno svetovanje, praktično pomoč pri iskanju ravnotežja med zahtevami doma in delovnega mesta ter dodatne vire pri navezovanju in povezovanju v nadaljnjih intimnih odraslih odnosih.

Programi za otroke

Sodeč po raziskavah, je podporna mreža okolja, v katerem otrok živi, eden izmed pomembnih dejavnikov, ki olajšajo prehod iz znane oblike družine v nov stil bivanja s starši. Otroci, ki so dobivali visoko stopnjo podpore s strani staršev, starih staršev, sorodnikov, učiteljev, svetovalcev in drugih strokovnjakov, so poročali o manj problemih ob prilagajanju kot otroci, ki niso bili deležni tovrstne pomoči (Amato, 2000, 2010).

Kljub dejstvu, da glavno oporo otroku predstavljata odgovorna starša, ki prevzemata pobudo, da pristopata k otroku in se na otrokovo ranjenost ustrezno odzivata (Grych, 2005; Dunn in Deater-Deckard, 2001), je za preprečitev težav, poleg dela s starši, potrebno otrokom ponuditi tudi pomoč, ki je namenjena njim osebno. To je vedno dobrodošlo še posebej takrat, ko starši niso rahločutni do otrokovega notranjega sveta, se ne zanimajo za njegove potrebe, jih spregledajo ali otroka potisnejo v vlogo ravnatelja lastnega (konfliktnega) partnerstva. Neposredna opora okolice torej skuša otroka zaščititi pred negativnim ozračjem iz partnerskega podsistema, ga razbremeniti težkih občutkov krivde zaradi ločitve in odvzeti breme, da mora skrbeti za enega ali drugega starša. Strokovna in laična podpora otroku je nujna takrat, ko eden ali oba starša nista pripravljena poiskati skupnega sodelovanja v otrokovo dobro.

Za delo z otroki je treba najprej razumeti izkušnjo ločitve, kot jo doživljajo otroci, hkrati pa je treba njihova čustva razumeti ter jih ovrednotiti kot normalen in naraven odziv na stresni dogodek (Dunn in Deater-Deckard, 2001). Študije (Fabbro, 2004; Baker in Chambers, 2011; Dunn in Deater-Deckard, 2001) opozarjajo, da nekateri otroci niso seznanjeni niti z osnovnimi informacijami v zvezi s procesom ločitve, zato je potrebno poiskati način, da se otroke informira o spremembah v družini, se jih – primerno starosti in sposobnosti razumevanja situacije – tudi vključuje v pogovore o razvezi. Če predpostavimo, da starša predstavljata najučinkovitejšo zaščito otroku, potem naj bi oba starša skupaj povedala otroku za dogajanje v družini, premišljeno in po vnaprej sprejetem dogovoru, kako bosta organizirala tudi življenje ali vsaj prve mesece življenja po ločitvi, da bo za otroka prehod postopen, saj je šok ob novici pričakovan. V dovolj varnem vzdušju, z dovolj močnim poudarkom – da sicer kot partnerja ne bosta več živela skupaj, bosta pa v ljubezni do svojih otrok vedno povezana – otrokom jasno zagotovita, da za njuno odločitev niso ne krivi ne odgovorni in nanjo nikakor ne morejo oziroma niso mogli vplivati.

Glede na dejstvo, da veliko staršev precej nespretno sporoči otroku za ločitev in tudi kasneje disfunkcionalnih odnosov z otroki ne preseže, se travmatičnost situacije toliko bolj zapiše v otrokovo notranjo strukturo doživljanja, zato so tudi programi, ki so v tujini že dolgo uveljavljeni, nastali ravno na osnovi analiz, kako zapletene posledice ločitve vplivajo na otroke. Na podlagi tovrstnih primerov programov (Pedro-Carroll, 2010; Dowling in Gorell Barnes, 2004), ki so lahko izhodišče za razvoj sorodnih projektov tudi pri nas, lahko opazimo precejšnjo učinkovitost podpornih skupin pomoči za otroke po ločitvi. Otroci si v različno dolgo trajajočih skupinah, ki se najpogosteje sestajajo v zanje varnem okolju – torej v šolah (če otrok seveda ob ločitvi ne zamenja okoliša) –, izmenjujejo izkušnje, dobivajo čustveno razumevanje in razvijajo spretnosti, s katerimi se lažje spoprijemajo z novostmi pri privajanju na življenje v ločeni družini.

Pozitivni rezultati takšnih srečanj, v katerih delo navadno poteka v obliki pogovora o specifični temi ob risankah, igranj, opazovanju slik ali pisanju, se kažejo v zmanjšanju težav z učenjem, manjši tesnobo, izboljšanih socialnih odnosih z vrstniki, večji toleranci za frustracije, upoštevanju pravil in v manjših občutkih krivde (Dowling in Gorell Barnes, 2004). Vsebine, ki so primerne tudi za njihove vrstnike iz družin brez izkušnje ločitve, pa so npr. tehnike sproščanja, reševanje problemov, uravnavanje čustev, predvsem nadziranje in izražanje jeze, ter komunikacija. Za mnoge otroke je šola edini kraj, kjer so njihove čustvene potrebe naslovljene in zadovoljene.

Dogaja se, da so naporene relacije v družini že pred ločitvijo, med samim procesom in po njem za otroka tako frustrirajoče, da ga privedejo do specifičnih težav in problemov, ki zahtevajo poglobljeno specializirano obravnavo pod vodstvom za to usposobljenih strokovnjakov.

Med pomembne preventivne dejavnike pri otrokovem prilagajanju na novo obdobje v življenju spada tudi njegova socialna mreža. Obenem je z njo povezan dodaten

stres, še posebej ko otrok ob ločitvi izgubi prijatelje, sošolce, stare starše in zaradi selitve tudi širšo družbeno skupnost, kot so sosedje, vzgojitelji, učitelji, sorodniki ipd. (Amato, 2010; Dunn in Deater-Deckard, 2001).

Osnovni koncept preventive vsebuje vživljanje v otroka, upoštevanje njegovega doživljanja ločitve in njegove percepcije sprememb. Prav tako je pri varovalnih dejavnostih treba upoštevati dejstvo, da so poleg staršev za otroka pomembni tudi stari starši, prijatelji in druge osebe, ki bistveno prispevajo k prilagoditvi po ločitvi. Posebej stari starši predstavljajo dodaten vir ob odsotnosti enega starša ali ob čustvenih stiskah starša ter vzdržujejo ustrezno komunikacijo z vnukom, medtem ko podpirajo lastnega otroka.

Sklep

Ločitev je torej boleča tranzicija za vse družinske člane in terja veliko izkustvenega učenja. Kako se bodo posamezniki prilagodili na preureditev življenja po ločitvi, je odvisno od številnih dejavnikov, kot so: v katerem življenjskem obdobju se ločitev zgodi, kakšne so okoliščine v tem času, značilnosti posameznika, njegove/njene sposobnosti upravljanja s stresom in odnosnostnimi viri podpore, širše možnosti pomoči v okolju. Zato je potrebno poudariti pomen tako strukturiranih in profesionalnih pristopov svetovanja in izobraževanja kot tudi pomen priložnostnega učenja, učenja v vsakdanjem življenju ali informalnega učenja, kjer se na raznovrstne načine ustvarja spodbude in priložnosti za ozaveščanje ter refleksijo doživljanja subjekta, ki prek učenja razširja potencialne, s katerimi bo kot ločeni posameznik lažje prešel čez težko tranzicijo. Ločeni starši pa bodo znali optimalno pomagati svojim otrokom.

Literatura

- Ahrons, C. R. (2007). Family ties after divorce: Long-term implications for children. *Family Process*, 46, 53–65.
- Amato, P. R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 1269–87.
- Amato, P. R. (2010). Research on divorce: Continuing trends and new developments. *Journal of Marriage and Family*, 72, 650–666.
- Amato, P. R. in Hohmann-Marriott, B. (2007). A comparison of high- and low-distress marriages that end in divorce. *Journal of Marriage and Family*, 69, 621–638.
- Amato, P. R. in Previti, D. (2003). People's reasons for divorcing: gender, social class, the life course, and adjustment. *Journal of Family Issues*, 24, 602–626.
- Baker, A. L. in Chambers, J. (2011). Adult recall of childhood exposure to parental conflict: Unpacking the black box of parental alienation. *Journal of Divorce and Remarriage*, 52, 55–76.
- Brandon, D. J. (2006). Can four hours make a difference? Evaluation of a parent education program for divorcing parents. *Journal of Divorce and Remarriage*, 45, 171–185.

- Clarke-Stewart, A. in Brentano, C. (2006). *Divorce: Causes and consequences*. New Haven: Yale University Press.
- Cummings, E. M. in Davies, P. T. (2010). *Marital conflict and children: An Emotional Security Perspective*. New York: The Guilford Press.
- Dew, J., Britt, S. in Huston, S. (2012). Examining the relationship between financial issues and divorce. *Family Relations*, 61, 615–628.
- Dowling, E. in Gorell Barnes, G. (2004). *To work with children and adolescents during separation and divorce of parents*. Milano: Franco Angeli.
- Dunn, J. in Deater-Deckard, K. (2001). *Children's views of their changing families*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Ehrlich, J. (2014). *Divorce and loss: helping adults and children mourn when a marriage comes apart*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Emery, R. (2012). *Renegotiating family relationships: divorce, child custody, and mediation*. New York: Guilford Press.
- Eurostat (2017). *Marriage and divorce statistics*. Pridobljeno s http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Marriage_and_divorce_statistics#Fewer_marriages.2C_more_divorces.
- Fabbro, N. (2004). Homeworks in parent training. V F. Baldini (ur.), *Homework: Anthology of therapeutic prescriptions* (str. 258–273). Milano: McGraw-Hill.
- Gahler, M. (2006). To divorce is to die a bit: a longitudinal study of marital disrupt and psychological distress among Swedish women and men. *The Family Journal Counseling and Therapy for Couples and Families*, 14, 372–82.
- Ganc, D. (2015). *Izzivi očetovstva po ločitvi*. Sevnica: Družinski inštitut Zaupanje.
- Grych, J. H. (2005). Interparental conflict as a risk factor for child maladjustment: Implications for the development of prevention programs. *Family Court Review*, 43, 97–108.
- Halperin, S. M. (2006). Family therapy for the postdivorce adjustment of women left by their husbands for another woman. V C. A. Everett in R. E. Lee (ur.), *When marriages fail* (str. 247–259). New York, London, Oxford: The Haworth Press.
- Hannibal, M. E. (2007). *Good parenting through your divorce. The essential guidebook to helping your children adjust and thrive*. Cambridge: Da capo press.
- Haugen, G. M. (2010). Children's perspectives on everyday experiences of shared residence: time, emotions and agency dilemmas. *Children and Society*, 24, 112–122.
- Hewitt, B., Western, M. in Baxter, J. (2006). Who decides? The social characteristics who initiates marital separation. *Journal of Marriage and Family*, 68, 1165–1177.
- Kübler-Ross, E. (1966, 2005). *On grief and grieving: Finding the meaning of grief through the five stages of loss*. New York: Simon & Schuster.
- Lebow, J. in Newcomb Rekart, K. N. (2007). Integrative family therapy for high conflict divorce with dispute over child custody and visitation. *Family Process*, 46, 79–91.
- Lin, I. F. (2007). Consequences of parental divorce for adult children's support of their frail parents. *Journal of Marriage and Family*, 70, 113–128.
- Lucas, R. E. (2005). Time does not heal all wounds: A longitudinal study of reaction and adaptation to divorce. *Psychological Science*, 16, 945–950.

- Margulies, S. (2007). *Working with divorcing spouses: How to help clients navigate the emotional and legal minefield*. New York: Guilford Press.
- McLanahan, S., Tach, L. in Schneider, D. (2013). The causal effects of father absence. *Annual Review of Sociology*, 39, 399–427.
- Pedro-Carroll, J. L. (2010). *Putting children first: Proven parenting strategies for helping children thrive through divorce*. New York: Avery/Penguin.
- Rijavec Klojučar, N. (2015). Emotional changes after divorce in women. V S. Gerjolj in M. Godawa (ur.), *Faces of women: in search of positive prospects* (str. 89–100). Krakow: The Pontifical University of John Paul II Press.
- Rijavec Klojučar, N. (2014). Vloga družbe pri pomoči otrokom ob ločitvi staršev. V J. Malašič in M. Gams (ur.), *Soočanje z demografskimi izzivi: zbornik 17. mednarodne multikonference Informacijska družba - IS 2014* (str. 52–56). Ljubljana: Institut Jožef Stefan.
- Rijavec Klojučar, N. (2016). Nasilni odnosi in ločitev staršev iz perspektive odraslih otrok. V D. Ganc (ur.), *Medsebojni odnosi in spremembe v terapiji: zbornik povzetkov in člankov* (str. 25). Ljubljana: Združenje zakonskih in družinskih terapevtov Slovenije.
- Rijavec Klojučar, N. (2017). Terapevtsko, svetovalno in izobraževalno delo z otroki in mladostniki ob ločitvi staršev. V S. Jerebic (ur.), *Otrok in mladostnik na prelomu novih spoznanj* (str. 8). Ljubljana: Združenje zakonskih in družinskih terapevtov Slovenije. Pridobljeno s http://zdt.si/uploads/zdtslo/public/document/475-zbornik_zdruzenje_zakonskih_in_druzinskih_terapevtov_2017_sl.pdf.
- Rijavec Klojučar, N. (2018). *Živeti in ljubiti po ločitvi*. Celje: Celjska Mohorjeva družba.
- Rijavec Klojučar, N. in Simonič, B. (2016). Risk factors for divorce in Slovenia: a qualitative study of divorced persons' experience. *Journal of Family Studies*, 3, Jun., 16. Pridobljeno s <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13229400.2016.1176592>.
- Rijavec Klojučar, N. in Simonič, B. (2017). Causes of divorce from the perspective of females in Slovenia. *Journal of Divorce and Remarriage*, 58, 263–275.
- Simonič, B. in Rijavec Klojučar, N. (2017). Experiencing positive religious coping in the process of divorce: A qualitative study. *Journal of Religion and Health*, 56, 1644–1654.
- Statistični Urad Republike Slovenije (2017). *Sklenitve in razveze zakonskih zvez, Slovenija, 2016 končni podatki*. Pridobljeno s <http://www.stat.si/StatWeb/News/Index/6656>.
- Teubert, D. in Pinquart, M. (2010). The association between coparenting and child adjustment: a meta-analysis. *Parenting Science and Practice*, 10, 286–307.
- Wallerstein, J., Lewis, J. in Blakeslee, S. (2000). *The unexpected legacy of divorce: A 25-year landmark study*. New York: Hyperion.
- Walsh, F. in McGoldrick, M. (1991, 2004). *Living beyond loss: Death in the family*. New York, London: Norton & Company.
- Walsh, K. (2012). *Grief and loss. Theories and skills for the helping professions*. Boston: Pearson.
- Williams, K. in Dunne-Bryant, A. (2006). Divorce and adult psychological well-being: Clarifying the role of gender and child age. *Journal of Marriage and Family*, 68, 1178–1196.

Družinska pismenost kot oblika medgeneracijskega učenja: začetki programov družinske pismenosti pri nas

*Livija Knaflič*¹

Povzetek

Raziskave o pismenosti otrok, mladostnikov in odraslih so pokazale, da so dosežki na preizkusih pismenosti povezani z ravniyo pismenosti njihovih staršev. Raven pismenosti se medgeneracijsko prenaša (in ohranja) znotraj družin in le majhen delež otrok preseže raven pismenosti svojih staršev. Družinsko okolje s svojimi socialnimi in kulturnimi značilnostmi, zlasti z dejavnostmi na področju bralnih navad in bralne kulture, pomembno vpliva na raven pismenosti otrok. Celostno gledano raven pismenosti v družbi stalno narašča, a sodobni način življenja, podprt z novimi računalniškimi tehnologijami, ustvarja potrebe po vedno višjih ravneh pismenosti. Zato se v izobraževanju pozornost posveča izboljševanju pismenosti, razvijajo se tudi različni izobraževalni prijemi za zviševanje ravni pismenosti posameznih ciljnih skupin prebivalstva. Programi družinske pismenosti so skupek različnih izobraževalnih pristopov s ciljem spodbuditi ali naučiti starše, kako v družinsko življenje vnašati dejavnosti, ki izboljšujejo pismenost, ter kako k sodelovanju pritegniti vse družinske člane. Koncept družinske pismenosti izhaja iz ugotovitev, da se pismenost medgeneracijsko prenaša in da je za boljšo pismenosti otrok treba zvišati pismenost staršev. Na Andragoškem centru Slovenije smo leta 1999, upoštevajoč izsledke raziskave o pismenosti odraslih (IALS), razvili prvi program družinske pismenosti pri nas.

Ključne besede: pismenost, družinska pismenost, programi družinske pismenosti

Family Literacy as a Form of Intergenerational Learning: The Beginnings of Family Literacy Programmes in Slovenia – Abstract

Research on childhood, youth or adult literacy indicates that there are connections between the literacy levels of children and their parents. An intergenerational transfer of literacy level is present within the family and only a small amount of children surpass the literacy level of their parents. Social and cultural characteristics of the family environment, especially activities connected to reading practices and reading culture, have a significant influence on the literacy level of children. Generally speaking, a society's literacy level is constantly increasing. The modern way of life, supported by new technologies, is creating the need for higher and higher levels of literacy. This is the reason why so much attention is paid to improving literacy. Different programmes exist for different target groups. Family literacy programmes use different

1 Dr. Livija Knaflič, Ljubljana, od 1999 do 2007 sodelavka Andragoškega centra Slovenije

educational methods with the same aim: to teach and motivate parents to include activities which improve the literacy of all its members into family life. The concept of family literacy is based on findings establishing intergenerational literacy transfer. To improve children's literacy it is necessary to improve parents' literacy too. Based on the results of IALS (International Adult Literacy Survey), the Slovenian Institute for Adult Education developed Slovenia's first family literacy programme in 1999.

Keywords: literacy, family literacy, family literacy programme

Poglej, cela knjiga samo o metuljih!
(*Odrasli udeleženev v programu družinske pismenosti prvič v šolski knjižnici, 1999.*)

Uvod

Razvoj računalniških tehnologij v zadnjih desetletjih ustvarja vedno večje potrebe po različnih spretnostih, povezanih s pismenostjo; večje potrebe pa so sprožile tudi več raziskav na področju pismenosti otrok, mladostnikov in odraslih (PIRLS, PISA, IALS, PIAAC). Preučevanje dejavnikov, ki so povezani z razvojem pismenosti, je pokazalo, da ima družina pomemben vpliv na raven pismenosti, ki jo doseže posameznik. V nekaterih okoljih (tudi v Sloveniji) je vpliv družine na razvoj pismenosti v otroštvu opazen tekom celotnega življenja, kljub poznejšim vplivom šolanja, delovnega mesta in drugim vplivom iz posameznikovega okolja. Znanstveniki ugotavljajo, da se raven pismenosti medgeneracijsko prenaša (in ohranja) znotraj družin in le majhen delež otrok preseže raven pismenosti svojih staršev. Zaradi tega so se raziskovalci posvetili preučevanju dejavnosti v družini, ki so povezane s pismenostjo, kot tudi stališč, navad in vrednot ter ožjega in širšega družinskega okolja. V prispevku predstavimo koncept družinske pismenosti in nato programe za razvoj družinske pismenosti.

Družinska pismenost

Pretežno kvantitativne raziskave pismenosti, ki so kazale na pomemben vpliv družine na razvoj pismenosti, so spodbudile več kvalitativnih raziskav o tem, kaj vse v domačem okolju vpliva na proces opismenjevanja pri otroku. Čeprav raziskovalci v začetnem obdobju raziskav pismenosti še niso uporabljali izraza družinska pismenost, so svoje ugotovitve opisovali kot dejavnosti, navade, stališča, povezane z rabo pismenosti (branjem in pisanjem). Izraz družinska pismenost se je začel uporabljati v 80. letih prejšnjega stoletja in se je nanašal na opise dejavnosti, ki so povezane s pismenostjo znotraj družine (Taylor, 1983, v Nutbrown, Hannon in Morgan, 2005). V zadnjem času se izraz uporablja tako, da zajema skupek dejavnosti, povezanih s pismenostjo, ki potekajo med družinskimi

člani različnih rodov (generacij). Morrow (v Wasik in Herman, 2004, str. 7) opisuje družinsko pismenost takole: »Družinska pismenost zajema vse načine, s katerimi starši, otroci in razširjena družina uporabljajo pismenost doma in v svojem okolju. Včasih družinska pismenost na nek naraven način poteka med vsakdanjimi dejavnostmi ter odraslim in otrokom pomaga pri dnevnih opravilih. Ti dogodki lahko vključujejo risanje ali pisanje za predstavitev idej, sestavljanje beležk, pisemskih sporočil, izdelovanje seznama, branje in sledenje navodilom, pripovedovanje ali izmenjavo idej s pogovorom, branjem ali pisanjem. Družinska pismenost se lahko razvija načrtovano s strani staršev ali se zgodi spontano med dnevnimi opravki staršev in otrok«. Raba različnih vrst spretnosti, povezanih s pismenostjo, je navzoča v vseh oblikah družinskega življenja, povezanih s šolanjem, službo, gospodinjstvom, prostočasnimi dejavnostmi itn.

Če se ozremo v preteklost, lahko ugotovimo, da je bila »družinska pismenost dosledno navzoča v domovih in skupnosti skozi generacije. Odrasli so na nek način vzgajali, izobraževali otroke, da so postali pismeni na način in v skladu s tradicijo njihove kulture« (De Bruin – Parecki, 2007, str. 3). Prenos znanja in kulturnih dobrin je ustvarjal kulturno dediščino, ki se brez medgeneracijskega prenašanja ne bi ohranila. Informacije so se prenašale na različne načine: s pripovedovanjem, petjem, risanjem in tudi pisanjem.

Pismenost

Slovenska Nacionalna komisija za razvoj pismenosti je uporabila naslednjo opredelitev pismenosti: Pismenost je trajno razvijajoča se zmožnost posameznikov, da uporabljajo družbeno dogovorjene sisteme simbolov za sprejemanje, razumevanje, tvorjenje in uporabo besedil za življenje v družini, šoli, na delovnem mestu in v družbi. Poleg zmožnosti branja, pisanja in računanja, ki veljajo za temeljne zmožnosti pismenosti, se danes poudarja tudi pomen drugih zmožnosti (npr. poslušanje) in novih pismenosti, kot so informacijska, digitalna, medijska pismenost in druge, ki so pomembne za uspešno delovanje v družbi (Nacionalna strategija za razvoj pismenosti, 2006).

Raziskave pismenosti so razkrile, kako kompleksna večina je pismenost in obnem, kako se pismenost kot socialna in kulturna praksa kaže v različnih oblikah, uporablja v različne namene in različnih kontekstih. Različna področja rabe pismenosti so pripeljala do tega, da preučujejo pismenost različne veje znanosti: jezikoslovje, psihologija, sociologija itn. Njihove ugotovitve pa niso vedno primerljive zaradi različnih raziskovalnih metodologij, izrazoslovja itn. Kucer (2009) je razvil večdimenzionalni model pismenosti, s katerim poskuša združiti spoznanja različnih ved in poenotiti izrazoslovje. Avtor navaja naslednje razsežnosti pismenosti: jezikovne, spoznavne, socialno-kulturne ter razvojne razsežnosti.

Pri razlagi jezikovne (lingvistične) razsežnosti pismenosti je avtorjevo izhodišče to, da je jezik osnovno sredstvo za ustvarjanje (konstrukcijo) pomena pri branju ali pisanju.

Za primerno interakcijo posameznika z besedilom, ki ga bere ali piše, je potrebno veliko jezikovnega znanja s področja pragmatike, semantike in sintakse ter splošnega znanja, povezanega z vsebino besedila. Tudi če se posameznik ne zaveda vloge jezika v različnih oblikah pismenosti, je jezik vedno prisoten – ne le kot statičen sistem pomenov in pravil, temveč kot socialna dejavnost (komunikacija), ki je namenjena doseganju določenih ciljev.

Spoznavna (kognitivna) razsežnost pismenosti zajema miselne procese in strategije, ki jih posameznik pri branju ali pisanju aktivira za tolmačenje pomena. Raba pismenosti je kompleksna kognitivna dejavnost; poleg rabe osnovnih spretnosti branja, pisanja in računanja vključuje tudi povezovanje obstoječega in novega znanja, to je razumevanje in pomnjenje dejstev ter odnosov, oblikovanje ali preoblikovanje stališč, vrednot itn. Rezultati branja so za različne bralce različni. Gre za zmožnost osnovnega sporočila in zmožnosti povezovanja tega z lastnim znanjem.

Socialna in kulturna razsežnost pismenosti se kaže v tem, da dejavnost, povezana s pismenostjo, predstavlja družbeno, socialno dejanje ali obliko komunikacije, ki vključuje več oseb: pisca sporočila, bralca ali bralce itn. Socialna narava pismenosti se kaže tudi v tem, da dejavnosti, kot so npr. branje, izbor bralnega gradiva, raba pisanja, čas, ki ga posvečamo branju, povzemajo značilnosti socialnih skupin, katerim pripadamo. Pismenost predstavlja pomembno kulturno dobro, ki je omogočila ohranjanje zgodovine človeštva, kulturne dediščine, pridobljenega znanja in napredek človeštva.

Razvojna razsežnost pismenosti poudarja vseživljenjsko prisotnost pismenosti – od rojstva dalje. Po rojstvu se začne govorno-jezikovni razvoj, ki je podlaga za poznejši razvoj pismenosti. Raziskovalci, učitelji in starši ugotavljajo, da se priprava na opismenjevanje začne že pred vstopom v šolo ter da se govorno-jezikovni, kognitivni in socialni ter kulturni razvoj nadaljujejo tudi z opismenjevanjem. Ker razvoj pismenosti traja vse življenje, je potrebno temu ustrezno pripravljati tudi spodbude za razvoj pismenosti v različnih obdobjih.

Za razvoj in doseganje ustrezne ravni pismenosti je pomembno, da se učinkovito povežejo jezikovne, spoznavne, socialne in kulturne razsežnosti pismenosti v nek širši kontekst. K tem razsežnostim avtor Kucer dodaja še izobraževalno razsežnost pismenosti, ki se nanaša na načrtovanje in rabo izobraževalnih prijemov, ki vsebujejo vse razsežnosti pismenosti, ne pa le učenje branja in pisanja.

V dejavnostih družinske pismenosti se prepletajo vse omenjene razsežnosti, vključno z izobraževalno razsežnostjo. K temu je treba dodati, da obstajajo različni načini kodiranja in prenosa informacij ter da različni jeziki uporabljajo različne pisave. Možno je, da je nekdo »pismen« v enem okolju ali na en način, npr. s tradicionalno rabo branja in pisanja, in »nepismen« v drugem, na primer računalniškem okolju. Lahko je pismen v enem jeziku, drugega obvlada samo ustno. Opismenjevanje je pridobivanje veščine, za katero sta potrebna učenje in raba (vaja). Brez učenja, ki nas vpelje v sistem pisave (in

jezika), ni razvoja pismenosti. Če pa posameznik pridobljenih veščin ne uporablja, gre do te v pozabo (ali kot pravi angleški pregovor *use it or lose it*).

Raziskovalni podatki o družinski pismenosti pri nas

Raziskovanje družinske pismenosti je posredno vključeno v raziskave o pismenosti posameznih starostnih skupin. Dokaj objektivni podatek, ki se uporablja v raziskavah in govori o vplivih družine na pismenost njenih članov, je stopnja izobrazbe staršev posameznika, ki je vključen v raziskavo. Raziskovanje pismenosti pri otrocih, mladostnikih in odraslih potrjuje, kar izobraževalci ugotavljajo pri vsakdanjem delu, in sicer, da imata družina in domače okolje pomembno vlogo pri opismenjevanju in šolanju otrok. Za pridobivanje podatkov o aktualnih vplivih odraslih na pismenost otrok se uporabljajo dokaj merljivi in opazovanju dostopni podatki o izvajanju posameznih dejavnosti v medgeneracijskem kontekstu (založenost z bralnim gradivom, trajanje branja otrokom, obiskovanje knjižnic in drugih kulturnih ustanov). Del podatkov o vplivih odraslih na pismenost otrok ostaja težje dostopen in/ali težje prepoznaven, npr., ko gre za stališča ali vrednote v družini (odnos do branja, bralna kultura itn.).

Mednarodna raziskava o pismenosti odraslih (International Adult Literacy Survey – IALS, 1994–1998), v kateri je sodelovala tudi Slovenija, je pokazala, da je za našo populacijo odraslih značilno, da se dosežek na preizkusu pismenosti najbolj povezuje s stopnjo izobrazbe posameznika, na drugem mestu je starost posameznika in na tretjem izobrazba staršev. V raziskavo so bili vključeni odrasli od 16. do 65. leta starosti (N=2972), med njimi verjetno velika večina že dolga leta ne živi v svoji primarni družini, a podatki kažejo, da je vpliv domačega okolja na raven pismenosti v življenju posameznika še dolgo prisoten.

Močan in trajajoč vpliv izobrazbe (in pismenosti) staršev na raven pismenosti otrok govori o tem, da se določena raven pismenosti prenaša (prek vzgoje in skupnega življenja) iz roda v rod in se ohranja znotraj družine ter da gre za medgeneracijski prenos pismenosti. Prenajanje ali ohranjanje ravni pismenosti znotraj družin lahko pomeni, da povprečno šolanje ne uspe nadoknaditi primanjkljajev na področju pismenosti, ki izvirajo iz družine.

Raziskavo o pismenosti odraslih je v Sloveniji izpeljal Andragoški center Slovenije, kjer smo takrat opravili sekundarne analize podatkov, pridobljenih z raziskavo (več v raziskovalnem poročilu Knaflič, Mirčeva in Možina, 2001). V vzorcu anketiranih oseb je bilo tudi 846 anketirancev, ki so bili starši šolskih otrok. Statistična obdelava pridobljenih podatkov je vzorec staršev razvrstila v tri skupine, ki so se ločile po stopnji izobrazbe in stopnji dejavnosti, povezane s pismenostjo, ki potekajo v družini. V skupini zelo dejavnih staršev (44 %) so prevladovali starši s srednjo in višjimi stopnjami izobrazbe, pri srednje dejavnih starših (42 %) starši z zaključeno poklicno ali osnovno šolo in v tretji skupini manj dejavnih staršev (14 %) so bili starši

z osnovnošolsko izobrazbo ali manj. Podrobnejša obdelava podatkov je pokazala, da je srednje dejavna skupina pomembno – bolj kot drugi dve – motivirana za sodelovanje s šolo pri razvijanju bralnih navad njihovih otrok. Iz njihovih odgovorov je bilo možno sklepati, da se zavedajo pomena pismenosti ter jim doseženo znanje in raven pismenosti ne zadoščata, da bi sami prispevali k razvoju pismenosti in šolanju svojih otrok. Ta ugotovitev je bila pomembna spodbuda za iskanje možnosti za razvoj programov za zviševanje ravni pismenosti v družini.

Andragoški center Slovenije je imel v poznih devetdesetih letih prejšnjega stoletja dovolj strokovnega znanja na področju pismenosti odraslih in dovolj izkušenj s programom *Usposabljanje za življenjsko uspešnost – UŽU*, ki je bil prvi javnoveljavni in splošno izobraževalni program za odrasle. Znanje in izkušnje so bili podlaga za razvoj programov za zviševanje pismenosti za različne ciljne skupine odraslih (Ileršič, 2007). Med njimi je tudi prvi program družinske pismenosti v Sloveniji za družine s šolskimi otroki (v prvem triletju osnovne šole), poimenovan *Beremo in pišemo skupaj*, ki ga bomo predstavili v nadaljevanju.

Programi družinske pismenosti

Program družinske pismenosti (ang. *family literacy program*) je načrtovan izobraževalni prijem s ciljem poučevanja in spodbujanja različnih dejavnosti v družini, ki so povezane s pismenostjo. Cilji vseh programov družinske pismenosti so zviševanje ravni pismenosti pri vseh družinskih članih. Programi se lahko razlikujejo po trajanju; izvajajo se kot enkratni dogodek ali sklop srečanj. V nekatere programe so vključeni samo starši, možno pa je izvajati tudi program istočasno za otroke in starše. Starost otrok je tudi eden od kriterijev, ki razlikuje programe; lahko je namenjen predšolskim, osnovnošolskim otrokom ali najstnikom, čemur se bodo prilagajale vsebina in metode dela. Različna je lahko vsebina, s pomočjo katere izvajalci programov želijo doseči cilje programa. Programi lahko vsebujejo dodatno vsebino, ki je pomembna za konkretno skupino udeležencev. Npr. pri družinah priseljencev, ki se vključujejo v program, je poudarek tudi na učenju jezika okolja, pri družinah z brezposelnimi starši pa tudi na iskanju možnosti za delo itn. Med izvajanjem programa se lahko sproti vključuje vsebina, ki je za udeležence pomembna, kot je starševstvo, zdravje ali kaj drugega.

Nekateri avtorji vidijo programe družinske pismenosti kot nadaljevanje šolskega dela skupaj s starši. Nutbrown (2005, str. 19) opredeli program družinske pismenosti kot »program, ki razvija pismenost s pomočjo družinskih razmerij in družinskih praks, povezanih s pismenostjo«. Drugače povedano – avtor poudarja, da program družinske pismenosti temelji na odnosu, ki že obstaja in se s pomočjo družinske pismenosti še krepi. Kot primer navaja prizadevanja šole, da vključijo tudi starše v učenje branja in pisanja svojih otrok. To večina staršev do določene mere že spontano izvaja, šola pa poskuša to

motivacijo staršev uporabiti za to, da jih nauči, kako narediti še več in kako izkoristiti priložnosti v domačem okolju. Skupne dejavnosti z določenim ciljem izboljšajo odnose med družinskimi člani in so v dobrobit vseh družinskih članov. Veliko staršev bo ob delu z otrokom obnovilo svoje znanje ali se naučilo kaj novega.

Večina avtorjev se strinja, da je razvoj programov družinske pismenosti prijem, pri katerem se opismenjevanje otrok obravnava povezano s pismenostjo staršev. Družina je enota, v kateri poteka učenje. Vsa družina enakovredno sodeluje v programu, učenje poteka v vse smeri ne glede na starost ali spol družinskih članov. Izkušnje kažejo, da se vedenjski vzorci, vzpostavljeni v okviru dejavnosti družinske pismenosti, prenašajo tudi na druge oblike družinskega življenja.

Kratek oris programa družinske pismenosti *Beremo in pišemo skupaj*

Program *Beremo in pišemo skupaj* je bil namenjen manj izobraženim staršem in otrokom v prvem triletnju devetletke (otroci stari od 6 do 9 let). Izraz *manj izobraženi* smo uporabljali za vse odrasle, ki so imeli za seboj deset let šolanja ali manj. Cilj programa je bil razvijanje temeljnih spretnosti (pismenosti) na ravni vsakdanjih potreb družine. Poseben poudarek je bil na usposabljanju staršev za pomoč otroku pri opismenjevanju. V skupine je bilo vključenih osem do dvanajst staršev in njihovi otroci. Program je trajal petdeset ur, s priporočilom, da se izvaja enkrat tedensko po tri pedagoške ure. Srečanja so lahko trajala nekoliko dlje, ko so udeleženci obiskali knjižnico ali kako drugo kulturno ustanovo v domačem okolju. Celotna izvedba programa je trajala tri do štiri mesece.

Tipične vsebine, ki so se praviloma na željo staršev vključevale v program, so bili načini za spodbudo in pomoč otroku pri učenju branja, pisanja in računanja. Dejavnosti so se izbirale tako, da so v njih sodelovali starši in otroci ter so dejavnosti lahko izvajali tudi v domačem okolju. Vsaka skupina udeležencev je obiskala najbližjo knjižnico in se seznanila z njenim delovanjem, če je bilo možno pa tudi kako drugo kulturno ustanovo (muzej) ali naravno znamenitost v domačem kraju.

Program sta izvajali dve posebej usposobljeni učiteljici (ali učitelja), ki sta si delili delo tako, da so bili vsi udeleženci – starši in otroci – ves čas dejavni. Posamezno srečanje je bilo organizirano po načelu projektnega dela: udeleženci so izbrali problem, npr. učenje poštevanke, in se z učiteljicama dogovorili, kako bodo ta problem rešili (npr. izdelali igro »domine« ali »spomin« s poštevanko). Vsako srečanje je bilo zaokrožena in zaključena celota, da so udeleženci lahko sledili programu, tudi v primeru odsotnosti. Izvajalci programa so si prizadevali seznaniti starše s temeljnimi spretnostmi in z znanjem, povezanim s pismenostjo, ki jih narekuje vsakdanje življenje. Učiteljice so spodbujale družine k čim večji rabi večšin pismenosti, in sicer za potrebe vsakdanjega življenja, porabe prostega časa itn. Večja uporaba pismenosti namreč spodbuja njen nadaljnji razvoj.

Program, ki se je pojavljal s kratico UŽU BIPS, so izvajale ustanove, ki so imele usposobljene učitelje: ljudske univerze, zavodi za izobraževanje odraslih in osnovne šole.

Konceptualni problemi programov družinske pismenosti

Izraz program družinske pismenosti vsebuje pojme: pismenost, družina in (izobraževalni) program, ki imajo lahko več različnih pomenov. Poleg že naštetega (značilnosti ciljne skupine) vpliva na pestrost programov družinske pismenosti, zato bomo na kratko pojasnili, kako smo pojme uporabljali pri pripravi programa.

Pismenost

Pismenost kot predmet poučevanja ima lahko poudarek na bralni kulturi (socialnih praksah) ali pa je poudarek na pismenosti kot veščini, potrebni v vsakdanjem življenju. Različni poudarki imajo lahko različne učinke. Pismenost je vključena v različne dejavnosti posameznika, posamezne vidike je težko razločevati, za doseganje učinkov pa je pomembno, da program izhaja iz potreb posameznika in skupine.

Družina

Ko govorimo o družini, imamo v mislih različne družinske skupnosti, v katerih današnji otroci odraščajo. Pri načrtovanju in izvedbi programa družinske pismenosti pojmujeemo družine kot skupnost dveh ali več oseb različnih generacij v nekem trajajočem odnosu, od katerih je najmanj ena oseba otrok, ki potrebuje skrb odraslega. Otrok se uči od družinskih članov, ki ga obkrožajo in oni se učijo od njega.

Izobraževanje

Izobraževalni proces, pri katerem nekdo pomaga pri razvoju pismenosti otroka ali odraslega, obsega cel spekter možnih postopkov: od poučevanja (*instruction*) do podpore (*facilitation*) (Hannon, 2003). Poučevanje sledi načrtovanim izobraževalnim ciljem in je podobno šolskemu pouku, podpora ali spodbuda (*facilitation*) je pomoč pri učenju in reševanju problemov, povezanih s pismenostjo, tako kot poteka učenje v vsakdanjih situacijah. Programi družinske pismenosti vključujejo eno in drugo.

Ciljna skupina oziroma udeleženci v izobraževanju so odrasli in otroci. To je nekoliko nenavadna situacija, saj se večina izobraževalcev usposablja ločeno za poučevanje otrok (področje pedagogike) ali za delo z odraslimi (področje andragogike) in običajno izobraževanje poteka v starostno precej izenačenih skupinah. Področje opismenjevanja je po svoji naravi bližje poučevanju otrok, učitelji v programih družinske pismenosti morajo ves čas upoštevati tudi izkušnje in predznanje odraslih udeležencev, staršev in pri načrtovanju dela upoštevati oboje.

Kulturni in socialni vidiki izobraževanja družin

Splošna značilnost vseh programov družinske pismenosti je, da so usmerjeni v potrebe pomanjkljivo pismenih staršev s ciljem izboljšanja nizke ravni pismenosti in omogočanja večje rabe pismenosti. Običajno pismenost pri družinah, kjer starši to večino pomanjkljivo obvladajo, ni edini problem. Gre za družine s starši z manj izobrazbe in nizkimi dohodki. Včasih so to manjšine ali priseljenci, ki živijo v revnih četrtih ipd. Življenjske razmere vplivajo celostno na delovanje teh družin, na njihovo pojmovanje in vrednotenje pismenosti ter učenja, poznavanje in razumevanje sveta. Slabe življenjske razmere ustvarjajo v starših občutek manjvrednosti, krivde in sramu zaradi revščine in slabih možnosti. Kulturna razlika med izobraževalci in udeleženci v takšnih okoljih je lahko velika, zato je pomembno, da so izobraževalci ozaveščeni o razlikah in jih čim bolj upoštevajo. Rodriguez-Brown (2010) navaja primer šol v južnih državah ZDA, v katerih se šola veliko priseljencev iz srednje in južne Amerike. Kljub pozitivni naravnosti do šolanja so starši (priseljenci) vedno znova presenečeni, da učitelji pričakujejo, da bodo svojim otrokom pomagali pri šolskem delu. Običajno se izgovarjajo, da niso dovolj izobraženi ter da je njihova angleščina slaba in nepravilna, neprimerna za učenje otrok. Ko pa učitelji predlagajo, naj otroke poučujejo v španščini, so spet presenečeni in počaščeni, da ima tudi njihovo znanje, čeprav ni pridobljeno v šoli, neko vrednost in lahko pripomore k šolanju otrok. Ti starši so mnjenja, da vmešavanje v delo učitelja, tudi če gre za učno pomoč otroku, ni spoštljivo do šole (avtoritete). Menijo, da imajo učitelji veliko več znanja in poznajo ustrezne načine, kako poučevati otroke. Če bi pa starši poskušali delati z otroki za šolo, bi delo učitelja razvrednotili in lahko naredili škodo svojemu otroku.

Pričakovani učinki programov družinske pismenosti

Izhodišče pri načrtovanju programa družinske pismenosti je pričakovanje, da bo izboljšanje pismenosti staršev prispevalo k boljši pismenosti otrok.

Motivacija staršev

Nastanek programov družinske pismenosti sloni na dejstvu, da so starši otrokovi prvi učitelji. Starši so notranje motivirani, da dejavno spodbujajo razvoj otroka, in pismenost je pomembna za razvoj. Motivacija staršev za pomoč otroku je posebej močna, ko otrok vstopa v šolo. Takrat sta njihov otrok in njihova starševska vloga na preizkušnji, zato so zelo dovzetni za oblike sodelovanja z izobraževalnimi ustanovami. V posebnem položaju so starši, ki se zavedajo svojih primanjkljajev na področju pismenosti. Programi družinske pismenosti so priložnost, da hkrati rešijo dva problema: pridobijo ali obnovijo svoje veščine in se naučijo, kako lahko svojim otrokom učinkovito pomagajo. K večji motivaciji za sodelovanje v programih prispeva tudi pripravljenost izvajalcev programa, da program prilagodijo izobraževalnim potrebam staršev in naredijo »program po meri udeležencev«.

Ponovno doživljanje šolske situacije in učenja staršem omogoča, da bolje razumejo učni proces in postanejo bolj razumevajoči do svojega otroka pri učenju. Starši so se šolali pred mnogimi leti, ko je bil pouk drugačen. Učitelji seznanjajo starše z različnimi postopki, ki so za otroke bolj prijetni in privlačni, tudi bolj učinkoviti: npr. učenje skozi igro. Izkazan interes staršev za otrokovo šolsko delo (skupno obiskovanje programa) ima povraten učinek na motivacijo otrok, ki postanejo tudi sami bolj motivirani za šolo.

Spoznavanje kulturne pokrajine domačega okolja

V okviru izvedbe programa učitelji seznanijo starše in otroke s šolsko ali krajevno knjižnico, kar je pomembno za družine, ki knjižnic sicer ne obiskujejo. Prav tako skupaj obišejo muzej ali kako drugo kulturno ustanovo s ciljem, da se starši seznanijo z delovanjem kulturnih ustanov in se pozneje lažje odločijo sami za obisk.

Podpora starševstvu

Skupinsko delo pri izvajanju programa družinske pismenosti omogoča spoznavanje drugih staršev in otrok. Spoznanje, da se tudi drugi starši nahajajo v podobnem položaju, da bi radi pomagali otroku za šolo, a ne vedo, kako, prinaša olajšanje in spodbudo za nadaljnje delo. Skupinsko delo je priložnost za starše, da vidijo svojega otroka v nekem drugem, izvendružinskem okolju, ga bolje spoznajo in razumejo.

Problemi ob izvajanju programov družinske pismenosti

Ob izvajanju programov se pojavijo problemi v različnih fazah izvedbe. Izziv je najprej pri animiranju potencialnih udeležencev programa, nato pri izpeljavi, saj so pričakovanja vseh akterjev visoka, na koncu pa še pri evalvaciji.

Pridobivanje udeležencev

Na začetku izvajanja programov družinske pismenosti je najpogostejši problem pridobivanje družin. Pismenost je zaradi obveznega šolanja v našem okolju navzoča že dolgo in je po splošnem prepričanju samoumevna, da jo vsi obvladamo, četudi omenjene raziskave kažejo, da ni tako. Prijava za program družinske pismenosti pomeni priznati pred vsemi, tudi pred lastnim otrokom, da pismenosti ne obvladamo ali je ne obvladamo v zadostni meri. Tudi iz tega razloga smo program naslovili tako, da je poudarjeno skupno učenje – *Beremo in pišemo skupaj*.

Pričakovanja

Naslednji pogosti problemi na začetku izvajanja programov so velika pričakovanja na obeh straneh, pri izvajalcih in udeležencih. Družinske pismenosti ne moremo ljudi naučiti. Spremembe nastopajo po majhnih korakih in se ne zgodijo čez noč. Odrasli se vključujejo v program s svojim že pridobljenim znanjem in izkušnjami. Na področju

pismenosti so šibki, imajo pa drugo znanje, ki ga je treba spoštovati in upoštevati. Njihove želje in cilji pri izobraževanju so podrejeni njihovim izobraževalnim potrebam, od izobraževanja pričakujejo, da bo zadovoljilo njihove potrebe.

Evalvacija

Za merjenje učinkov programov (evalvacijo) družinske pismenosti še ne obstajajo ustrezni merski pripomočki in postopki. Izvajalci pričakujejo, da bi izvajanje programov družinske pismenosti moralo imeti kratkoročne in dolgoročne učinke, a jih je v praksi težko spremljati. Nekateri učinki so vidni in bolj dostopni opazovanju in merjenju – npr. raba računalnika, obiskovanje knjižnice. Nekateri učinki so prikriti, subtilni in manj dostopni zunanjemu opazovalcu, npr. spremenjen odnos do šolskega dela ali branja (knjig, tablic ...), ki ga ne doživljajo več kot izgubo časa ali izogibanje delu. Evalvacija je sestavni del izvedbe programa in jo izvajalci izvajajo s pripomočki, ki jih imajo na razpolago. Pridobljeni podatki vsebujejo napotke za nadaljnje delo.

Sklep

Pred približno dvajsetimi leti (1999) je bil program družinske pismenosti *Beremo in pišemo skupaj* predstavljen strokovni javnosti kot nova izobraževalna oblika v našem izobraževalnem sistemu. Novost je bila predvsem v tem, da v izobraževalnem procesu istočasno sodelujejo otroci in starši. Poudarek na pismenosti kot temeljni spretnosti je vzbujal začudenje, saj je javnost s precejšnjo mero nezaupanja sprejela rezultate raziskave o pismenosti odraslih (IALS), ki so bili za Slovenijo neugodni. Udeleženci so zelo dobro sprejeli izvajanje programa. Pokazalo se je, da se otroci in starši skupaj zelo radi učijo, saj so počeli nekaj, kar obstaja v družinah od nekdaj, a mogoče »brez imena«. V programih družinske pismenosti gre za medgeneracijsko učenje. To je v preteklosti omogočalo, da so se spoznanja, odkritja, modrost in umetnost ohranili iz roda v rod. Ohranilo je jezike in kulture mnogih ljudstev. Kot posamezniki smo vključeni v medgeneracijsko učenje, ki »[...] poteka vse življenje. Posamezniki so v času svojega otroštva v stiku s starejšimi in ko kasneje sami odrastejo, so v stiku z mladimi« (Ličen in Bolčina, 2010, str. 8).

Medgeneracijsko učenje kot temeljna metoda v programih družinske pismenosti je močno orodje teh programov. Pri načrtovanju programov družinske pismenosti pa se bo treba prilagajati izobraževalnim potrebam različnih ciljnih skupin. Potrebe po tovrstnih izobraževalnih programih bodo še dolgo časa velike. Razlogov je več. Prvič: razvoj novih računalniških tehnologij, ki zahtevajo različne spretnosti, povezane s pismenostjo, in njihovo stalno posodabljanje. Drugič: v vsaki družbi je delež prebivalstva, ki se je šolal krajši čas (manj kot 10 let), kar ne zadošča za sledenje novim oblikam pismenosti. In tretjič: priseljevanje družin iz različnih krajev sveta predstavlja pomembno ciljno skupino za programe družinske pismenosti.

Izkazovanje kratkoročnih in dolgoročnih učinkov programov družinske pismenosti še ni izpopolnjeno, a včasih nam tudi en vzklík »Poglej, cela knjiga samo o metuljih!« pove, da je udeleženec na poti v boljšo pismenost in tudi v boljšo kakovost življenja.

Literatura

- De Bruin – Parecki, A. (2007). *Let's Read Together*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Hannon, P. (2003). Family Literacy Programmes. V N. Hall, J. Larson in J. Marsh (ur.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (str. 99–111). London: Sage.
- Ileršič, A. (2007). *Programi za razvoj pismenosti odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Knaflič, L. (2002). Kako družinska pismenost vpliva na pismenost otrok. *Psihološka obzorja*, 11(2), 37–52.
- Knaflič, L., Mirčeva, J. in Možina, E. (2001). *Temeljno znanje in spretnosti mladih, brezposelnih in staršev šolskih otrok. Raziskovalno poročilo*. Ljubljana: ACS.
- Kucer, S. B. (2009). *Dimensions of Literacy*. New York: Routledge.
- Ličen, N. in Bolčina, B. (2010). Programi za medgeneracijsko učenje. V *Izobraževanje – most med generacijami. Priročnik za medgeneracijsko učenje* (str. 8). Ajdovščina: LU Ajdovščina.
- Nacionalna strategija za razvoj pismenosti* (2006). Pridobljeno s http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/razvoj_solstva/projekti/pismenost/.
- Nutbrown, C., Hannon, P. in Morgan, A. (2005). *Early Literacy Work with Families*. London: Sage.
- OECD (2000). *Literacy in the Information Age (IALS – mednarodno poročilo)*. Pariz: OECD.
- Rodriguez-Brown, F. V. (2010). Latino Culture and Schooling: Reflection on Family Literacy with a Cultural and Linguistically Different Community. V K. Dunsmore in D. Fisher (ur.), *Bringing Literacy Home* (str. 203–225). Newark: International Reading Association.
- Wasik, B. H. in Herrmann, S. (2004). Family Literacy: History, Concepts, Services. V *Handbook of Family Literacy* (str. 7). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Učenje psihosocialnih veščin ob pojavu fizičnega nasilja v partnerskem odnosu

*Jernej Kovač*¹

Povzetek

Družina je prostor, kjer se ob funkcionalnih medsebojnih odnosih oblikujejo najgloblja občutja varnosti, pripadnosti in hotenosti. V primerih, ko gre v družinskem okolju za različne oblike zasvojenosti, nenehnih konfliktov in nasilja, pa je celotno družinsko vzdušje prežeto z občutji strahu, sramu in žalosti. Številne raziskave ugotavljajo, da je fizično nasilje v partnerskem odnosu eden izmed najbolj stresnih in bolečih dogodkov v življenju odrasle osebe. Zato je omenjeno problematiko potrebno obravnavati poglobljeno preko preprečevanja, ozaveščanja in učenja psihosocialnih veščin. Pri nas ni veliko strokovne literature, ki se ukvarja z učenjem psihosocialnih veščin pri žrtvah in povzročiteljih fizičnega nasilja. Tovrstno vrzel na omenjenem področju zapolnjuje pričujoči prispevek. V uvodu opredeljujemo temeljne značilnosti fizičnega nasilja, izpostavljamo problematiko, povezano z naraščanjem družinskega nasilja, ki zaradi različnih vzrokov pogosto ostane prikrito in posledično neprepoznano. Sledi prikaz osnovnega nadzora, ki poteka preko moči in kontrole ter nato dinamike, ki se vzpostavlja v nasilnem odnosu. V nadaljevanju predstavljamo poglavitne vzroke, ki vzdržujejo žrtev nasilja v zlorabljaljočem odnosu. Ob koncu prispevka podajamo temeljne smernice za svetovalno delo z žrtvijo in povzročiteljem nasilja ter poudarimo pomen kontinuiranega učenja psihosocialnih veščin, ki pripomore k zaščiti žrtve in odpravi nasilnega vedenja pri povzročitelju nasilja.

Gljučne besede: fizično nasilje, partnerski odnos, svetovalno delo, učenje, psihosocialne veščine

Learning Psychosocial Skills After Experiencing Physical Violence in an Intimate Partner Relationship – Abstract

Family is a place where the deepest feelings of security, belonging and warmth are created in functional interrelations. When various forms of addiction, constant conflict and violent behaviour are present in the family environment, the atmosphere is filled with fear, shame and sorrow. Numerous authors and studies have established that physical violence in intimate partner relationships is one of the most stressful and painful events in an adult's life. Therefore, this problem must be addressed in depth with the aim of prevention, raising awareness and learning psychosocial skills. There is a paucity of professional literature in Slovenia on developing the psychosocial skills of both the victims and perpetrators of physical violence. This paper fills the gap. In the first part the basic characteristics of physical violence are defined, and issues related to the increase in family violence, which often remains hidden and, consequently, unrecognised for various reasons, are highlighted. This is followed by an overview

1 Doc. dr. Jernej Kovač, Univerza v Mariboru

of the fundamental control, led by power and authority, and the dynamics that are established in a violent relationship. After that, the main reasons that keep a victim of violence in an abusive relationship are presented. At the end of the paper, some basic guidelines for counselling victims and perpetrators of violence are provided. Special attention is paid to the importance of the continuous learning of psychosocial skills, which helps protect the victim and eliminate violent behaviour in the perpetrator.

Keywords: physical violence, intimate partner relationship, counselling, learning, psychosocial skills

Uvod

V današnjem času se tako med laično javnostjo kakor tudi v strokovnih in znanstvenih krogih veliko piše, govori in razpravlja o različnih oblikah nasilja. V strokovni literaturi lahko zasledimo pet oblik nasilja: fizično, spolno, čustveno in ekonomsko nasilje ter zanemarjanje kot posebna oblika nasilja. Težko je podati natančno oceno, katera izmed oblik nasilja je za človeško psiho najbolj stresna in boleča, čeprav mnogi avtorji in raziskave (npr. Bradshaw, 1990; Forward in Craig, 1993; Repič, 2008; Rotschild, 2000; Siegel, 1999) ugotavljajo, da največjo bolečino povzroča spolno in telesno nasilje, saj je v teh dveh oblikah nasilja »ranjen« temelj oz. bistvo človekove osebnosti. Vendar je morda še bolj kot oblika nasilja pomemben medsebojni odnos, znotraj katerega je prišlo do pojava nasilja. Zgoraj omenjene oblike nasilja se lahko pojavljajo v različnih medsebojnih odnosih, ki so povezani z delovnim okoljem, prijatelji, družino itd. Številni avtorji (npr. Bradshaw, 1990; Cvetek, 2010; Forward in Craig, 1993; Gostecnik, 2008; Kompan Erzar, 2003, 2006; Repič, 2008) ugotavljajo, da največjo stisko in bolečino povzroči nasilje, ki se zgodi znotraj družinskega okolja. Walker in Lurie (1999) ugotavljata, da obstaja kar devetkrat večja verjetnost, da bo človek doživel nasilje znotraj družine kakor pa kjerkoli drugje. Med družinsko nasilje prištevamo nasilje med partnerjema, nasilje staršev do otrok, nasilje otrok do staršev, nasilje med sorojenci in nasilje med bližnjimi sorodniki.

V prispevku se bomo osredotočili na učenje psihosocialnih veščin ob pojavu fizičnega nasilja v partnerskem odnosu. S problemi povezav med učenjem in nasiljem se med drugimi ukvarja tudi andragogika ciljnih skupin, ki vključuje delo z ljudmi, ki so doživeli nasilje, zato je potrebno področje raziskovati tudi v kontekstu možnosti razvoja novih programov. Predvsem pa je potrebno ozaveščati ljudi o problemih nasilja, saj »zaprte oči ne vidijo zla« (Zloković in Dečman Dobrnjič, 2007). Učenje ob soočanju z nasiljem poteka na izkustveni ravni, nato na ravni individualnega svetovanja in skupinskega dela, učenje poteka v različnih izobraževalnih programih, ki so namenjeni žrtvam in okolju. Uvodoma bomo pozornost namenili prepoznavanju in ozaveščanju omenjene problematike. V nadaljevanju prispevka predstavljamo temeljne smernice za svetovalno delo in na koncu prispevka podajamo sklepne ugotovitve.

Opredelitev fizičnega nasilja v odraslem obdobju

Pri opredelitvi pojava fizičnega nasilja v odraslem obdobju lahko zasledimo različne definicije, pri čemer vsaka fizično nasilje opredeljuje s svojega zornega kota. Svetovna zdravstvena organizacija (WHO) opredeljuje fizično nasilje v odraslem obdobju kot enkratno ali ponavljajoče se dejanje in pomanjkanje ustreznega dejanja v različnih odnosih, ki povzroči telesno poškodbo ali stisko odrasle osebe (Bevc, 2017). Po Gostečniku (2003) gre pri fizičnem nasilju za pojav, kjer posameznik ne zna kanalizirati svojih jeznih in besnih čutenj, kar vodi posledično v fizično nasilje. Po Bradshawu (1990) fizično nasilje sestoji iz udarjanja, tresenja, puljenja las, davljenja, uporabe orožja in drugih dejanj, ki vsebujejo nasilni telesni stik. Bregant (2017) opredeljuje fizično nasilje kot zlorabo fizične sile ali grožnje z uporabo fizične sile, ki je usmerjena na človeško telo ali življenje. Med elemente fizičnega nasilja sodijo klofutanje, brcanje, ožiganje kože, udarci z roko ali predmeti, metanje predmetov proti osebi ali v osebo, odiranje, nezaželeno dotikanje, zvijanje rok, polivanje s tekočino, omejevanje gibanja, odrekanje ali siljenja s hrano, težja kazniva dejanja, kot so napadi z orožjem in uporaba sile ter umor. Podobno fizično nasilje opredeljujeta Walker in Lurie (1999), ki med elemente fizičnega nasilja štejeta udarjanje, tresenje, puljenje las, davljenje in uporabo orožja. Iz definicij lahko povzamemo, da gre pri fizičnem nasilju odraslih za posameznikovo nezmožnost regulacije jeznih in besnih čutenj, ki se nato odražajo preko pozunanjenega vedenja (*acting out*), ki se udejanja preko prizadejanja fizične sile ali poškodbe drugi osebi preko telesnega stika, kar osebi povzroča telesno in čustveno bolečino.

Pogostost pojava fizičnega nasilja v družini

Pogostost fizičnega nasilja v družini je težko natančno oceniti, saj se statistični podatki nanašajo zgolj na prijavljene primere, niso pa upoštevani primeri, kjer žrtve niso poiskale zdravniške pomoči; primeri, kjer so žrtve sicer poiskale zdravniško pomoč, niso pa navedle pravega vzroka poškodbe, in primeri, kjer so bile poškodbe ob zdravniškem pregledu sicer prepoznane kot posledica fizičnega nasilja, vendar niso bile prijavljene (Walker in Lurie, 1999). V Sloveniji se opaža porast nasilja v družinskem okolju. Poročilo policije za leto 2014 in 2015 kaže, da je bilo v teh letih obravnavanih 1601 in 1267 primerov nasilja v družini, pri čemer je bilo tovrstnih obravnav nasilja v družini v teh letih skupaj 6066 in 5139 (Ministrstvo za notranje zadeve, 2016; po Bregant, 2017). Ocenjuje se, da je na vsak prijavljeni primer kar dvesto neprijavljenih dejanj fizičnega nasilja. Zato lahko predpostavljamo, da je fizičnega nasilja bistveno več, kot kažejo različni statistični podatki. Fizično nasilje v družini pogosto ostane skrito »med štirimi stenami«. Podobno ugotavlja tudi Knific (2005; po Bevc, 2017), da so le redki odrasli, ki si upajo ustrezno se spoprijeti s fizičnim nasiljem v družini in ga prijaviti. Temeljni razlog, da žrtve fizičnega nasilja ne prijavijo, so občutki krivde, sramu, strahu in nevrednosti. Walker in Lurie

(1999) ugotavljata, da so pri fizičnem nasilju v družini pogosto ogroženi tudi otroci, saj je kar 60 % povzročiteljev nasilja, ki so fizično nasilni do svojih partnerjev, tudi fizično nasilnih do svojih otrok.

Preplet različnih oblik nasilja

Pri fizičnem nasilju gre pogosto za preplet različnih oblik nasilja. Predvsem se je pomembno zavedati, da je ob pojavu fizičnega nasilja zagotovo prisotno tudi čustveno nasilje, saj se v žrtev fizičnega nasilja globoko zareže občutek sramu, ki se močneje pojavi samo še pri spolni zlorabi. Iz sramu pa izhajajo tudi druga negativna občutja, in sicer občutja manjvrednosti, ponižanja in v skrajnem primeru občutje globoke in kronične depresije, ki žrtvi fizičnega nasilja pogosto vzame motivacijo, voljo in moč za kakršnokoli dejavnost (npr. vzame ji možnost, da bi se lahko zaščitila pred fizičnim nasiljem). Poleg čustvenega nasilja pa je pogosto prisotno še spolno in ekonomsko nasilje, ker je žrtev fizičnega nasilja s strani nasilnega partnerja pogostokrat prisiljena v spolne odnose. Nasilni partner ponavadi hoče imeti tudi nadzor nad financami, ki jih uporablja žrtev (npr. polaganje računov za vsak porabljen evro). Na ta način nasilni partner vrši nadzor nad žrtvijo in njenim vedenjem, mišljenjem in čutenjem.

Osnovni nadzor pri fizičnem nasilju poteka preko moči in kontrole

Pri fizičnem nasilju je prisotna želja povzročitelja nasilja po nadzoru moči in kontrole, ki vsebuje naslednje elemente: posesivnost, ljubosumnost, vsiljivost in izolacija. Nasilni partner je posesiven, žrtev obravnava kot svojo »lastnino« in ne kot avtonomno bitje. Nasilni partner ima občutek, da bi žrtev morala izpolnjevati vse njegove želje (Walker in Lurie, 1999). Izpolnjevanje njegovih želja pomeni potrditev ljubezni, medtem ko vsako neizpolnjevanje njegovih želja pomeni, da ga žrtev zavrača in ga nima več rada. Žrtev nikoli ne more v polnosti izpolniti vseh pričakovanj, zato nasilni partner vedno najde razlog za jezo, ki ji sledi fizično nasilje. Nasilni partner je zelo pogosto gnani od izjemno silovitega občutja ljubosumnja (Gostečnik, 2008). Vsak najmanjši gib – korak, pozdrav, obisk otrokovega učitelja na govorilnih urah, pot v trgovino – je s strani nasilnega partnerja razumljen kot dokaz, da mu žrtev ni zvesta (Walker in Lurie, 1999). Mnogi nasilni partnerji so vsiljivi, žrtve dobesedno prisiljujejo, da priznajo »grehe« (npr. nezvestobo), za katere pa nimajo nobenega dokaza in realne osnove. Pogosto ta čustveni pritisk vsebuje vprašanja, na katera ni mogoče pravilno odgovoriti. Tako je npr. žena, ki reče, da ni bila nezvesta, obsojena, da laže; če zaradi prisile in strahu prizna, da je bila nezvesta, nasilni partner to razume kot dokaz nezvestobe; v primeru, da ni odgovora, pa je nasilni partner prepričan, da nekaj skriva (Walker in Lurie, 1999). Na ta način nasilni partner v vseh treh primerih doživi, da je uporaba fizičnega nasilja upravičena. Nasilni partner je poln občutij besa, jeze in sovraštva ter dobesedno

potrebuje nekoga, da lahko ta občutja eksternalizira preko fizičnega nasilja, kar v njem povzroči trenutno »pomiritev«. Zadnji element je izolacija. Socialni stiki, ki jih žrtev nasilja vzpostavlja, pri nasilnem partnerju navadno vzbudijo ljubosumnost. Zato se žrtev nasilja pogosto izogiba socialnim stikom s prijatelji, znanci in primarno družino ter se počasi zapira v svoj svet, saj je prepričana, da lahko z omejevanjem socialnih stikov nadzoruje situacijo in prekine nasilje partnerja. Žrtev se svoje vedno večje izolacije večinoma ne zaveda, dokler ne postane popolnoma odvisna od nasilnega partnerja (prav tam). Nasilni partner dobi popolno moč in kontrolo nad žrtvijo, saj žrtev razvije občutek, da je v brezizhodnem položaju, ker nima nikogar, na katerega bi se lahko obrnila, razen nasilnega partnerja. Na ta način se sklene začarani krog nasilnega odnosa, v katerem žrtev postane odvisna od nasilnega partnerja, ki jo ima v oblasti.

V nadaljevanju podajamo ocenjevalno lestvico (Walker, 1994), na osnovi katere se lahko ugotovi, ali se oseba nahaja v nasilnem odnosu.

Da	Ne	Ali oseba, ki te (vas) ima rada
—	—	1. želi vedno vedeti, kje se nahajate in kaj počnete?
—	—	2. nenehno obtožuje nezvestobe?
—	—	3. preprečuje odnose z družino in prijatelji?
—	—	4. želi, da bi pustili službo ali nadaljnje šolanje?
—	—	5. kritizira za majhne stvari?
—	—	6. postane hitro jezna, ko je pod vplivom alkohola ali drugih substanc?
—	—	7. kontrolira vse finance in želi vedeti za vsak porabljen evro?
—	—	8. ne želi obdržati službe in vas prisiljuje, da plačujete vse račune?
—	—	9. žali in ponižuje pred drugimi?
—	—	10. uničuje vašo osebno lastnino ali stvari, na katere ste navezani?
—	—	11. udarja, klofuta, poriva, puli lase, brca, zviija roke in noge ter tepe vas ali vaše otroke?
—	—	12. grozi vam ali vašim otrokom?
—	—	13. grozi, da bo uporabila ali dejansko uporabi orožje proti vam ali vašim otrokom?
—	—	14. prisiljuje v spolnost?
—	—	15. priganja ali sili v spolne akte, ki si jih ne želite?

Dinamika fizičnega nasilja

Dinamika fizičnega nasilja praviloma poteka v treh stopnjah: nastajanje napetosti, dejanje akutnega fizičnega nasilja in obdobje ljubezenske skesanosti (Walker in Lurie, 1999; Dutton, 2007; Schore, 2003; Shipman in dr., 2007, po Gostečnik, 2008).

Nastajanje napetosti: ta stopnja, ki poteka s počasnim stopnjevanjem napetosti, lahko traja od nekaj ur, dni, tednov, mesecev ali celo let (Walker in Lurie, 1999). V prvi fazi se v povzročitelju nasilja bes in jeza hitro stopnjujeta, kar se predvsem kaže v jeznih, ciničnih in sarkastičnih verbalnih kritikah, večkrat pa tudi v molku, ki je prepoln napetosti (Gostečnik, 2008). Ko žrtev zazna napetost, jo poskuša zreducirati. Trudi se zadovoljiti vse zahteve nasilnega partnerja, pa naj so še tako nesmiselne, saj je prepričana, da s svojim »ustreznim vedenjem« lahko umiri napetost, ki se prvenstveno vzbudi v nasilnem partnerju, ter tako prepreči njegovo nasilno vedenje (Walker in Lurie, 1999). Žrtev ob tem v strahu in grozi čaka, da se bo zgodilo najhujše in začne iskati najbolj učinkovite preživetvene strategije: skuša biti na voljo partnerju, razbrati njegove potrebe in želje, da bi lahko preprečila izbruh neizogibnega. Vendar se kljub temu povzročiteljeva jeza praviloma samo še stopnjuje, in sicer vse do izbruha neustavljivega agresivnega vedenja (Gostečnik, 2008).

Dejanje akutnega fizičnega nasilja: ta stopnja navadno traja najkrajši čas, in sicer od nekaj minut ali ur, v nekaterih primerih tudi dni. Z dejanjem fizičnega nasilja se »sprosti« napetost nasilnega partnerja. Med to epizodo se večina žrtev zave, da nimajo kontrole nad samim dejanjem fizičnega nasilja in da je trajanje fizičnega nasilja popolnoma odvisno od nasilnega partnerja (Walker in Lurie, 1999). Zaskrbljujoče pa je dejstvo, da nasilni partner gre pogostokrat do konca, kar pomeni, da se bo dobesedno utrudil s fizičnim pretepanjem in s tem izgubil dovolj energije, s čimer se bo znižal nivo napetosti. Tako lahko postane tovrsten način sproščanja energije vzorec, ki bo postal pomemben del njegovega funkcioniranja (Gostečnik, 2008). Po izbruhu fizičnega nasilja pogostokrat sledi obdobje ljubezenske skesanosti.

Ljubezenska skesanost: med to stopnjo, ki lahko traja od nekaj ur, dni ali nekaj mesecev, se nasilni partner »spreobrne« v ljubečega in skrbnega partnerja (Walker in Lurie, 1999). V tej fazi je nasilni partner pripravljen obljubiti vse, da bi se lahko žrtvi nasilja ponovno približal. Tako bo nasilni partner obljubil, da si bo poiskal strokovno pomoč, prenehal s pitjem alkohola ali z drugo zasvojenostjo. Prav tako bo obljubil, da bo povsem prekinil svoje ljubosumje, napade jeza in besa ter zlasti, da nikoli več ne bo uporabil fizičnega nasilja, saj je sedaj spoznal svojo veliko krivdo in kako čisto nemogoč je bil v partnerskem odnosu (Gostečnik, 2008). Ta stopnja traja tako dolgo, dokler v partnerskem odnosu napetost spet ne začne nastajati.

Žrtev fizičnega nasilja ostaja v partnerskem odnosu

Po Bradshawu (1990) se pri žrtvi nasilja pogostokrat pojavijo obrambni mehanizmi: minimalizacija, zanikanje, potlačitev, disociacija, samoobtoževanje, ki jih v nadaljevanju kratko opišemo.

Eden izmed znakov minimalizacije je, da se žrtev fizičnega nasilja ne zaveda resnične ogroženosti. Pri zanikanju gre za obrambni mehanizem žrtve, ki doživlja dve

nasprotni čutenji, in sicer ljubezen in strah do nasilnega partnerja. Zato žrtev fizičnega nasilja pogosto niha med zanikanjem in željo po razkritju fizičnega nasilja. Žrtev fizičnega nasilja si ne prizna, da je v partnerskem odnosu zlorabljen, kar ne pomeni, da laže, ampak pomeni to, da si enostavno ni sposobna priznati resnice, ker če bi to zmogla, bi se bila prisiljena soočiti z visoko stopnjo anksioznosti.

Pri potlačitvi se spomin na bolečino ob fizičnem nasilju prestavi iz zavednega v nezavedni svet. Pri disociaciji gre za razcep med telesom in razumom, ker bolečina ob fizični zlorabi doseže tako visoko intenziteto, da si telo ustvari lastno samoobrambo. To pomeni, da žrtev fizičnega nasilja dobesedno »telesno in čustveno otopi« ter ob samem dejanju fizičnega nasilja ne čuti telesne in čustvene bolečine. Samoobtoževanje pomeni, da žrtev fizičnega nasilja pogosto išče izgovore za fizično nasilje in verjame, da je tudi sama na nek način odgovorna za partnerjevo fizično nasilje. Ti obrambni mehanizmi so avtomatski in nezavedni, zaradi česar tako negativno vplivajo na žrtev fizičnega nasilja, saj jih zelo težko ozavesti in predela. Poleg teh obstajajo še drugi dejavniki, ki vplivajo na to, da žrtev fizičnega nasilja ostaja v partnerskem odnosu.

Osamljenost, odtujenost in izolacija: žrtev fizične zlorabe se počuti izgubljen, ker se počuti drugačna od drugih. Prav tako jo spremlja občutek, da ne pripada in da je z njo nekaj narobe.

Občutek sramu in pomanjkanje zaupanja: žrtev fizičnega nasilja doživlja, da se fizično nasilje dogaja samo njej, da je neuspešna in si ne zasluži pomoči. Predvsem pa se žrtev počuti neprimerno in manjvredno, saj je pogosto prepričana, da si fizično nasilje na nek način zasluži. Prav tako je pogosto samodestruktivna in ima za seboj že poskus samomora.

Motnje in zmeda kognicije: v primeru dolgotrajnega fizičnega nasilja lahko pri žrtvi pride do poslabšanja pozornosti in koncentracije, zaradi česar se žrtev ni sposobna zaščititi pred fizičnim nasiljem. Pogosto je žrtev fizičnega nasilja zmedena, ker izgubi stik s svojim lastnim čutenjem, mišljenjem, vedenjem in telesom. Zato tudi izgubi občutek zase, za svoje potrebe in želje.

Strah pred izgubo kontrole v primeru ponovnega soočanja z zlorabo: žrtev pogosto težko govori o fizični zlorabi, saj se boji ponovnega soočanja z bolečino in vsemi občutki, ki se ji ob tem prebujajo.

Strah, da bodo žrtev nasilja obsojali: žrtev fizičnega nasilja je pogosto strah, da jo bodo drugi ljudje obsojali za fizično nasilje. Saj živi v zmotnem prepričanju, ki ji ga je vsilil nasilni partner, in sicer da je sama kriva za fizično nasilje.

Žrtvina vezanost na fizično nasilje

Vežanost na fizično nasilje je zelo presenetljiva in paradoksalna. Najprej bi pomislili, da se oseba, ki je doživela fizično nasilje, nikoli več ne bo približala nasilnemu partnerju, vendar se pogostokrat zgodi ravno nasprotno. Dobivati udarce in biti do skrajnosti ponižan v človeku vzbudi tako močan občutek sramu, da žrtev počasi začne izgubljati

občutek za lastno vrednost. Na ta način začne izgubljeni tudi sposobnost izbire, kar pomeni, da postane vedno bolj vezana na nasilni partnerski odnos (Bradshaw, 1990; Gostečnik, 2008).

Naučena nemoč žrtve fizičnega nasilja

Žrtev nasilja je prepričana, da je nemočna, zato niti ne poskuša priti iz nasilnega odnosa in se v zlorablajoči odnos pogostokrat vda. V psihološkem jeziku temu rečemo brezpogojna negativna podpora, na osnovi katere se žrtev fizičnega nasilja nauči, da z lastno voljo ne more vplivati na to, kar se ji dogaja. Predvsem presenetljivo je spoznanje, da dalj časa kot žrtev vztraja v fizično zlorablajočem odnosu, manjša je možnost, da se bo lahko pred fizičnim nasiljem ustrezno zaščitila. Razni poskusi, ki so bili narejeni na živalih, potrjujejo to predpostavko, saj so raziskovalci testirali pse, ptice, podgane, miši, ribe in ljudi. Nekatere živali so se hitreje od drugih naučile nemoči in so postajale vedno bolj nemočne, ko so travmatične dogodke, ki so jim povzročale telesno bolečino, izkušale dalj časa. Nekatere živali so se naučile tako obnašati samo v eni situaciji, medtem ko so se druge živali obnašale nemočno v vseh situacijah, v katerih se jim je prebudila visoka stopnja stresa (Bradshaw, 1990).

Odziv človekovega telesa na nevarnost (fizično nasilje)

Naše telo/živčni sistem se na nevarnost lahko odzove na tri načine, in sicer z bojem, begom in zamrznitvijo (tonično imobilnostjo), ki so nezavedni avtomatični preživetveni odzivi telesa. Če telo oz. možgani (limbični sistem) zaznajo, da ima telo dovolj moči, časa in prostora za pobeg, se poda v beg; če zazna, da ni dovolj časa za beg, ampak obstaja dovolj moči za samoobrambo, se bo telo branilo; če telo zazna, da ni dovolj niti časa niti moči za boj ali beg ter lahko pride do resne poškodbe ali v skrajnem primeru celo do smrti, bo telo dobesedno zamrznilo (Gostečnik, 2008). V tem stanju se žrtev travme dobesedno prestavi v drugo realnost in telesno ter čustveno otopi. Žrtev izgubi občutek za bolečino in trajanje travmatičnega dogodka. Zato osebe, ki so doživele tovrstno izkušnjo, pogostokrat povedo: »Bilo je, kot da bi zapustila telo«, »Čas se je ustavil« in »Bila sem kot mrtva in nisem čutila bolečine«. Temu stanju strokovno rečemo disociacija (Rotschild, 2000).

Iskanje odnosa preko fizičnega nasilja

Klinične izkušnje kažejo, da so se žrtve fizičnega nasilja v partnerskem odnosu skoraj zagotovo že srečale s fizičnim nasiljem in predvsem z občutji, ki iz tega izhajajo (strah, nemoč, nevrednost, žalost, osamljenost), v primarni družini. Fizično zlorabljeni otroci oz. otroci, ki so bili zlorabljeni s strani staršev, izgubijo varnost, zaupanje, čut za to, kaj je prav, vero vase in v svoje sposobnosti ter najpogosteje sebe krivijo za zlorabo, ki se

je dogajala v primarni družini. Preveva jih globok občutek krivde, zaradi česar se samooobtožujejo in samozaničujejo. Ob vsakem fizičnem nasilju staršev nad otrokom se otrok počuti globoko osramočenega, ponižanega in krivega, včasih celo gnusnega, ker ga zlorablja oseba, ki jo otrok nujno potrebuje za preživetje in je od nje v polnosti odvisen (Gostečnik, 2003). Običajno imamo starši svoje otroke brezpogojno radi, zanje skrbimo ter jim nudimo varno okolje za rast in razvoj. Zaradi tega otrok starševsko nasilje oz. nasilje med staršema doživi kot dejanje ljubezni in skrbi, ki je posledica tega, da je naredil nekaj narobe ali da je z njim nekaj narobe. Zavedanje neprimernosti starševskih dejanj bi namreč v otroku vzbudilo nevzdržno tesnobo in globoko bolečino, ki jo otroška psiha zelo težko prenese. Tukaj velja rek, da je »boljše, če si hudič v svetu angelov kot pa angel v svetu hudičev«. Ker torej otrok ne more biti jezen na starše, začne prezirati, sovražiti samega sebe, kar mu jemlje možnost, da bi razvil zdravo samopodobo ter občutek za svoje potrebe in želje. Otroku, ki je bil žrtev fizične zlorabe, lahko v odraslem življenju svojo notranjo stisko, tesnobo in bolečino blaži tako, da sam postane nasilen in se drugim maščuje za prizadejane mu krivice ali pa se bo vedno znova izpostavljal novemu fizičnemu nasilju ter postal žrtev. Ta model primarnega odnosa bo otrok zasledoval in ponavljal v vseh nadaljnjih odnosih, še posebno v intimnih odnosih s pomembnimi drugimi. Kar pomeni, da če so bili otrokovi starši najmočnejše prisotni takrat, ko so bili nanj jezni in so ga fizično zlorabljali, se bo nezavedno naučil, da je fizična zloraba bistveni del vsakega pravega in globokega odnosa ter ga bo nezavedni svet vedno znova dobesedno gnal v nove zlorabljaljoče odnose. To potrjujejo tudi nekateri avtorji in raziskave (npr. Cvetek, 2010; Fosha, 2003; Gostečnik, 2008; Neborsky, 2003; Rotschild, 2000), ki pravijo, da žrtve fizičnega nasilja dobesedno iščejo situacije in predvsem partnerske odnose, ki jih spominjajo na pretekle travmatične dogodke. Žrtve iščejo priložnost, da bi jih ponovile in še enkrat odigrale ter se tako osvobodile izvirne travme. Z drugimi besedami – v teh travmah (v fizičnem nasilju) iščejo odnos z drugimi, in sicer na način, kot je bil nekoč vrisan v njihov psihični doživljajski svet. Zato lahko povemo, da gre za pravi začarani krog, v katerem se ponavljajo načini vedenja, mišljenja in čutenja, ki so ostali nerazrešeni ter se zato vedno znova ponavljajo v partnerskih in drugih pomembnih odnosih.

Obstajajo tudi odrasle žrtve fizičnega nasilja, ki se s fizičnim nasiljem v primarni družini niso neposredno srečale, verjetno pa so se srečale s čustvenimi odzivi sramu, ponižanja, strahu, nemoči, nevrednosti itd. s strani staršev, ki se jim ta občutja sedaj na novo prebujajo ob fizičnem nasilju v partnerskem odnosu. Tako so npr. žrtve fizičnega nasilja v partnerskem odnosu lahko bile v primarni družini fizično in/ali čustveno zanemarjene, fizično in/ali čustveno zavržene, spolno zlorabljene, priča fizičnemu nasilju med staršema, žrtve alkoholizma staršev, lahko so doživele razvezo staršev, bile »grešni kozel« ... Seveda ni nujno, da bodo otroci na osnovi naštetih negativnih izkušenj v primarni družini postali žrtve fizičnega nasilja v partnerskem odnosu. Verjetno pa bodo iskali partnerske odnose, kjer si bodo na novo prebujali neposredne situacije in predvsem

občutja, ki so se jim prebujala ob stresnih dogodkih v primarnih družinah, pri čemer lahko postanejo tudi žrtve fizičnega nasilja.

Svetovalno delo z žrtvijo nasilja

Na začetku je potrebno poudariti, da je težko napisati nekakšna splošna načela in pravila, ki bi veljala za vsak partnerski odnos, v katerem je prisotno fizično nasilje. Saj je vsak odnos enkraten s čisto svojskimi posebnostmi, kljub temu pa lahko rečemo, da veljajo določena načela, ki so skupna skoraj vsem odnosom, v katerih se pojavi fizično nasilje. V nadaljevanju podrobneje predstavljamo temeljne poudarke svetovalnega dela z žrtvijo fizičnega nasilja.

Sočutje do žrtvine stiske

Na začetku je predvsem pomembno, da žrtvi fizičnega nasilja nudimo empatijo (sočutje), na osnovi katere se začeta ustvarjati občutka varnosti in zaupanja, ki sta bila v nasilnem partnerskem odnosu popolnoma porušena (žrtev predvsem poslušamo; ji damo možnost, da pove le toliko, kolikor sama želi in ne silimo vanjo z vprašanji, ki lahko v njej še povečajo občutek stiske in napetosti ter jo na ta način odvrnejo od nadaljnje obravnave).

Podati priznanje, da je zbrala moč in si poiskala pomoč

Navadno žrtve fizičnega nasilja ogromno tvegajo s tem, ko si poiščejo strokovno/svetovalno pomoč, ker jih je strah, da bo nasilni partner za to izvedel in bo zaradi tega začel izvajati še hujše fizično nasilje. Zato je žrtev potrebno najprej umiriti ter ji zagotoviti, da se sedaj le pogovarjamo in da ne bomo ničesar ukrenili brez njenega soglasja (kar žrtev običajno zelo umiri). Predvsem pa ji je potrebno dati priznanje, da je zbrala dovolj moči v sebi in si poiskala ustrezno strokovno/svetovalno pomoč, ker je s tem naredila prvi in morda najtežji ter hkrati največji korak k temu, da se zaščiti pred fizičnim nasiljem.

Poimenovati fizično nasilje kot zlorabo (kriminalno dejanje)

Pogostokrat žrtve fizičnega nasilja ne prepoznajo fizičnega nasilja kot zlorabo. Predvsem je to očitno po dolgotrajnem fizičnem nasilju, kjer skoraj popolnoma izgubijo čustveni in fizični stik s seboj ter jim fizično nasilje postane sestavni del življenja. Zato je potrebno večkrat jasno in odločno nasloviti, da pri fizičnem nasilju gre za zlorabo, ki si ga ne zasluži nihče – ne glede na to, kakšni so vzroki zanj. Žrtve partnerja pogostokrat doživljajo v dveh osebah, in sicer kot »prijaznega«, ki ima žrtev rad, ter kot »slabega«, ki včasih pretepe žrtev, jo posili ali se nad njo psihično izživlja. Predvsem pa je pomembno, da pri naslavljanju zlorabe ne govorimo o nasilnem partnerju kot osebi, temveč o njegovih dejanjih fizičnega nasilja, za katerega – kot že omenjeno – ni nobenega opravičila.

Žrtvi odvzeti občutek krivde ter ji dati jasno vedeti, da je za fizično nasilje odgovoren nasilni partner

V večini primerov žrtev doživlja, da je vsaj deloma tudi sama kriva za fizično nasilje (ta občutek pogostokrat v žrtvah najmočneje vzbudi nasilni partner). Zato je potrebno žrtvi večkrat poudariti, da ne glede na njeno obnašanje in »izzivanje« (kot velikokrat sliši s strani nasilnega partnerja) ni kriva za partnerjeve jezne in besne izbruhe, ki posledično vodijo v fizično nasilje. Prav tako se je potrebno zavedati, da žrtev s svojim prenašanjem nasilja in potrpljenjem le podpira partnerjevo grobo in do skrajnosti neprimerno vedenje.

Ocena ogroženosti žrtve fizičnega nasilja

Najprej je skrb namenjena ogroženosti fizične integritete, ki se v nekaterih primerih lahko konča celo s samomorom ali umorom. Prav tako je treba izvedeti, ali so v družini prisotni otroci ter oceniti stopnjo nevarnosti. Zagotovo je zelo težko oceniti, kdaj je žrtev v življenjski nevarnosti, vendar kljub temu obstajajo določeni kazalniki, ki lahko pripomorejo pri oceni ogroženosti življenja žrtve. Uporabimo lahko kontrolni list ocene ogroženosti (po Walker in Lurie, 1999), kjer smo pozorni na naslednje elemente: pogostost izbruhov fizičnega nasilja partnerja; stopnja fizičnega nasilja partnerja (kako hude oblike nasilja uporablja); kako pogosto je partner pod vplivom drog in drugih kemičnih substanc; grožnje otrokom, da jih bo poškodoval; grožnje z umorom; grožnje ali poskusi samomora; hramba orožja v hiši ali v bližini; prisotnost psihiatrične motenosti žrtve ali nasilnega partnerja; trenutno prisotni stresi v življenju nasilnega partnerja in žrtve (npr. nezaposlenost); kriminalna zgodovina nasilnega partnerja.

Pomagati žrtvi, da si naredi varnostni načrt, ki ga bo uporabila v primeru fizičnega nasilja

Za izdelavo varnostnega načrta je treba najprej izvedeti, kakšno obliko fizičnega nasilja uporablja agresivni partner, kje in kdaj se nasilje dogaja, kaj ponavadi partner naredi, preden nastopi nasilje ter kakšni so pogoji za pobeg in klicanje ustrezne pomoči. Koraki pri varnostnem načrtu so naslednji: pri prvem koraku je potrebno žrtvi nasilja pomagati, da začne zaznavati in prepoznavati telesne znake, ki se pojavijo pred izbruhom fizičnega nasilja (npr. določen ton glasu ali pogled v oči nasilnega partnerja, bolečina v prsih pri žrtvi nasilja). Takšno pravočasno prepoznavanje znakov je zelo pomembno, ker lahko žrtvi nasilja pomaga, da se umakne, še preden izbruhne fizično nasilje. Ko fizično nasilje namreč izbruhne, je že prepozno, ker takrat nasilnemu partnerju dobesedno »pade mrak na oči« in se ponavadi ni več zmožen obvladati.

Pri drugem koraku žrtvi nasilja pomagamo urediti varnostni načrt: kako bo pobežnila v primeru fizičnega nasilja. Treba je izvedeti, kje se ponavadi fizično nasilje začne in kakšna je prostorska ureditev prostorov v stanovanju. Predvsem pa, kateri so tisti izhodi,

ki vodijo do prostora, kamor bi se lahko žrtev umaknila, preden nastopi fizično nasilje. Treba je izvedeti, kaj potrebuje, da bo lahko pobegnila, npr. ključke od avta, ustrezno obleko itd. Če so prisotni tudi otroci, je treba poskrbeti tudi za njihovo varnost, saj jih lahko v primeru, da jih pustimo doma z nasilnim partnerjem, spravimo v nevarnost. Tako se lahko žrtev s starejšimi otroci npr. dogovori, da jo v primeru fizičnega nasilja počakajo zunaj hiše. Pri mlajših otrocih se naredi načrt, kako jih žrtev lahko vzame s sabo in varno zapusti stanovanje še pred izbruhom fizičnega nasilja. Pri naslednji stopnji je treba vsaj dvakrat preveriti načrt, ki se je izdelal za pobeg v primeru fizičnega nasilja. Tudi če žrtev nasilja tega načrta ne bo nikoli potrebovala, ji bo dal nekoliko večji občutek varnosti ter s tem večji občutek kontrole in moči.

V zadnjem koraku se lahko žrtev spodbudi, da svojemu nasilnemu partnerju razloži, da bo v primeru fizičnega nasilja zapustila stanovanje ter da se bo, ko se bo situacija pomirila, tudi vrnila (prav tam).

Dvigniti žrtev iz občutij nemoči, obupa in nevrednosti

V nasilnem partnerskem odnosu nasilni partner v žrtvi vzbudi občutke nemoči, obupa in nevrednosti (npr. v žrtvi vzbudi občutke, da ni sposobna materialno in čustveno poskrbeti zase, da ni sposobna sama poskrbeti za otroke). Največji problem je v tem, da žrtev v to sčasoma začne verjeti in se zato v zlorabljaljoči odnos večkrat vda. Pri žrtvi tako poiščemo pozitivne stvari in ji damo priznanje za dobro opravljene stvari (npr. pri vzgoji in šolskem uspehu otrok, delovnem mestu, ki ga opravlja). Predvsem pa ji je treba dati vedeti, da je vsa ta negativna občutja v njej vzbudil njen partner in naj jih ne vzame za svoja lastna. Povemo ji, da je zaradi nenehnega pritiska začela partnerjevim besedam verjeti in se tudi tako počutiti.

Poiskati medgeneracijsko ponavljanje vzorcev, ki so žrtev pripeljali v zlorabljaljoči odnos, ter ji pomagati, da jih preseže

Številni avtorji (npr. Cvetek, 2010; Gostečnik, 2008; Repič, 2008; Walker in Lurie, 1999) ugotavljajo, da se je žrtev fizičnega nasilja v partnerskem odnosu verjetno srečala z izkušnjo fizičnega nasilja in predvsem z občutji, ki se prebujajo ob tovrstnem nasilju (strah, sram, nemoč ...), že v svoji primarni družini. Zato je pogostokrat treba poiskati povezanost pri vzpostavljanju odnosov v partnerskem odnosu in odnosih, ki jih je žrtev fizične zlorabe vzpostavljala v svoji primarni družini. Ko se povezave v primarni družini najdejo, jih je potrebno umestiti v kontekst sedanjega partnerskega odnosa ter nato nazorno pokazati ponavljanje oz. podobnosti v doživljanju, ki izhaja iz primarne družine, in doživljanju, ki izhaja iz partnerskega odnosa. Prav tako se iščejo podobnosti v doživljanju žrtve nasilja, ko je bila še otrok, in njenega otroka, kjer se skoraj vedno lahko najdejo vzporednice. Ko žrtve nasilja uvidijo podobnosti med doživljanjem iz primarne družine, sedanjim doživljanjem v partnerskem odnosu in

doživljanjem starševstva, se s pomočjo terapevta čustveno okrepijo. Pri tem svetovalc pomaga žrtvi do uvida, da je sedaj odrasla oseba, ki lahko odreagira drugače, kot je odreagirala kot otrok v svoji primarni družini (tam je bila dejansko nemočna in brez čustvene moči).

V primeru starševstva okrepiti žrtev, da ponovno vzpostavi stik z otroki

Partnerski odnos, ki je bil prežet s fizičnim nasiljem, pogostokrat tudi vpliva na starševski odnos, saj je žrtev nasilja ponavadi izčrpana zaradi nenehnega nasilja s strani nasilnega partnerja, kar vpliva tudi na kvaliteto starševstva.

Žrtvi fizičnega nasilja razširiti socialno mrežo

Žrtev fizičnega nasilja lahko okrepimo tako, da ji pomagamo razširiti socialno mrežo: napotimo jo na ustrezne institucije, kjer si lahko pridobi ustrezno pomoč (PIC-brezplačno-pravno informacijski center itd.). Prav tako je pomembno, da se v primeru brezposelnosti vključi v kakšno dodatno izobraževanje ali tečaje, saj bo s tem pridobila samozavest, predvsem pa bo vedno bolj začela dobivati občutek, da ni nemočna, nevredna in nesposobna karkoli izpeljati. To so bili občutki, ki jih je žrtev imela v nasilnem partnerskem odnosu.

Svetovalno delo s povzročiteljem nasilja

Na začetku je v procesu svetovalnega dela pomembno, da povzročitelj nasilja spozna, da potrebuje pomoč, ker v občutjih jeze in besa ni sposoben kontrolirati svojega vedenja, zaradi česar pride do izbruhov nasilja. V nadaljevanju bomo našteali temeljne elemente svetovalnega dela s povzročiteljem nasilja: jasno poimenovati nasilje; povzročitelju nasilja dati izključno odgovornost za nasilno vedenje; prekiniti fizično, čustveno, spolno in ekonomsko nasilje; povzročitelja nasilja naučiti prepoznavati znake izgubljanja kontrole; povzročitelja nasilja naučiti, da se fizično umakne; povzročitelju nasilja pomagati prepoznati notranja občutja, ki poganjajo začarani krog čustvenega, fizičnega, spolnega in/ali ekonomskega nasilja ter mu pomagati pri spoprijemanju z njimi; povzročitelju nasilja pomagati pri predelavi bolečih čustvenih vsebin in globinsko preoblikovati čustvene vzorce odnosov, ki so pripeljali do čustvenega, fizičnega, spolnega in/ali ekonomskega nasilja.

Po Pence in Paymar (1993) so osnovni cilji svetovalnega procesa s povzročiteljem nasilja vzpostavitev odnosa, ki temelji na: nenasilnem vedenju (varen odnos, v katerem se lahko izraža svoje želje, potrebe, hotenja in čutenja); razreševanju konfliktov (iskati skupne rešitve, sprejemati kompromise ...); spoštovanju (sposobnost poslušanja brez obsojanja, sposobnost sočutja in razumevanja, upoštevanje mnenja drugega); na zaupanju in podpori (podpora pri življenjskih ciljih, podpora pri pravici do lastnih čutenj,

prijateljstev in aktivnosti); odkritosti in odgovornosti (sprejemanje odgovornosti zase in odgovornosti za pretekla nasilna dejanja, odprta in iskrena komunikacija); odgovornem starševstvu (delitev starševskih odgovornosti, otrokom nuditi model nenasilnega vedenja); na sodelovanju (pravična delitev dela, skupno sprejemanje družinskih odločitev); ekonomski enakopravnosti (skupno odločanje o družinskih finančnih in skupna dostopnost do družinskih financ).

Sklep

Mandič in Filipovič Hrast (2011) ugotavljata, da so odrasli – ki doživijo nasilje in v družbi lahko utrpijo hude posledice, škodo in izgubo zaradi nezaželenega dogodka v življenju – posebej ranljiva skupina. Kot enega izmed najbolj nezaželenih dogodkov v življenju odraslega štejemo fizično nasilje v partnerskem odnosu, ki ima negativni vpliv na odnose znotraj celotne družine. Slednje potrjujejo številni avtorji in raziskave (npr. Bradshaw, 1990; Hendrix, 1992; Hendrix in Hunt, 2004; Gostečnik, 2008; Kompan Erzar, 2003, 2006; Mitchell, 2002; Scharf in Scharf, 2006), ki ugotavljajo, da je zdrav in funkcionalen partnerski odnos gibalo družine, medtem ko je nefunkcionalen partnerski odnos zaviralec zdravega razvoja družine.

Besedilo sestavlja dva dela, ki vsak s svojega zornega kota obravnavata učenje psihosocialnih veščin pri pojavu fizičnega nasilja. V prvem delu se podrobneje osredotočamo na temeljne značilnosti pojava fizičnega nasilja, medtem ko v drugem opredeljujemo svetovalno delo ob pojavu fizičnega nasilja. Pri opredeljevanju pojma fizično nasilje lahko iz različnih definicij sklenemo, da o fizičnem nasilju lahko govorimo, ko se nasilni partner z občutji jeze in besa ne zna ustrezno spoprijeti, temveč jih nefunkcionalno zregulira preko pozunanjenega vedenja z uporabo fizične sile, ki v drugem partnerju povzroči fizično in čustveno bolečino. V nadaljevanju ugotavljamo, da je pojav fizičnega nasilja pogost pojav, vendar je natančno oceno zelo težko podati, saj družinsko nasilje pogostokrat ostane prikrito, ker žrtve zaradi občutij krivde, sramu, nevednosti in strahu o njem težko spregovorijo. Zavedati se moramo, da so fizičnemu nasilju pogostokrat pridružene tudi druge oblike nasilja (čustveno, spolno, ekonomsko). Pri fizičnem nasilju gre za pridobitev občutka nadzora, ki poteka preko moči in kontrole (posesivnost, ljubosumnost, čustveni pritisk in vzorec izolacije). Sklenemo z ugotovitvijo, da obstaja več različnih čustvenih, vedenjskih in miselnih vzrokov, ki žrtvi nasilja preprečujejo, da bi se iz zlorabljalčevega odnosa umaknila.

V drugem delu smo se osredotočili na svetovalno delo z žrtvijo in povzročiteljem fizičnega nasilja. Pri svetovalnem delu z žrtvijo je predvsem pomembno, da žrtvi prisluhnemo in jo začutimo v njeni stiski ter ji odvzamemo občutke krivde, strahu, sramu in nevednosti. Iz kliničnih izkušenj povzamemo, da je zelo pomembno, da žrtev prepozna začetno stopnjo pri dinamiki nasilja – t. i. nastajanje napetosti, saj se ob zavedanju

tovrstnega psihičnega počutja in telesnih senzacij lahko še pravočasno fizično ali čustveno umakne in pojav fizičnega nasilja prepreči. Pomembno je, da se žrtev nasilja nauči narediti varnostni načrt, ki ga bo uporabila v primeru fizičnega nasilja. Pri svetovalnem delu s povzročiteljem je potrebno spoznavanje razvoja dinamike nasilja v partnerskem odnosu, ki povzročitelju omogoči, da sprejme odgovornost za svoja dejanja ter na ta način dobi uvid, da je njegovo agresivno vedenje nesprejemljivo. Prav tako je tudi za povzročitelju pomembno, da se zave svojih psihičnih in telesnih senzacij, ki v njem začnejo povzročati napetost, ter se tako pravočasno umakne, še preden pride do izbruha agresije. Sklenemo lahko, da je nasilno vedenje naučeno vedenje, ki se ga lahko z ustreznim učenjem spremeni v funkcionalno vedenje, ki temelji na zaupanju, podpori, iskrenosti, odgovornem starševstvu, sodelovanju pri delu in funkcionalnem partnerskem odnosu. Iz tega sledi, da mora nasilni partner biti pripravljen na redno in kontinuirano učenje o nastanku in preprečitvi fizičnega nasilja.

Literatura

- Bevc, V. (2017). Karakteristike nasilja v družini nad starejšimi in koncept obravnave na centru za socialno delo. *Socialni izzivi*, 38(22), 31–34.
- Bradshaw, J. (1990). *Bradshaw on: The family*. Deerfield Beach: Health Communications.
- Bregant, T. (2017). Nasilje nad otroki. *Socialni izzivi*, 38(22), 23–30.
- Cvetek, R. (2010). *Bolečina preteklosti: travma, medosebni odnosi, družina, terapija*. Celje: Celjska Mohorjeva družba.
- Forward, S. in Craig, B. (1983). *Betrayal of innocence: Incest and its devastation*. New York: Penguin Books.
- Fosha, D. (2003). Dyadic regulation and experiential work with emotion and relatedness in trauma and disorganized attachment. V D. J. Siegel in M. F. Solomon (ur.), *Healing trauma: Attachment, mind, body and brain* (str. 221–281). New York: Norton.
- Gostečnik, C. (2003). *Srečal sem svojo družino II*. Ljubljana: Brat Francišek in Franciški družinski inštitut.
- Gostečnik, C. (2008). *Relacijska paradigma in travma*. Ljubljana: Brat Francišek in Franciški družinski inštitut.
- Hendrix, H. (1992). *Keeping the love you find*. New York: Pocket Books.
- Hendrix, H. in Hunt, H. (2004). *Receiving love: Transform your relationship by letting yourself be loved*. New York: Atria Books.
- Kompan Erzar, K. (2003). *Skrita moč družine*. Ljubljana: Brat Francišek in Franciški družinski inštitut.
- Kompan Erzar, K. (2006). *Ljubezen umije spomin*. Ljubljana: Brat Francišek in Franciški družinski inštitut; Celje: Celjska Mohorjeva družba.
- Mandič, S. in Filipovič Hrast, M. (2011). *Blaginja pod pritiski demografskih sprememb*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Mitchell, S. A. (2002). *Can love last? The fate of romance over time*. New York: Norton.

- Neborsky, R. J. (2003). A clinical model for the comprehensive treatment of trauma using an affect experiential-attachment theory approach. V. D. J. Siegel in M. F. Solomon (ur.), *Healing trauma: Attachment, mind, body and brain* (str. 282-321). New York: Norton.
- Pence, E. in Paymar, M. (1993). *Education groups for Men who Batter*. New York: Springer.
- Repič, T. (2008). *Nemi kriki spolne zlorabe in novo upanje*. Celje: Društvo Mohorjeva družba.
- Rothschild, B. (2000). *The body remembers: The psychophysiology of trauma and trauma treatment*. New York: Norton.
- Scharf, J. S. in Scharf, D. E. (2006). *New paradigms for treating relationship*. New York: Jason Aronsen.
- Siegel, D. J. (1999). *The developing mind: Toward a neurobiology of interpersonal experience*. New York: Guilford Press.
- Walker, L. E. A. (1994). *Abused women and survivor therapy: A practical guide for the psychotherapist*. Washington: American Psychological Association.
- Walker, L. E. A. in Lurie, M. (1999). *The abused Woman. A survivor Therapy Approach*. Denver: Endolar Communications.
- Zloković, J. in Dečman Dobrnjič, O. (2007). *Zaprte oči ne vidijo zla. Trpinčenje, zanemarjanje in spolna zloraba otrok – odgovornost družine, družbe in šole*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Izobraževanje in usposabljanje starejših voznikov

Andrej Justinek¹

Povzetek

Ko govorimo o starejših voznikih v cestnem prometu, je najpogostejša tema razgovorov njihova zmožnost in sposobnost za vožnjo. Ohranjena zmožnost, da starejši lahko varno vozijo, jim omogoča potrebno mobilnost, ki je ena temeljnih potreb današnjega časa. Ugotovljeno je, da izobraževanje in usposabljanje izboljša vozniške spretnosti starejših voznikov tako v teoretičnih kot praktičnih preizkušnjah. Usposabljanje starejših voznikov, ki ga Slovenija poizkusno uvaja, povezuje teoretične vsebine z vrsto praktičnih vaj, kjer lahko starejša populacija voznikov preizkusi svoje zmožnosti in sposobnosti, se seznanijo z novostmi ter se njihove uporabe tudi nauči. Učenje je in ostaja izziv pri staranju. Programi izobraževanja in usposabljanja, ki so usmerjeni v potrebe starejših voznikov, izboljšajo njihovo znanje o varni vožnji in njihovo dejansko usposobljenost za vožnjo.

Ključne besede: prometna varnost, psihofizične sposobnosti starejših, funkcionalne vozniške sposobnosti, udeležba v prometu, izobraževanje in usposabljanje za varno vožnjo

Education and Training for Older Drivers - Abstract

When talking about older drivers, the most common topics of discussion are their general abilities and their ability to drive. The preserved ability to drive safely continues to provide older people with a necessary mobility, one of the basic needs of modern life. Education and training have been found to improve the driving skills of older drivers both in theoretical and practical tests. The training of older drivers introduced in Slovenia connects theoretical content with a series of practical exercises, where the older population can test their driving skills, familiarise themselves with innovations and learn to use them. Learning is and remains a challenge to the ageing. The results of many studies have shown that courses addressing the needs of older drivers improve their knowledge of driving safety as well as their actual ability to drive.

Keywords: road safety, physical and mental fitness in older people, functional ability in driving, traffic participation, driving safety education and training

1 Mag. Andrej Justinek, Javna agencija Republike Slovenije za varnost prometa

Uvod

Možnost svobodnega fizičnega premikanja na različne lokacije je velika dobrina sodobnega človeka. Vzdrževanje in ohranjanje mobilnosti tudi v starosti predstavljata pomemben vidik aktivnega in kakovostnega staranja, saj starejšim omogoča ohranjanje vsakodnevnih navad, socialnih mrež in potrebno svobodo pri odločanju. Želja vsakogar je, da bi tudi kot starejši obiskovali krog prijateljev in znancev, se udeleževali različnih prireditev, izletov, potovanj. Imeti avtomobil in ga voziti pomeni več kot zgolj možnost, da se pripeljemo do cilja. Pomeni svobodo izbire, kdaj in kam bomo šli, pomeni nadziranje svojega časa, neodvisnost in udobje. Voziti avtomobil je simbol avtonomnosti in vključenosti v mobilno družbo (Urry, 2007). Vse bolj se uveljavlja koncept aktivnega staranja, ki po Walkerju (2002) izpostavlja predvsem povezavo med aktivnostjo in zdravjem.

Vožnja motornega vozila je kompleksno psiho-fizično opravilo posameznika, ki mora imeti potrebno znanje, spretnosti in izkušnje. Izziv, ki zadeva predvsem medicinsko področje, izdajo voznških dovoljenj in pripravo zakonodaje za področje voznikov, je to, kako določiti zdravstveno sposobnost za vožnjo vozila. Vožnja zahteva mnoge človeške funkcije, od enostavnih – kot sta npr. vid, gibljivost – do sestavljenih, ki vključujejo predvidevanje, spoznavanje, odločanje in sposobnost reagiranja. Mnoge od teh se lahko preveri in zanje določi primerne standarde, kakršne je potrebno dosežati za varno vožnjo. Za nekatere druge, kot npr. funkcije percepcije, mišljenja, vzročnosti in spominjanja, pa to ni mogoče. Tu se dotikamo problematike starejše populacije oziroma starejših voznikov in voznic, ki imajo fiziološki/patološki upad zmožnosti za vožnjo. Čeprav avtomobili za starejše osebe ostajajo transportno sredstvo, pa se vedno pogosteje pojavljajo vprašanja o varni vožnji tudi tistih starejših oseb, ki imajo zmanjšano kognitivno sposobnost ali celo demenco, oboje pa varno vožnjo onemogoča (Carr in Ott, 2010).

Demografski podatki napovedujejo močan porast starejšega prebivalstva. Nova generacija starejših bo po predvidevanjih imela več prihodkov, zato bodo imeli tudi boljše možnost za nakup avtomobila. Pogosta uporaba avtomobila jim bo omogočala individualno mobilnost in neodvisnost od drugih (Tacken, 1998).

Za osvetlitev statistik navajamo nekaj dejstev o starosti populacije voznikov motornih vozil:

- V začetku tridesetih let tega stoletja bo ena četrtnina voznikov starejša od 65 let.
- Pri voznikih, starejših od 85 let, povprečje prometnih nesreč naraste na skoraj štirikrat večjo raven kot pri mladih voznikih, ki sicer sodijo med prometno najbolj kritično populacijo.
- Starejši kot postajajo vozniki, hitreje se znižuje njihova zmožnost zaznavanja in slabše so njihove vozniške sposobnosti. Hkrati pa je zaradi večje krhkosti kosti pri starejših večja verjetnost, da bodo v nesreči utrpeli hujše poškodbe ali smrt.

Ljudje v poznejših letih si želijo avtonomnosti in del nje je tudi gibanje. Želijo si biti dejavni. Vse to poraja potrebo po zmožnosti voziti avtomobil tako dolgo, kot je le mogoče. Vedno več je »starejših voznikov«, ki so kot skupina z vidika prometne varnosti vse pomembnejši. Prometna varnost postaja ena od osnovnih človeških bivanjskih vrednot. Z besedno zvezo *starejši voznik* opredeljujemo voznike, starejše od 65 let. Vozniki v poznih petdesetih in v zgodnjih šestdesetih letih so med najbolj varnimi vozniki na cesti, po tem obdobju pa se krivulja varnosti obrne. V starosti nad 74 let je verjetnost smrti v avtomobilski nesreči štirikrat večja, nad 85 let pa se tveganje v prometu poveča za petdeset odstotkov. V treh četrtinah nesreč, kjer so udeleženi starejši, so ti tudi povzročitelji. Prometna varnost zaradi udeležbe starejše populacije voznikov močno upada, kar postaja problem povsod po svetu in tudi v Sloveniji.

Moderne, socialne države se zavedajo, da je vsak prispevek k izboljšanju zdravja, aktivnosti in mobilnosti starejših bogato poplačan, saj pomeni pomoč pri ohranjanju njihove neodvisnosti, socialne vključenosti in večje kvalitete življenja.

Zakaj je problem starejših voznikov pomemben?

Prometni sistem je orodje, preko katerega si vozniki, med njimi tudi starejši, organizirajo svoje vsakdanje delovanje in uresničujejo svoje družbene aktivnosti. Učinkoviti prometni sistemi in ureditve so predpogoj za učinkovito mobilnost, ki starejšim zagotavlja kvaliteto življenja in posledično njihovo neodvisnost oziroma avtonomnost (Urry, 2007).

Za današnje in jutrišnje razmere pa so aktualna tudi naslednja vprašanja:

- Ali bodo starejši lahko sledili hitro spreminjajočemu se tehnološkemu razvoju; ali bodo pripravljeni in motivirani za spremembe in prilagajanje; bodo dovolj poučeni o svojih zmožnostih in sposobnostih za vožnjo ter bodo dovolj kritični do njih?
- Kaj je potrebno storiti, da ostanejo starejši čim dlje mobilni?
- Kako združevati mobilnost – ki je tako pomembna za polno življenje v starosti – z varnostjo starejših v cestnem prometu in s splošno prometno varnostjo?

Starejši vozniki, gledano s prometno-varnostnega vidika, težje opazijo dogajanje in dojamajo njegov pomen. Posebej težko se odzovejo na več hkratnih in med seboj različnih dogajanj. Ko so informacije hitre in nejasne, je reakcijski čas pri starejših veliko daljši kot pri mlajših. Več kot polovica prometnih nesreč, ki jih povzročijo starejši vozniki, je posledica neustreznega ravnanja v zahtevnejših situacijah, predvsem v križiščih.

Značilne napake starejših voznikov so:

- nenadno in sunkovito menjanje prometnih pasov,
- nenadno in sunkovito zaviranje in pospeševanje,
- neuporaba smernih utripalk in njihovo neizklapljanje,

- težave pri vožnji naravnost, »sekanje« ovinkov,
- izgubljanje na poti, težave pri orientaciji,
- spregledanje znakov,
- drobni trki med parkiranjem.

Najpogostejši vzrok prometnih nesreč, ki jih povzročijo starejši vozniki osebnih avtomobilov, so nepravilni premiki z vozilom, neupoštevanje pravil o prednosti in nepravilna stran oz. smer vožnje.

Kako so problem starejših voznikov reševali v preteklosti?

Osnovna predpostavka varne vožnje je, da voznik prilagodi vožnjo svojemu psihofizičnemu stanju (zmožnostim) in svoji aktualni sposobnosti za vožnjo. Ta maksima se je v preteklosti reševala predvsem s pravnimi uredbami. To pomeni naslednjo določbo: kadar je telesna ali duševna zmožnost osebe zmanjšana zaradi prirojenih ali pridobljenih bolezni, poškodb ali duševnega stanja, sme taka oseba voziti motorno vozilo v cestnem prometu le, če njeno stanje ne vpliva na njeno zmožnost za varno vožnjo motornega vozila. Odgovornost na strani voznika pa je, da prepozna in sprejme funkcionalne omejitve, ki jih je starejšemu možno vključiti v vozniško dovoljenje, npr.: vožnja samo v dnevnih urah, samo po območjih z redkejšim prometom, ne po hitrih cestah in avtocestah, samo v omejenem radiju od doma (Kasper in Scheiner, 2002). Starejšim ne smemo kratiti pravic, a jim obenem tudi ne smemo dovoliti, da bi ogrozili sebe in druge.

Če zakonodaja ne predvideva pogostejših zdravstvenih pregledov, je toliko več odgovornosti na ramenih starejših. Njim se torej nalaga, da skrbijo za svoje psihofizično stanje in nehajo voziti, ko se ne počutijo več dovolj sposobne za varno vožnjo. Taka pričakovanja so v nasprotju z ugotovitvami stroke, da samokritičnost glede vožnje pri starejših pada, zato je samoiniciativnih prenehanj uporabe avtomobila v praksi zelo malo. Od starejših je nerealno pričakovati, da se bodo iz prometa umaknili sami. Slabšo pripravljenost pri sebi težje opazijo, ker gre za počasen proces. Zato morajo biti toliko bolj pazljivi svojci, ki morajo opazovati svoje starše ali stare starše in jih v primeru poslabšanja psihofizičnega stanja napotiti k zdravniku.

Za varnost starejših voznikov se izvajajo preventivne akcije z namenom spodbujanja obnavljanja znanja in spretnosti, kontrolni zdravstveni pregledi, opozarjanje na morebitne zdravstvene težave v povezavi z zmožnostmi za vožnjo motornega vozila, spodbujanje osebnih zdravnikov, da ob ugotovitvah bolezni, ki vplivajo na varno udeležbo v prometu, napotijo bolnika na kontrolni zdravstveni pregled. Javne institucije bedijo nad psihofizično sposobnostjo voznikov, vendar se posameznik o sposobnosti upravljanja z motornim vozilom v danem trenutku odloča sam.

Katere so strokovne implikacije varnosti starejših voznikov?

Čeprav avtomobili ostajajo sredstvo mobilnosti za starejše odrasle, motnje na področju spoznavanja in demenca pogosto zmanjšajo njihovo sposobnost za varno vožnjo. Prav tako ne obstaja metoda, ki bi določala, kdaj demenca dejansko onemogoči zmožnosti za varno vožnjo. Vožnja je kompleksna aktivnost, ki zahteva operativne, taktične in strateške veščine. Hogan (2005) izpostavlja, da lahko družinski zdravniki neposredno ocenjujejo samo operativne sposobnosti. Pri starejših lahko govorimo o dvajsetih operativnih opozorilnih znakih, ki nakazujejo, da bi starejši lahko bil v vožnji nevaren. Ti znaki so:

1. Zanaša ga iz smeri.
2. Vozi preko ločilnih črt.
3. Nenadoma spremeni smer.
4. Ignorira ali spregleda STOP znak.
5. Hitro se zmede v prometu.
6. Nepričakovano zavira ali ustavi brez vzroka.
7. Nenadoma pospeši brez razloga.
8. Počasi se giblje do naslednje ustavitve sredi gibajočega se prometa.
9. Med vožnjo pritiska istočasno na zavoro in plin.
10. Ima težave, da opazi pešce in druga vozila.
11. Med vožnjo je čedalje bolj nervozen.
12. Vozi občutno počasneje od sosednjih vozil.
13. Ko zgreši izhod ali cesto, začne voziti vzratno.
14. S težavo hitro reagira, ko opazi večjo množino dogodkov ali zvokov.
15. Ima problem z gibljivostjo vratu, ko mora s pogledom preko rame preveriti promet na levi ali desni.
16. Hitro se izgubi ali disorientira, celo v njemu poznanih krajih.
17. Pozabi ugasniti smerno utripalko ali jo drži aktivno, ne da bi menjal smer.
18. Narasčajoče število dogodkov, ki so skoraj nesreče.
19. V zadnjih dveh letih stori dva ali več prekrškov oziroma prekrši dve ali več opozoril.
20. Odgrnine in poškodbe na avtomobilu, ograjah, poštnih nabiralnikih, garažnih vratih in odbojnih ograjah.

Izkušnje in nova spoznanja za večjo kakovost vožnje starejših

Starejših na cesti ne ovira le slabša psihofizična pripravljenost, temveč tudi slabše poznavanje sodobne avtomobilske tehnike, zapletenih elektronskih pripomočkov in vse večja gostota prometa. Da bodo starejši ostali varni vozniki do poznih let, je izjemno pomembno, da:

- ohranjajo potrebne psihofizične sposobnosti in so seznanjeni s svojim zdravstvenim stanjem;
- ohranjajo in dopolnjujejo svoja vozniška znanja in spretnosti;
- storijo kar največ, da zmanjšajo možnosti, da bi bili udeleženi v prometni nezgodi.

Pomembno vprašanje je tudi, kakšen avtomobil naj imajo starejši. Proizvajalci vozil in opreme se pripravljajo na nove izzive. Novejša vozila so varnejša, udobnejša in lažje vodljiva. Kontrolni instrumenti spremljajo delovanje sestavnih delov vozila in starejšim voznikom svetujejo, kako naj ravnajo, da bo vozilo delovalo optimalno. Boljšo preglednost dopolnjuje oprema, ki opozarja na ovire, vzdrževanje varnostne razdalje, na pravo hitrost, smer in pot. Ker je izbira avtomobila pomembna, se starejšim predlaga, da naj se pri izbiri avtomobila osredotočijo na naslednje elemente:

- višji avtomobil (višji prag pri vstopu, vendar boljša preglednost nad okolico),
- avtomobil s sprednjimi in zadnjimi parkirnimi senzorji,
- avtomobil s kamero za vzvratno vožnjo,
- samodejni menjalnik,
- večja vzvratna ogledala,
- odpiranje vrat pod širokim kotom,
- po višini nastavljen sedež,
- nizek nakladalni rob pri zadnjih vratih,
- senzor za premajhno varnostno razdaljo,
- senzor lege vozila na prometnem pasu.

Pojavlja se vprašanje, ali bi bilo treba starejšim prilagoditi tudi prometno infrastrukturo. Tako kot na delovnem mestu izboljšujemo delovne pogoje in jih moramo prilagajati zmoglostim starejših delavcev, bo tudi na področju prometa potrebno poskrbeti za starejšim prijaznejše okolje. Ceste, znaki, pravila, standardi bodo morali biti v večji meri prilagojeni zmoglostim starejših.

Izobraževanja in usposabljanja starejših voznikov

Kot odgovor na vprašanje, kako naj starejši voznik pridobi spoznanja o svojih psihofizičnih sposobnostih ter dopolnilno znanje in vozniške spretnosti, znanje o avtomobilski tehniki in prometni infrastrukturi, se ponuja možnost izobraževanja in usposabljanja starejših voznikov. Zorec Karlovšek (2010) navaja, da si starejši vozniki želijo brezplačna usposabljanja v okviru ljudskih univerz (usposabljanje mora vsebovati teoretični in praktični del) ter vožnjo z inštruktorjem varne vožnje v dejanskem prometu.

V šolah varne vožnje vedo, da so pričakovanja in potrebe voznikov pri 55 letih drugačne kot pri 75 letih in drugačne kot pri 85 letih. Pomembno je, da si udeleženci obliko programa izberejo po svoji meri. Pri pripravi programov je smiselno upoštevati izredno

heterogenost starejše populacije (> 65 let in < 90 let), programe je treba oblikovati modularno za različne starostne skupine starejših voznikov (Zorec Karlovšek, 2010).

Možne rešitve varnosti starejših voznikov s pomočjo izobraževanja

Vseživljenjsko učenje je dejavnost in proces, ki obsega vse oblike učenja bodisi formalno bodisi neformalno ter naključno ali priložnostno. Vseživljenjsko učenje in izobraževanje zajema tudi področje prometa in njegove varnosti. Izobraževanja in praktična usposabljanja za starejše voznike ponujajo pomembne vsebine, kot so tečaji odličnosti, pa tudi vozniške vsebine, zanimive za starejše:

- vožnja in psihofizične sposobnosti: zmožnost in sposobnost za vožnjo; problematika določenih bolezenskih stanj, pomen rehabilitacije in treninga vožnje po daljših prekinitvah, uporaba zdravil, alkohola;
- kako načrtujemo pot, kako pripravimo vozilo za vožnjo, kako se pripravimo na vožnjo;
- kakšen je pravilni položaj sedeža, namestitvev in način uporabe volana, varnostnih pasov in drugih oblik pasivne varnosti, kako se izognemo mrtvim, vidnim kotom;
- pravilna uporaba zavornega sistema ABS, ESP in drugih oblik aktivne varnosti, kako vzdržujemo primerno varnostno razdaljo;
- kako izberemo najvarnejši način spreminjanja voznih pasov, zavijanja, vključevanja v promet v križiščih in krožiščih;
- avtomobilska asistenca, navigacijski sistemi, kaj nam nudijo, kako to sprejemamo;
- kaj so motnje pri vožnji; poslušanje radia, glasbe, prostoročno telefoniranje: da ali ne;
- zakaj in kdaj je potreben kontrolni zdravstveni pregled, kdaj prenehati voziti motorno vozilo in kaj potem.

Pomembno je, da so teoretične vsebine povezane z vrsto praktičnih vaj, kjer lahko starejši vozniki preizkusijo svoje zmožnosti in sposobnosti, se seznanijo z novostmi in se njihove uporabe tudi naučijo. Aktualni vozniški izpiti so zelo primerni za ocenjevanje zmožnosti in sposobnosti. Možni so tudi testi na simulatorju vožnje, vendar je potrebno upoštevati, ali starejši poznajo simulatorje vožnje, da ne bi zaradi nepoznavanja metode doživljali stres, kar lahko vodi v problem vrednotenja vožnje.

Ameriško združenje AAA je izvedlo študijo (Keeping ..., 2015), v kateri so ocenili, ali lahko krajše usposabljanje starejših voznikov izboljša njihove vozniške sposobnosti. Raziskovalci so v usposabljanje – ki je bilo sestavljeno iz dveh predavanj v učilnici (osvežili so pravila v cestnem prometu in obravnavali tipične težave, s katerimi se soočajo starejši vozniki) in iz dveh dvournih praktičnih voženj na cesti (pozorni so bili na skupne in posamezne napake, ki jih delajo starejši vozniki) – pritegnili voznike, stare 70 let in več. Ugotovili so, da je tovrstno usposabljanje izboljšalo vozniške spretnosti starejših voznikov tako v pisnih kot praktičnih preizkušnjah. Raziskava je potrdila, da lahko starejši

vozniki s pomočjo dodatnega usposabljanja dlje časa varno vozijo in ohranijo mobilnost tudi zunaj lastnega bivanjskega okoliša.

V tuji praksi obstajajo različne oblike usposabljanj starejših voznikov: programi izobraževanja v učilnici, programi izobraževanja z vključenim usposabljanjem na cesti, programi za fizično okrepitev, programi varne vožnje z vključenimi psiho-socialno-fizičnimi sestavinami. Programe bomo v nadaljevanju kratko opisali.

Programov izobraževanja, ki potekajo izključno v učilnici, se ne izvaja v prometu, vključujejo pa pomembne teoretične teme, kot so tveganje pri vožnji, pomen kakovostnega opazovanja prometa, komunikacija z drugimi prometnimi udeleženci, prilagajanje hitrosti, varnostne rezerve pri vožnji, možne obveznosti pri vožnji, lastnosti vozila, vožnja pod vplivom psihotropnih substanc. Programi pomembno prispevajo k ozaveščanju starejših in k njihovim novim spoznanjem o vožnji. Program predvsem izboljša zavedanje nevarnosti vožnje in odločanje, kdaj in kje voziti.

Programi izobraževanja z vključenim usposabljanjem na cesti predstavljajo usposabljanje, ki temelji na skupinski dinamiki in je namenjeno osveževanju voznških spretnosti starejših voznikov in vzdrževanju njihove neodvisnosti. V programu poučujejo kvalificirani inštruktorji v dvo-, tro- ali štiriurnih enotah. V teoretični del se lahko vključijo teme: tehnološke novosti avtomobilov in cest ter samovrednotenje lastne vožnje. Usposabljanje na cesti pa vključuje dve enoti, ki trajata trideset do štirideset minut z inštruktorjem in se osredotočata na koncepte, ki so bili prediskutirani v učilnici, kot na primer: položaj sedežev v avtomobilu, nastavitev ogledal, vidljivost, varnostni pasovi, odločitve ob zaznavanju dogodkov, kontrola hitosti, varnostna razdalja, položaj vozila, menjava prometnih pasov, obračanje, uporaba smernih in varnostnih utripalk, križišča, pravila prednosti, vzvratna vožnja, vožnja po avtocesti in sporazumevanje z drugimi vozniki. Vožnjo posnamejo in jo inštruktorji kasneje presojujejo, ne da bi vedeli, kdo je voznik. Ocenjujejo naslednje elemente vožnje:

- položaj vozila na cesti,
- menjava in izbira lege vozila,
- varnostna razdalja do vozil spredaj,
- hitrost vožnje in prilagoditve hitrosti,
- očesna komunikacija z drugimi prometnimi udeleženci (gibanje oči, očesni kontakt),
- percepcija in odgovor na ravnanje drugih,
- mehanske operacije (uporaba volana in pedalov),
- predvidevanje, taktično obnašanje v spremenljivih situacijah,
- razumevanje svojega sodelovanja v prometu,
- zavijanje levo v različnih situacijah,
- ravnanje na avtocestah.

Udeleženci so stari 60 let in več, pri izobraževanju pa poleg inštruktorjev vožnje sodelujejo tudi psihologi in učitelji vožnje motornih vozil. Kot učne pripomočke uporabljajo video

prezentacije, refleksometer (za merjenje reakcijskih časov posameznih voznikov) in posebna očala, ki simulirajo vožnjo pod vplivom psihogenih substanc. Trajanje programa je dan in pol (kar pomeni, da morajo udeleženci priti dvakrat); v skupini je največ 12 udeležencev.

Teoretične vsebine vključujejo podrobno analizo šestih realnih prometnih nesreč, kjer so udeleženi starejši vozniki, posebno obravnavo vožnje po avtocesti, vpliv zdravja na vožnjo in opremo vozila. Praktične vsebine vključujejo 45 minut vožnje v realnem prometu, pogovor z inštruktorjem vožnje na podlagi opazovanja vožnje in pogovor v skupini starejših voznikov. Potem sledijo še praktične delavnice: kviz o vožnji po avtocesti, merjenje reakcijskega časa posameznika, očesni test, pogovor o vožnji pod vplivom psihoaktivnih substanc. Program se zaključi z vprašalnikom za samovrednotenje, skupinsko analizo in povzetki.

Programi za fizično okrepitev se osredotočajo na gibanje ekstremitet: vratna, prsna in križnična rotacija, upogib in izteg vratu, fleksija in abdukcija ramen, fleksija in ekstenzija kolen, dorzalna in plantarna fleksija dlani, koordinacija in moč gibanja. Proces vodita dva izkušena fizioterapevta. Vsaka vaja je sestavljena iz treh zaporednih nivojev, ki si sledijo po težavnosti. Udeleženci za domačo vadbo dobijo tudi priročnik s piktogrami in pisnimi navodili, kar doma prevadijo in ponovno pregledajo s terapevtom na tedenskih srečanjih. Vsakodnevno morajo sami doma vaditi po 15 minut. Naključne statistične kontrole nakazujejo, da fizični trening izboljša znanje in sposobnost vožnje pri starejših voznikih. Niso pa opravljene posebne študije, ki bi raziskovale, ali telesni/fizični trening zmanjša tudi tveganje za nesreče pri starejšem vozniku.

Programi varne vožnje z vključenimi psiho-socialno-fizičnimi sestavinami vključujejo fizične, vedenjske in spoznavne sposobnosti zaznavanja v prostoru (»videti, slišati, opaziti, odgovoriti, delovati«) in to na praktični ravni. Programi še niso evalvirani, zato njihovi praktični učinki še niso poznani.

Ugotovitve tujih praks usposabljanja starejših voznikov

Stopnja težav na ravni percepcijskih in kognitivnih funkcij pri starejših voznikih je v korelaciji s težavami pri vožnji, ki so kasnejši vzrok prometnih nesreč. Nevropsihološki testi so uporabnejši kot testi sposobnosti v realnem prometu, ker bolje merijo funkcije, ki se kažejo v napakah, ki potem povzročajo prometne nesreče starejših voznikov. Najboljša oblika izobraževanja je kombinacija teoretičnega izobraževanja z usposabljanjem neposredno v realnem prometu.

Slovenska izkušnja usposabljanja starejših voznikov

Tako kot v tuji literaturi tudi v slovenskih virih ni enotne opredelitve starejših voznikov. Jasna je le povezava s staranjem, a tudi glede posameznih obdobj v starosti ni povsem jasnih meril. Pečjak (2007) piše, da so klasifikacije glede starostnih obdobj zelo različne in jih je

težko razmejiti. Ramovš (2003) z vidika integralne antropologije navaja tri življenjska obdobja, in sicer mladost, srednja leta in starost, pri čemer starost delimo v zgodnje starostno obdobje (od 66. do 75. leta), srednje starostno obdobje (od 76. do 85. leta) in pozno starostno obdobje (po 86. letu). Zorec Karlovšek (2010) piše, da v medicinskih vedah za starejšo osebo razvitega sveta velja posameznik, star več kot 65 let. Zakon o voznikih (2010) starejših voznikov izrecno ne obravnava, le navaja, da so starejši vozniki tisti, ki so starejši od 65 let. Pri pojmu starejšega voznika se torej osredotočamo na osebo, starejšo od 65 let, čeprav se definicija, kot navaja Svetovna zdravstvena organizacija (WHO), med državami razlikuje, saj je povezana z gospodarskim stanjem v državi, posameznikovim socialnim in ekonomskim položajem, najpogosteje pa z upokojitveno dobo.

Kakovost življenja je, kot piše Poredoš (2004), odvisna pretežno od duševnih in telesnih funkcij in ko telesne ter duševne funkcije začnejo upadati, starejši postaja vse bolj odvisen od okolice, vendar je obdobje odvisnosti zelo subjektivno – ne pojavi se pri vseh ljudeh enako. Krajnc (2013) opozarja na spremembe, ki jih posameznik doživi ob odhodu v pokoj, kot ob začetku obdobja staranja. Vsak naj bi bil ustvarjalen in se vključeval v različne dejavnosti, na kar smo že uvodoma opozorili z omembo koncepta aktivne starosti. Vsakdanje življenje starejših je (tudi) odraz ukrepov, ki se odvijajo na makroravni, z javnimi institucionalnimi ukrepi, na mezzoravni preko civilnih društev in iniciativ ter na mikroravni z omrežji poznanstev (Kavčič, 2011). Za ohranjanje dejavnosti in poznanstev je posamezniku v veliko pomoč prevozno sredstvo, ki pa ga mora biti sposoben varno uporabljati.

Dejavna starost in izobraževanje sta tesno prepletena pojava. Starejši za svoje dejavnosti potrebujejo novo znanje, kar velja tudi za vožnjo. Kot smo že omenjali, vožnja pomeni neprekinjeno kompleksno zaznavno-motorično večino, pri kateri sta pomembni odločitev o izbiri ustreznega giba in kakovost giba. Kako varen je pri vožnji voznik, je odvisno od njegove vozniške spretnosti, ta pa je rezultat vaje, izkušenj in zmožnosti. Vozniška zmožnost je posledica vozniških sposobnosti za varno upravljanje avtomobila in vključevanje v promet, čeprav je morda prisotna senzorična, kognitivna ali gibalna ovira ali prizadetost. Šibenik (2006) dodaja, da za starejše voznike – v primerjavi z mladimi – ni težava izkušnost in poznavanje prometnih razmer, temveč upadanje zmožnosti hitrih zaznav in daljši reakcijski čas pri zaznavanju; v primerjavi z mlajšimi vozniki pa so tudi bolj neodločni. Pri upadu vozniške zmožnosti ne smemo pozabiti, da neka telesna ovira ne pomeni nujno, da je zmanjšana vozniška uspešnost, saj je ta, kot smo že omenili, odvisna tudi od vozniške spretnosti.

Slovenski model ali program usposabljanja starejših voznikov temelji na nujnosti spreminjanja njihovih pridobljenih, običajno neprimernih ali celo nevarnih stališč ter na odpravi njihovih pridobljenih »slabih« navad. Poleg tega sloni na implementaciji dodatnih znanj ter obnovitvi že pridobljenih, a (mogoče) pozabljenih, zanemarjenih znanj za varno vožnjo (gl. Justinek, 2012). Program temelji na metodi posrednega svetovanja (Rogers, 2003). Posredno svetovanje starejšim voznikom skuša spremeniti njihova neustrezna stališča ter vzpostaviti zavedanje lastnih omejenih sposobnosti. Poteka preko več faz, kot so:

poslušanje, sprejemanje, empatija in ubesedovanje, pristnost in osebna skladnost, analiza in samoanaliza.

Posredno svetovanje pomaga do: razvoja kritičnega razmišljanja, ozaveščanja o normah varne vožnje, oblikovanja sistema osebnih vrednot v cestnem prometu, vrednotenja prometne varnosti.

Razvoj kritičnega razmišljanja o sodelovanju v prometu

Prometna določila Sveta Evropske skupnosti vse udeležence v cestnem prometu obvezujejo k ustaljenemu redu in previdnosti, voznike pa posebej k načinu vožnje, s katerim obvladajo vozilo v vseh prometnih okoliščinah in predvidijo nekatere – predvidljive – dogodke, med njimi napake drugih udeležencev v prometu ter preprečijo posledice, ki bi zaradi njih lahko nastale. Vsi udeleženci cestnega prometa so dolžni ravnati tako, da promet poteka varno in neovirano. Dolžni so skrbeti za primerne medsebojne odnose ter za življenje in zdravje drugih v prometu. Za razvoj kritičnega mišljenja o sodelovanju v prometu udeleženci izvedejo vajo *poslušanje* (Rogers, 2003). Vaja temelji na naslednjih vprašanjih, ki si jih udeleženci zastavljajo:

- Zakaj je v življenju potrebno samokritično razmišljanje o prometnih določilih in prometni varnosti?
- V katerih situacijah sem nagnjen k nekritičnemu razmišljanju?

Na podlagi razmišljanja prihaja do sprejemanja premišljenih odločitev o bodočem ravnanju v prometu.

Ozaveščanje o lastnih nedoslednostih pri vožnji in kršitvah

Udeležence pripravimo do tega, da ozaveščajo svoje pomanjkljivosti in napake pri vožnji. Pri tem se v skupini pogovarjajo o naslednjem: predstavijo lastne nedoslednosti pred skupino; vsak udeleženec v skupini reflektira mnenje o predstavljeni nedoslednosti. Udeleženci za razvoj ozaveščanja o lastnih nedoslednostih pri vožnji in kršitvah izvedejo vajo *sprejemanje* (Rogers, 2003). Vaja temelji na naslednjih vprašanjih, ki si jih zastavljajo udeleženci:

- Ste že kdaj doživeli, da so vas drugi vozniki sprejeli in vam posvetili pozornost, vam odstopili prednost, tudi ko ste naredili napako?
- Kako ste se pri tem počutili?
- Ali ste kdaj doživeli, da vas niso sprejemali, da so vam žugali, hupali ...?
- Kakšne so bile posledice?

Oblikovanje sistema veljavnih vrednot v cestnem prometu

Udeležence se navaja na sprejemanje usmeritev za varno vožnjo, zato se poudarja naslednja načela (Justinek, 1999): voznik mora imeti pozitiven odnos tudi do vseh ostalih

udeležencev v prometu: ne čuti jih kot nekakšne »nebodijih treba« ali kot tekmece, ampak kot sodelavce, kot partnerje na cesti; voznik mora razumeti prometno varnost kot družbeno in človeško izjemno pomembno – ker s tem varuje tako tuja življenja kot tudi svoje. Za razvoj oblikovanja sistema veljavnih vrednot v cestnem prometu udeleženci izvedejo vajo *vživeljanje* (Rogers, 2003). Vaja temelji na naslednjih vprašanjih, ki si jih zastavljajo udeleženci:

- Ali je vrednota varne vožnje zame pomembna?
- Kako jo naredim pomembno?
- Kako reagiram na ljudi, za katere je prometna varnost nepomembna?

Prometna varnost

Prometna varnost pomeni upoštevanje načinov in ukrepov za zmanjšanje družbeno nedopustnega tveganja udeležencev v prometu, da se ne bi poškodovali ali umrli v prometni nesreči. Človek v prometu deluje v skladu s svojimi osebnostnimi značilnostmi, ki se spreminjajo z izkušnjami in s starostjo. Starejši voznik ima praviloma veliko izkušenj, ki pa niso vedno varnostno pravilne, njegova psihomotorika za delovanje v prometnih situacijah pa je v upadanju. Upada psihomotorike si voznik praviloma ni pripravljen priznati, ali je ne zaznava ali pa namerno ne upošteva. To je njegov obrambni mehanizem, ki pa pogosto vodi v prometno nevarnost in nesrečo (Justinek, 1999). Za razvoj in oblikovanje dejanske varne vožnje udeleženci izvedejo vajo *pristnost – varovanje pred obrambnimi mehanizmi* (Rogers, 2003). Vaja temelji na naslednjih odločitvah, ki si jih zapišejo udeleženci: *Odločim se, da bo moja vožnja kljub moji zmanjšani sposobnosti še vedno varna in odgovorna ter da bom za to storil vse potrebno.*

Uporabljene metode in oblike dela v programu

Osnovna oblika (pre)oblikovanja stališč je skupinska, in sicer učna delavnica oziroma študijski krožek. Skupinska oblika je pomembna, saj udeleženec v interakciji z drugimi udeleženci in v povezavi z izbranim vsebinskim modulom pridobiva spoznanja ter stališča, ki mu bodo omogočila varen prometni vsakdan. Pri izvedbi se uporabljajo različne metode; izpostavili bi metodo razgovora ali pojasnjevanja in metodo proučevanja primerov. Starejši vozniki se poglobljajo v izbrano vsebino, pri čemer je za uspeh pomembna prijetna socialna klima, kar pomeni, da morata med udeleženci vladati zaupanje in odkrit odnos. Da omogočimo tudi neverbalno govorico, se udeleženci gledajo v obraz. Ker so odnosi posameznika do soljudi »odgovori na odmev«, ki ga posameznikovo obnašanje sproža v drugih ljudeh, lahko udeleženec pri drugih voznikih vzpodbudi pozitiven odmev, ki vodi v spreminjanje stališč. Pri metodi proučevanja primerov predstavljajo osnovo iz prometnega dogajanja iztrgani primeri ali pa so primeri namenoma posebej pripravljene in prikazujejo posamezne situacije. Pri proučevanju primerov starejši voznik spozna, kaj bi se zgodilo, če bi v prometu reagiral tako, kot je nameraval v skladu

s svojimi napačnimi pogledi in stališči. To poteka v obliki modeliranja, kjer inštruktor starejšim voznikom prikaže vedenjsko sosledje, ki naj bi ga usvojili.

Primeri modulov za izbrane veščine:

MODUL	VEDÊNJE/RAVNANJE
Vožnja v krožnem križišču	Upoštevam, da imajo prednost vozila, ki so že v krožišču.
Zmanjševanje hitrosti pred vstopom v krožišče	Pred vstopom pogledam promet v krožišču.
Vstop v krožišče	Pogledam v levo smer, nobeno vozilo ne prihaja od tam.
Izbira ustrezne lege v krožišču	Zapeljem na ustrezni prometni pas.
Vožnja na izhod iz krožišča	Zamenjam lego na ustrezen prometni pas, pogledam v desni mrtvi kot in zapustim krožišče.

MODUL	VEDÊNJE
Vključevanje na avtocesto/hitro cesto	Opazujem promet na avtocesti/hitri cesti.
Približevanje pospeševalnemu pasu avtoceste/hitre ceste	Ob prometnem znaku »krožišče s prednostno cesto« temeljito pogledam v levo.
Povečevanje hitrosti na pospeševalnem pasu	Pogledam v levi mrtvi kot; tam se nič ne nahaja.
Vključevanje na prometni pas avtoceste/ hitre ceste	Pogledam ogledali, vključim smerno utripalko, ponovno pogledam preko leve rame in menjam lego vozila na prometni pas.

MODUL	VEDÊNJE
Parkiranje v garažni hiši	Preverim prometni znak, ki označuje največjo dovoljeno višino vozila v garažni hiši.
Vstop preko garažne zapornice	Pazim na širino vstopa med nosilcema zapornice.
Upoštevanje prednosti v garažni hiši	Pazim na pravilo desnega in pravilo srečanja.
Iskanje prostega parkirnega mesta	Opazujem parkirna mesta, nad katerimi sveti zelena luč in izbiram najprimernejšega za parkiranje.
Parkiranje na izbrano mesto	Pazim na bočne razdalje do drugih vozil.

Operacionalizacija programa

Program izobraževanja in usposabljanja starejših voznikov, ki ga poizkusno izvajamo v Sloveniji, ima naslednji programski načrt, ki ga določa splošni cilj: usposobljenost za primerno mobilnost v cestnem prometu. Oblika programa je modularna, kar pomeni, da si vsak udeleženec izbere iz ponudbe paket modulov, za katerega se zanima. Trajanje posameznega modula je 45 minut. Program vključuje svetovalni pogovor o individualni sposobnosti za vožnjo in paket modulov. Ponujeni moduli so teoretični in praktični.

Teoretični moduli so:

- Dolžnostno ravnanje (vedenje) udeležencev v prometu (ravnanje v prometu kot dolžnost, načela prometne varnosti).
- Težavnost prometnih situacij, s katero se soočajo starejši vozniki (novosti v prometnih pravilih, v cestni infrastrukturi; slabše poznavanje, reagiranje in odzivanje starejših voznikov).
- Socialni odnosi med vozniki in izkušnje starejših (sprejemanje, dobrohotnost med vozniki; negativne izkušnje starejših).
- Medgeneracijsko komuniciranje udeležencev v prometu (mladi starejše težko razumejo, starejši pa težje sprejemajo vedenje mladih).
- Osveščanje o lastnem zdravstvenem stanju za vožnjo (test kognitivnih sposobnosti, test vida, test pozornosti/orientacije, test reakcijskega časa, test demence).
- Uporaba funkcionalnih omejitev vozniskega dovoljenja (različne možne omejitve vozniskega dovoljenja: omejitve vožnje ponoči, omejitve vožnje po hitrih cestah/avtocestah, omejitve hitrosti preko določene, omejitve radijusa vožnje ...).
- Uporaba opreme avtomobila (uporaba novejše opreme, izbira pravih pnevmatik, priprava avtomobila na vožnjo).
- Načrtovanje poti in prilagoditev vožnje okoliščinam (odločitev o nujnosti poti (vožnje), izbira dnevnega časa in smeri, določitev potrebnega časa za potovanje, preverjanje opremljenosti vozila).

Praktični moduli so:

- Test tehnike vožnje (po težavnostnih stopnjah glede na starost in glede na preference, v katerem okolju želi starejši voznik voziti).
- Test praktične komunikacije z drugimi vozniki (način in kakovost sporazumevanja z drugimi, odstopanje relativne prednosti, skrb za pretočnost prometa).
- Vožnja v različnem okolju (domače, mestno, deželno).
- Zavijanje desno/levo v križiščih (kakovost opazovanja in predvidevanja; najdenje v križiščih; vožnja v krožnih križiščih).
- Upoštevanje mrtvih kotov pri vozilu (uporaba vzvratnih ogledal – notranjega, zunanjih; bočni pogledi).

Pri delu izvajalci uporabljajo različna učna sredstva, npr. računalnik, projektor, projekcijsko površino, pripomočke za testiranje, pisno gradivo, obrazec za ocenjevanje kakovosti praktične vožnje.

Zaključek

Koliko mora biti star človek, da je za vožnjo prestar? Poznati posameznikove omejitve in storiti, kar je potrebno, da se omejitve ali primanjkljave do največje možne mere

kompenzira, je imperativ, nujen za varnost vsakega na cestah (Mc Gowan, 2004). Predstavili smo značilnosti slovenskega modela za izobraževanje starejših voznikov in zakaj je starejše voznike pomembno izobraževati. Vemo, da je starejše treba znati pravilno motivirati, zato bi morali socialni gerontologi s pogovorom na raznih srečanjih pojasniti, zakaj je pomembno, da starejši ostanejo mobilni in dovolj strokovno ter psihofizično usposobljeni za varno vožnjo.

Izguba pravice do vožnje je travmatičen dogodek. Ko ljudje zbolijo in ne zmorejo več voziti, je potrebno »pospraviti ključ«. Toda pred tem je za večino starejših pomembno, da se preverja sposobnosti za vožnjo avtomobila in se starejše voznike ustrezno usposablja za varno vožnjo ter ozavešča o pomembnosti, da o svoji vožnji sami premislijo. Zato potrebujemo ustrezne programe.

Čas je za strateško javno in zasebno sodelovanje, ki bo razvijalo in podpiralo programe izobraževanja starejših voznikov. Zavarovalnice, starejši državljani in državljanke, zdravstveni sistem, zakonodajalci, ki bi delovali skupaj, bi lahko sestavili primeren načrt, ki bi imel vsebinske in finančne poudarke, ki bi spodbujali sodelovanje v programih za doseganje in vzdrževanje varne vožnje starejših voznikov. Rezultati mnogih študij so dokazali, da izobraževalni programi, ki so usmerjeni v potrebe starejših voznikov, izboljšajo njihovo znanje o varni vožnji ter njihovo dejansko pripravljenost za vožnjo.

Literatura

- Bilban, M. (2004). Analiza varnosti v življenjskem okolju. V V. Smrkolj in R. Komadina (ur.), *Gerontološka travmatologija* (str. 289–293). Celje: Grafika Gracer.
- Bilban, M. (2008). Ocenjevanje vozniške zmožnosti. V M. Zorec Karlovšek (ur.), *Zdravila in prometna varnost* (str. 21–40). Ljubljana: Združenje za razvoj forenzične toksikologije in drugih forenzičnih ved – Fortox.
- Bilban, M. (2010). Staranje in starostniki. V M. Zorec Karlovšek (ur.), *Starejši voznik* (str. 25–34). Ljubljana: Združenje za razvoj forenzične toksikologije in drugih forenzičnih ved – Fortox.
- Carr, D. in Ott, B. (2010). The older adult driver with cognitive impairment, It's a Very Frustrating Life. *Jama*, 303(16), 1632–1641.
- Hogan, D. B. (2005). Which older patients are competent to drive? Approaches to office-based assessment. *Can Fam Physician*, 51(3), 362–368.
- Justinek, A. (1999). Vzgoja in izobraževanje voznikov. *Andragoška spoznanja*, 5(1), 56–63.
- Justinek, A. (2008). Zakon omejuje, da varuje, V B. Žlender (ur.), *Zakon o varnosti cestnega prometa: spoznajte spremembe 2008* (str. 5–6). Ljubljana: Ministrstvo za promet, Direkcija Republike Slovenije za ceste, 2008.
- Justinek, A. (2012). *Način varne vožnje ali model varnega voznika*, Agencija za varnost prometa. Pridobljeno s http://www.avp-rs.si/wp-content/uploads/2012/02/AVP_nacin_varne_voznje_ali_model_varnega_voznika_clanek.pdf.

- Kasper, B. in Scheiner, J. (2002). *Leisure Mobility and Mobility Problems of Elderly People in Urban, Suburban and Rural Environment*. Pridobljeno s <http://www-sre.wu.wien.ac.at/ersa/ersaconfs/ersa02/cd-rom/papers/264.pdf>.
- Keeping Older Adults Driving Safely* (2015). Pridobljeno s <http://newsroom.aaa.com/2015/12/keeping-older-adults-driving-safely/>.
- Kavčič, M. (2011). *Družbena in individualna tveganja starejših – vloga omrežij socialne opore* (Doktorska disertacija). Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.
- Krajnc, A. (2013). Je izobraževanje starejših drugačno? V D. Findeisen (ur.), *Posebnosti izobraževanja starejših* (str. 11–33). Ljubljana: Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje.
- Krajnc, A. (2016). *Starejši se učimo. Izobraževanje starejših v teoriji in praksi*. Ljubljana: Univerza za tretje življenjsko obdobje, združenje za izobraževanje in družbeno vključenost.
- Krajnc Letonja, S. in Ovsenik, M. (2016). Starejši vozniki – družbeni izziv. V B. Filej (ur.), *Socialna gerontologija* (str. 76–80). Maribor: Alma Mater Europaea – ECM.
- McGowan, J. Y. (2004). *Driving While Elderly. Better Safe Than Sorry*. Edmonds: Blue Tree Books.
- Pečjak, V. (2007). *Psihologija staranja*. Bled: samozaložba.
- Poredoš, P. (2004). Zdravstveni problemi starostnikov. *Zdravniški vestnik*, 73, 753–756. Pridobljeno s http://mail.sz.d.si/user_files/vsebina/Zdravniški_Vestnik/vestnik/st4-10/st4-10-753-756.htm.
- Ramovš, J. (2003). *Kakovost staranja*. Ljubljana: Inštitut Antona Trstenjaka.
- Rogers, C. (2003). *Client centered Therapy: Its current practice, implications and theory*. London: Constable & Robinson.
- Šibenik, T. (2006). Koga ogrožajo seniorji v prometu? V A. Gostinčar (ur.), *Zbornik referatov, 8. Slovenski kongres o cestah in prometu* (str. 297–306). Ljubljana: DRC – Družba za raziskave v cestni in prometni stroki.
- Tacken, M. (1998). Mobility of the Elderly in Time and Space in the Netherlands: An Analysis of the Dutch National Travel Survey. *Transportation*, 25(4), 379–393.
- Urry, J. (2007). *Mobilities*. Cambridge: Polity Press.
- Walker, A. (2002). A Strategy for Active Ageing. *International Social Security Review*, 55(1), 121–139. Pridobljeno s <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1472965/>.
- Zakon o varnosti cestnega prometa. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 83/2004.
- Zakon o voznikih. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 109/2010.
- Zorec Karlovšek, M. (2010). Starejši voznik. V M. Zorec Karlovšek (ur.), *Program in povzetki referatov, Simpozij Starejši voznik – za večjo varnost in mobilnost v cestnem prometu* (str. 3–4). Ljubljana: Združenje za razvoj forenzične toksikologije in drugih forenzičnih ved – Fortox.

Stereotipi o osobama treće životne dobi: iskustva starijih

Anita Zovko,¹ Ivana Damjanić²

Sažetak

Autorice se u radu bave stereotipima prema osobama treće životne dobi. Na početku rada s teorijskog aspekta obrađuju područje stereotipa o starijima nakon čega slijedi prikaz rezultata provedenoga kvalitativnog istraživanja. Autorice propituju (su)odnos starih i mladih, upoznatost osoba treće životne dobi sa suvremenom tehnologijom i njeno korištenje, stavove osoba treće životne dobi prema medijskim sadržajima, a sve to u cilju osvješćivanja eventualnih stereotipnih uloga i osobina koje su dodijeljene osobama treće životne dobi. Istraživanje je provedeno na uzorku od devet osoba treće životne dobi biranih na temelju različitih obilježja (spol, oblik stanovanja, materijalna situacija). Između ostalog, kod ispitanika je uočen pozitivan odnos prema ostalim društvenim skupinama, posebno mladima. U odnosima s vlastitom dobnom skupinom i mladima ispitanici ne osjećaju podcjenjivanje ili eventualno umanjivanje njihove vrijednosti. Većina ih je upoznata s dominantnim vjerovanjima i stereotipima o osobama treće životne dobi, ali ih olako ne prihvaćaju. Stereotipno mišljenje samih ispitanika vidljivo je u opisima vlastite dobne skupine. Na kraju rada autorice prikazuju i neke od načina prevladavanja negativne slike o osobama treće životne dobi koje imaju i sami ispitanici.

Ključne riječi: stereotipi, starenje, starost, ageizam, treća životna dob, aktivan život, promjena percepcije

Stereotypes of People in the Third Age: Experiences of the Elderly – Abstract

The authors are concerned with stereotypes about people in the third age of life. At the beginning of the article they deal with stereotypes about the elderly from a theoretical viewpoint, and then review the results from the conducted qualitative research. The authors examine the relationship between elderly and young people, their knowledge of technology and its use, the attitudes of the elderly toward media content, all with the goal of bringing awareness to the possible stereotypical roles and traits assigned to elderly people. The research sample consisted of nine elderly persons who were chosen based on different traits (gender, living conditions, material situation). Among other things, a positive relationship with other social groups was noticed, especially with young people. In relationships with their own age groups and young people, the participants do not feel they are being underestimated or that their value is diminished. Most of them are aware of the dominant beliefs and stereotypes about elderly people, but they do not accept them blindly. Stereotypical thinking is seen in the participants' descriptions

1 Prof. dr. Anita Zovko, Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci

2 Mag. Ivana Damjanić, Obrtnička škola, Koprivnica

of their own age group. To conclude, the authors show some ways of overcoming the negative images of people in the third age of life with the help of the participants themselves.

Keywords: stereotypes, ageing, old age, ageism, third age, active life, perception change, golden age

Uvod

U današnjem smo društvu svjedoci brojnih tehnoloških, ekonomskih, socijalnih, vrijednosnih i drugih promjena koje neminovno utječu na rad i djelovanje čovjeka. Ljudi imaju sve manje vremena za neposredna druženja („*face to face*“) što dovodi do otudjenja i prihvaćanja pojednostavljenih slika o različitim socijalnim skupinama. Nerijetko dolazi do stvaranja negativne percepcije mladih o starijima, ali i obrnuto, starijih o mladima. Stereotipiziranje i diskriminiranje starijih u stručnoj se literaturi naziva *ageizam*, a riječ je o pojavi čiji je cilj isključivanje osoba iz društvenog svijeta isključivo na temelju kalendarske starosti. Time se starije osobe, unatoč razlikama koje postoje među njima, svrstava u jednake skupine kojima je unaprijed dodijeljena (nametnuta) društvena uloga (Pečjak, 2001). Ageizam najčešće podrazumijeva negativne stereotipe (npr. stariji ljudi su senilni, čangrizavi, bolesni) ili negativne stavove temeljene na stereotipima (npr. vjerovanje da je starost najgore doba života). Nerijetko se koriste fraze „prestar si“, „premlad si“, što dodatno doprinosi stvaranju stereotipnog mišljenja o grupi kojoj pojedinci pripadaju. Također, uz sve to javlja se i visok stupanj diskriminacije osoba starije dobi što je najbolje vidljivo na primjeru prisilnog umirovljenja nakon navršениh 65 godina života, kao i činjenici da brojna osiguravajuća društva traže veća osiguranja za starije osobe, kraći rok otplate kredita i slično (Pečjak 2001). Istraživanje autora Packer i Chasteen (2006) pokazuje kako je diskriminacija starijih osoba na temelju dobi sve češća pojava pa se tako starije sve više i češće isključuje iz života zajednice čime se degradira njihov socijalni status i percepcija o tome što i koliko mogu doprinijeti.

Stereotipne predodžbe o starosti odraz su poopćavanja pretežno negativnih obilježja te dobi na cijelu skupinu starih, a odnose se na: fizičku, intelektualnu i spolnu nemoć, slabo pamćenje, rigidnost u mišljenjima, ovisnost o drugima, konzervativnost, škrtost, svadljivost, „otkačenost“, egocentričnost, ciničnost i dr. (Pečjak, 2001; Schaie i Willis, 2001; Humert i sur., 1994). U dostupnoj su literaturi poznati opisi starih ljudi kao umornih, mušičavih, pasivnih ljudi koji su slabi i ovisni o drugima (Pečjak, 2001; Schaie i Willis, 2001; Despot Lučanin, 2003). Na negativan se način stariji prikazuju u medijima (film, knjiga), u brojnim šalama i vicevima, a nerijetko i u razgovorima. Mediji tako u nedostatku stvarnoga kontakta između mladih i starijih nerijetko postaju jedini izvor međugeneracijskoga kontakta što onda ostavlja dovoljno prostora za prihvaćanje stereotipa (Vickers, 2007; Bailey, 2010). Što se tiče pozitivnih stereotipa, oni su znatno

rjeđa pojava, a podrazumijevaju suprotan obrazac percipiranja starih kao mudrih, iskusnih, punih ljubavi za svoje najbliže i slično.

Pretežno negativno stajalište prema osobama treće životne dobi dovodi do niza posljedica; kako za pojedinca, tako i društvo. Ponajprije, implikacije stereotipnih očekivanja dovode do sniženog samopoštovanja i zatvaranja u sebe kao rezultat socijalnih uvjerenja o tome da nisu skloni akomodaciji mladima (Palmore, 1999). Također, stereotipi utječu na vlastitu dobnu identifikaciju i samoevaluaciju te se stariji ljudi sve više počinju slagati s tvrdnjom da rast kronološke dobi neizbježno dovodi do smanjivanja razvojnih dobitaka te povećanja gubitaka. To sugerira kako nametnute koncepcije o dobi kod starijih služe kao smjernice za percepciju vlastitih razvojnih promjena. Pritom starije osobe očekuju veći i brži pad poželjnih osobina kod drugih nego kod sebe samih, dok je za porast nepoželjnih osobina suprotan obrazac. Hechausen i Lang (1996, prema Lacković-Grgin i Čubela Adorić, 2006) navedeno nazivaju obrascem samouzdanja koji sugerira kako je starija dob prijetnja samopoštovanju što se nadoknađuje stvaranjem nepovoljnije slike razvojnih promjena kod ostalih starijih.

Percipirani kao zaboravljivi, nezanimljivi i nesposobni, stariji i sami počinju prihvaćati stereotip kao opis samoga sebe. Starije se osobe počinju osjećati starijima nego što stvarno jesu što dovodi do ponašanja u skladu s društvenim očekivanjima. Time se izravno provodi *samoispunjavajuće proročanstvo*, fenomen poznat u psihologiji (Pečjak, 2001; Pennington, 1997).

Imajući u vidu tendenciju rasta broja starijih osoba u Hrvatskoj, ističe se potreba preispitivanja stavova i vjerovanja koja društvo ima o starijima. Ovo će istraživanje (u nizu već postojećih) biti osnova za dobivanje uvida u stavove starijih osoba o upoznatosti i zastupljenosti stereotipa u različitim domenama njihova života (odnosi s mladima, upoznatost i upotreba tehnologije, stav prema medijskim sadržajima i sl.). Osnovni motiv za ovo istraživanje odraz je težnje da se „čuje glas starijih“, ponajprije u području stereotipa koje im društvo pridaje bez uvažavanja njihovih mišljenja i stava prema tome.

Metodologija istraživanja

Cilj je ovog istraživanja ispitati mišljenje i stavove osoba treće životne dobi o dominantnim stereotipima s kojima se suočavaju. Istraživanje je provedeno na području grada Rijeke (Hrvatska). Prihvaćajući određenje *treće životne dobi* kao one koja nastupa nakon 65. godine života (Schaie i Willis, 2001), donji kriterij za odabir ispitanika bio je upravo i postavljen na 65 godina. Svojstva na temelju kojih su sudionici odabrani i svrstavani u podskupine su: spol, materijalno stanje (vlastiti prihodi / bez prihoda) te oblik stanovanja (samačka kućanstva, institucionalni oblik skrbi te polaznici Sveučilišta za treću dob). Razlog odabira navedenih obilježja sama je pojava stereotipa koja se ispituje pri čemu valja obuhvatiti osobe koje žive u različitim uvjetima. Istraživanjem je obuhvaćeno 9

ispitanika, od toga osam ženskog spola dok je samo jedan muškog spola. Dob sudionika istraživanja je od 66 do 85 godina. Što se tiče oblika stanovanja, šestero ispitanika živi u samačkom kućanstvu dok je troje smješteno u institucijskom obliku skrbi, točnije Domu za starije i nemoćne osobe Kantrida. Troje sudionika istraživanja iz kategorije „samačko kućanstvo“ polaznici su Sveučilišta za treću dob, dok su troje članovi Kluba za starije osobe Trsat.

Da bi se ostvario postavljen cilj i istraživačka pitanja, korišten je kvalitativni istraživački pristup koji daje mogućnost dubljeg uvida i razumijevanja problema koji se istražuje. U istraživanju je korištena deskriptivna i komparativna metoda. Deskriptivna metoda podrazumijevala je prikupljanje sociodemografskih podataka (inicijali, spol, dob, oblik stanovanja, prihodi) korisnih za opis sudionika istraživanja, odnosno ispitanika. Za potrebe kasnije međusobne usporedbe ispitanika, korištena je komparativna metoda. Podaci su prikupljeni metodom polustrukturiranih intervjua. Razlog odabira polustrukturiranog intervjua je što omogućuje fleksibilnost između odgovora ispitanika i postavljenih ciljeva istraživanja. Pri obradi podataka korišten je postupak kvalitativne analize, proces koji uključuje segmentiranje, konceptualizaciju i kategorizaciju podataka s ciljem razumijevanja i tumačenja prikupljenog empirijskog materijala. Postupak kvalitativne analize u ovom je radu obuhvaćao sljedeće korake: transkribiranje audiozapisa i izradu originalnog prijepisa intervjua, podcrtavanje značajnih izjava sudionika i određivanje jedinica kodiranja, pripisivanje pojmova definiranim jedinicama kodiranja (sažimanje), pridruživanje srodnih pojmova u kategorije, analizu i interpretaciju značenja definiranih kategorija, oblikovanje teorijske formulacije (Delale, Kletečki Radović i Družić Ljubotina, 2010).

Rezultati istraživanja i rasprava

Kvalitativnom analizom odgovora ispitanika koji su ušli u uzorak istraživanja dobiveno je nekoliko konceptnih manifestacija: konceptualizacija odnosa mladih i starijih, samopercepcija ispitanika, percepcija vlastite dobne skupine, prevladavajuća vjerovanja o starijima, medijski sadržaji i načini prevladavanja negativne slike o starijima. U nastavku rada prikazat ćemo analizu kategorija potkrijepljenu komentarima i odgovorima ispitanika.

Konceptualizacija odnosa mladih i starijih

Unutar ove kategorije promatrao se odnos mladih i starijih članova društva iz perspektive starijih. Prihvaćajući činjenicu da je kronološka dob ono što čini razliku između mladih i starijih, stvara se plodno tlo za razvoj stereotipnih vjerovanja jedne dobne skupine o drugoj. Stariji ljudi opisuju mlade osobe uglavnom pozitivnim osobinama te procjenjuju da je njihov međusobni odnos korektan. Iz izjava sudionika intervjua vidljivo je da stariji

ne očekuju da će se odnos mladih prema starijima temeljiti isključivo na poštovanju prema njima, nego da obje strane trebaju vlastito ponašanje temeljiti na ljudskosti, uvažavanju i poštovanju jednih prema drugima:

Ako mladu osobu lijepo zamoliš, lijepo govoriš, s njim si u redu, on će ti isto tako vratiti. Ako si ti bezobrazan i prema mladima, on će ti vratit istom mjerom. I to je za mene u redu. (2); Prema tome, zamoli lijepo, nijedan ti neće reć ako ga ti lijepo zamoliš ,neću'. Još ti pomogne, svi... Samo moramo mi biti pristojni prema njima. (4); Pa zapravo sve ovisi o tome kako se, ovaj, kako se postave starije osobe. (9).

Zanimljivo je da sudionici odnos mladih i starijih promatraju uglavnom u dvjema situacijama i to u odnosu mladih prema starijima u javnom prijevozu te u brigom prema starijima. Situacijski susreti mladih i starijih imaju moć oblikovanja vjerovanja o dobnim skupinama, posebice ako su susreti i situacije iz javnog prijevoza jedina „prilika“ za druženje sa starijima (npr. kada mlađa osoba nema živuću baku ili djeda).

Nadalje, ispitujući odnos prema starijima iz perspektive sudionika dok su bili djeca/mladi, uočava se promjena u tom odnosu. Ispitanici ističu kako je njihov odnos (kada su oni bili mladi) prema starijima bio pun poštovanja, suosjećanja i brige za starije unutar obitelji:

Poštovanje veliko prema starijima, tako su nas naši roditelji učili. Tako je normalno, moralo bit. (2); Pa isto korektan, vjerojatno se tako nešto prenosi. (7); Pa strašno suosjećajno, dakle ono što bi rekli empatija prema njima... ali sa svim starijima koje sam imala unutar obitelji je bilo to suosjećanje, briga o njima... (8).

Iz odgovora ispitanika može se zaključiti da je odnos prema starijima u velikoj mjeri uvjetovan odgojem unutar obitelji i učenju o odnosu prema starijima. Promjene u odnosu mladih i starijih uvjetovane su društveno-ekonomskim, tehnološkim i drugim promjenama životnih uvjeta. Promjena odnosa je prema mišljenju ispitanika, odraz težnje mladih da se što prije osamostale što neminovno dovodi do smanjenoga kontakta sa starijima. Također, uočava se općenito nedostatak vremena kod mladih, nerealna očekivanja te nerazumijevanje starijih prema mladima. Sve navedeno uzrokuje frustracije što dugoročno, prema Simpson i Yinger (1985, prema Rusac, Štambuk i Verić, 2013), može dovesti do neprijateljskih ponašanja mladih prema starijima. Razlog tomu leži u činjenici da mladi ne mogu neprijateljsko ponašanje usmjeriti prema izvoru frustracija te je stoga preusmjeravaju prema manjinskim, ranjivim skupinama društva, u ovom slučaju osobama treće životne dobi.

Osim što prepoznaju utjecaj različitih čimbenika na odnos mladih prema osobama treće životne dobi, većina ispitanika ističe važnost građenja kvalitetnog odnosa s mladima. Socijalno okruženje, podrška i kontakti iznimno su bitan prediktor zadovoljstva životom starijih ljudi, stoga je nužno raditi na osvješćivanju eventualnih poteškoća u odnosu i kontaktima mladih i starijih. Rad na postizanju zadovoljstva zasigurno doprinosi

boljoj samopercepciji što onda smanjuje mogućnost stereotipiziranja, kako vlastite, tako i ostalih socijalnih grupa. Sudionici ovog istraživanja suglasni su oko činjenice da se mladima treba prilagoditi te na kraju i učiti od njih:

...kako ću reć, upoznajte život novih generacija onda se pripremate na taj odnos. (7); Ja uvijek smatram da treba, da trebam slušat mlade i da mogu još uvijek puno naučiti od mladih (9).

Time se zapravo odupiru negativističkom stavu i ponašanju prema mladima, pritom zagovarajući važnost poticanja i održavanja međusobnih odnosa. To u konačnici može voditi boljem socijalnom statusu obiju skupina i prevladavanju generacijskog jaza.

Samopercepcija ispitanika

Unutar kategorije *samopercepcija sudionika* promatralo se samopoimanje (self-koncept) ispitanika. Sudionici provedenog istraživanja imaju pretežito pozitivnu sliku o sebi samima. U opisivanju vlastitih osobina i karakteristika koriste pozitivne pridjeve i karakteristike:

Upornost, znate upornost. Ja sam inače po znaku jarac. Jarci su uporni, ambiciozni i altruisti. (1); Znači, poštena, nesebična i u jednu ruku, dobra osoba: (2); Iskrena sam, poštena, volim pomoć svakom kome treba i tako. (5); Otvorenost, komunikativnost, druželjubivost. (7); Pa ja sam izuzetno vedra, pozitivna, fleksibilna. (8); U prvom redu otvorenost, otvorenost... na drugo mjesto je tolerantnost... (9).

Pozitivno opisivanje i identificiranje s karakteristikama koje ni u jednoj crti ne odražavaju da se radi o starijim osobama svakako je poželjan obrazac. To u velikoj mjeri sugerira da sudionici odgađaju vlastitu identifikaciju s kategorijom „stari“ čime nastoje izbjeći klasificiranje njih kao boležljivih, pasivnih, neaktivnih osoba koje ne mogu doprinositi društvu. Vedrinom, pozitivnošću i ostalim osobinama sudionici se bore protiv očekivanih normi koje društvo nameće starijima. Takav obrazac samopercipiranja sebe kao „srednjovječnih“ dobiven je i u brojnim istraživanjima (Turner, 1979; Hummert, Garstka, Shaner i Strahm, 2002; prema Lacković-Grgin i Čubela Adorić, 2006). Dobni identiteti koji se ne poklapaju s kronološkom dobi u skladu su sa zapažanjima o retenciji nekih aspekata samopoimanja iz mladosti što konkretno podrazumijeva da identitet iz mladosti ostaje jedan od glavnih komponenti samopoimanja i u starosti. Može se uočiti kako procjene subjektivne dobi u ovom istraživanju, a sukladno ostalim istraživanjima, nisu povezane s dominantno negativnim stavovima ili strahom od vlastitog starenja. A to u značajnoj mjeri može doprinijeti stvaranju bolje slike o sebi i odbacivanju svih onih (negativnih) stereotipa koje društvo stvara o starijima. No, svakako valja istaknuti da subjektivna procjena koja odstupa od kronološke dobi ne znači nužno da se ispitanici osjećaju ili se žele osjećati mladima.

Dok se većina ispitanika opisuje pozitivnim osobinama, jedan od njih percipira se isključivo kroz razvojne gubitke koje se javljaju s godinama:

Sad trenutno zaboravljivost apsolutno. Nevjerojatna, nevjerojatna. Da, to ja stalno sjećam se stvari, ne znam, nekakav film Boga pitaj, crno-bijeli. Bljesne mi ime glumca ili glumice međutim, ono što mi treba, ono što bi mi trebalo, izgubilo se i onda se vrati. (3)

Na temelju navedenog može se uočiti da je prisutno opisivanje karakteristikama koje su neizbježne u starijim godinama, poput slabljenja pamćenja. Treba imati na umu da je pamćenje starijih oslabljeno i da je posve normalno pamćenje davno doživljenih situacija, ali ne i onog što se dogodilo u bližoj prošlosti. To je jedan od razloga zašto su stariji orijentirani prema prošlosti koju rado prepričavaju unucima i drugim osobama (Furlan, 1985). Pritom njihove priče treba cijeniti i promatrati u pogledu doprinosa koji mogu dati, a ne koristiti u svrhu ismijavanja i podcjenjivanja starijih.

Percepcija vlastite dobne skupine

Unutar kategorije *percepcija vlastite dobne skupine* proučavane su dominantne predodžbe sudionika o osobinama pripadnika vlastite dobne skupine. Upravo je naglasak na uočavanju eventualnih razlika između samopercepcije i percepcije „tipičnih osoba“ iste dobi. Na temelju odgovora sudionika istraživanja može se govoriti o pretežito negativnom percipiranju ostalih pripadnika dobne skupine što je vidljivo u opisivanju starijih kao čangrizavih, dosadnih osoba opterećenih bolestima, serijama i sličnim temama:

Možda sam trebala reći to, bolest... da ti ljudi stariji bolest stavljaju na prvo mjesto. Možete ih slušati šta im je svašta. Opterećenost tim nemogućim televizijskim serijama... (1); Prva bi bila dosadni. Čangrizavi. Kako ko pazi opet kažem, kako ko. Ima sebičnih, zločesti i sebični. (2); Ha čuj, svakakvih osobina, svakakvih. Ima dobrih, a ima da ne smiješ ništa ni pitati ni reći, ...neki su prgavi, neki su dobri. (5); Bolesni ljudi. Razboli se i živčan si. I jedan je taki, jedan je taki, onda se to, samo o bolesti se razgovara. (6); Možda smo malo dosadni, ne znam. Možda stalno ono, šta bi rekli kvocamo stalno nešto. (7); Starije osobe se vole žaliti, vole da ih slušate. (8); ...priča se samo o bolesti, a ne o zdravlju. (9).

Osim zaokupljenosti bolestima, stariji su iz perspektive ispitanika previše zaokupljeni pričama o kuhanju, aktualnim sniženjima, politici, malim mirovinama te konstantnim usporedbama.

Može se uočiti kako ispitanici o ostalim starijima imaju određen, češće negativan stav iako nastoje istaknuti kako se osobe međusobno razlikuju. Time se ograđuju od generalizacija, ali i dalje o ostalim starijima pričaju u negativnom kontekstu, ističući neaktivnost i asertivnost starih te određenu ograničenost u pogledu tema razgovora.

Primjećuje se kako sudionici rade odmak od „ostalim starijih“ ističući da se navedene osobine ne odnose na njih same:

Kod mene vam nije tako... ja samo kažem 'čuj sve što si nabrojio imam i ja, pre-skoči'. (1); Mi to ne prenašamo, mi se držimo bolje da se odmaknemo od toga. (6);

...kod mene to nije. A ja jednostavno ne želim o tome da, mogu popričati, ali ne želim konstantno da mi samo bude baza razgovora bolest, kuhanje, ne znam djeca i tako dalje. (8).

Neidentificiranje s ostalim starijima vidljivo je i prilikom objašnjenja kojima pribjegavaju u odvajanju kategorije stari „ja“ i „oni“:

...ali kad vidim oko sebe šta se s tim ljudima... (3); ...jer se strašno puno upravo ta dob koju si spomenula... (8).

Tek je u odgovoru jedne sudionice vidljiva identifikacija sa starima kao dobnom skupinom kojoj i sama pripada: „*Moju dobnu skupinu...; Možda smo...*“ (7).

Usporede li se odgovori ispitanika vezani za samopercepciju i viđenje drugih starijih, može se uočiti pozitivniji opis vlastitih osobina u odnosu na osobine drugih pripadnika populacije „stari“. To je u skladu sa zaključcima iz ovog područja koji potvrđuju da socijalne usporedbe s drugima obično rezultiraju povoljnijom samoprocjenom. Tendencija bolje samoprocjene i samouzdzivanja u društvenim se znanostima naziva *socijalnim degradiranjem*, a smatra se jednim od oblika sekundarne kontrole. Njoj su posebno skloni stariji ljudi koji često posežu za negativnim, nerijetko i difuznim stereotipima o skupini s kojom se uspoređuju. Starija osoba na taj način nastoji poboljšati sliku o sebi tražeći informacije koje će doprinijeti da se osjeća bolje. Iako paradoksalno, stereotipi o starijima koje imaju drugi stariji pritom mogu biti u funkciji samozaštite i samouzdzivanja (Lacković-Grgin i Čubela Adorić, 2006). Na kraju, valja istaknuti da su stereotipi starijih prema vlastitoj dobnoj skupini neopravdani, ali i potencijalno opasni budući da promatranje starijih osoba isključivo kroz negativna obilježja može, prije ili kasnije, postati primjenjivo i na samog pojedinca koji stereotipizira.

Prevladavajuća vjerovanja o starima

Uobičajena vjerovanja o procesu starenja rezultiraju pretežito negativnim stereotipima koji su, kao i ostali stereotipi, pojednostavljena i pristrana uvjerenja o starijima. „Tipična“ stara osoba često se smatra nezainteresiranom i nesposobnom za spolne odnose, na putu prema senilnom, konzervativnom i krutom mišljenju i ponašanju (Schaie i Willis, 2001). Unutar ove kategorije analizirane su izjave ispitanika o upoznatosti i ponašanju starijih osoba u skladu s tvrdnjama i frazama o starijim osobama. Ispitanicima su dane i sugestivne izjave poput „Stari ljudi su dosadni.“, „Stariji ljudi teže savladavaju novu tehnologiju.“ i sl. o kojima su iznijeli vlastito mišljenje. Ispitanici ovog istraživanja općenito se slažu da su s navedenim tvrdnjama i frazama o starijima upoznati jer su one, više ili manje, prisutne među mladima i društvu uopće. Sudionici istraživanja opisuju situacije iz kojih je vidljivo podcjenjivanje starijih u pogledu zastarjelosti njihova znanja. U toj situaciji, jedan od ispitanika objašnjava i stereotipne nazive koji se dodjeljuju starima: „*Šta ćete vi Metzalemi ili šta ja znam Laponci...*“ (3). Ovaj slučaj, iako situacijski i prenesen

humorom, upućuje da mladi najčešće oblikuju vjerovanja o starima koje onda potvrđuju i u ponašanjima prema starijima. To primjećuje i jedna od ispitanica, koja na pitanje o upoznatosti s tvrdnjama ističe kako *mladi tako razmišljaju* (7). S druge strane, neki ispitanici smatraju da stariji ljudi oblikuju takva vjerovanja o vlastitoj dobnoj skupini, pritom pružajući otpor prema učenju novih stvari, tehnologija, jezika i sl.

Na temelju navedenog može se uočiti kako su stariji upoznati s vjerovanjima o starijim ljudima, no vrlo je pozitivno što gotovo svi odbijaju takvo percipiranje starijih. Svojim primjerom uključivanja u aktivnosti, iskazanom željom za učenjem u pogledu stjecanja novog znanja ili upoznavanja s tehnologijom nastoje opovrgnuti sve ono što im društvene skupine nameću. Treba istaknuti da je odluka o aktivnijem životu i prihvaćanju novog individualna stoga su svjesni kako njihova aktivnost u starijim godinama nekim starima nije prihvatljiva opcija, smatrajući da ionako imaju dovoljno znanja i iskustva.

Unutar ove kategorije propitano je slaganje ispitanika s tvrdnjom mladost-ludost, starost-mudrost. Društvo mudrost pripisuje uglavnom starijim članovima društva na temelju godina i životnog iskustva. Sudionici istraživanja u svojim izjavama ističu djelomično slaganje s navedenom tvrdnjom. Opisujući događaje iz rane mladosti, slažu se da je mladost razdoblje nepromišljenosti i velike životne energije koja se u bitnom razlikuje od starosti. Starost je za njih, pritom karakterizirana promišljanjem i oprežnošću:

...triput promisli pa onda triput mjeri pa onda reži. (3); ...oprezniji si u stvari-
ma, više razmišljaš o tome šta će napraviti, kako ćeš napraviti. Napraviš u glavi sto
solucija... (7).

Promatrajući definiciju mudrosti prema Pečjaku (2001) može se uočiti da je za mudrost važno veliko životno iskustvo i znanje, prepoznavanje i prihvaćanje međusobnih vrijednosnih razlika te njihovo nadilaženje. U odgovorima ispitanika vidljivo je prihvaćanje činjenice da mudrost dolazi s godinama, a koju je pak potrebno prenositi na mlađe generacije. To uvelike sugerira da stariji ne percipiraju mudrost kao nešto što ih razlikuje od mlađih, nego kao obilježje koje će im pomoći u povezivanju i stvaranju odnosa s mladima pod pretpostavkom da mladi to i prihvate. Vidljiva je otvorenost u mišljenjima ispitanika čak i onda kada bi mogli tvrditi da je mudrost vezana isključivo za stariju dob.

Medijski sadržaji

Unutar ove kategorije nastojali smo ispitati stavove starijih osoba (ispitanika koji su ušli u uzorak istraživanja) o dominantnom trendu promicanja mladih u medijima. Sudionici istraživanja osjećaju se vrlo pozitivno u vezi sa sadržajima u kojima su mladi ljudi. Primjećuju kako je promicanje mladih u medijima ujedno prilika za učenje od njih te da u tome, unatoč bogatom životnom i radnom iskustvu, ne vidi ništa loše. No jedan od sudionika ističe negativan stav prema sadržajima koji promiču mladost. Prema njegovim

riječima, medijski sadržaji mlade potiču na različita neprimjerena ponašanja (konzumiranje alkoholičnih i opojnih sredstava). Mediji i reklame u tom pogledu dodatno podupiru povodljivost mladih trendovima, češće negativnim. U tom pogledu, ispitanik propituje i postojanje kvalitetnih uzora:

I tako i u medijima navode se primjeri, kojekakvi primjeri koje, koje mladi čovjek će se za njima povest. On nema, šta mu uzor, uzor mu nešto treba da bude. (3).

Većina ispitanika smatra da je promicanje kulture mladih opravdano, čak štoviše jedino i prihvatljivo:

Neće se valjda nas stare. (2); ...neću ja sad bit gola koja imam 90, 80 godina i što ću, visi mi meso. (4); ...ja ne osjećam nešto da bi trebali biti stariji... (8).

Ovi odgovori sugeriraju da je jedino mlado lijepo te da promjena fizičkog izgleda s godinama nije prihvatljiva, naročito ne u medijskim sadržajima. Sudionici ne ističu potrebu veće zastupljenosti starijih u medijima jer koliko su prisutni, toliko je i dovoljno. A prisutni su, prema zapažanju dvije ispitanice u reklamama farmaceutskih kompanija (reklamiranje lijekova) te u reklamama za kupnju madraca. Kada se promisli o sadržajima u kojima su zastupljeni, uočava se da je prisutnost starih u reklamama za lijekove i madrace odraz tržišne usmjerenosti na ciljanu skupinu. Time su starije osobe već promatrane kao skupine čije je zdravlje narušeno pa samim time imaju veće potrebe za lijekovima. Isto tako, reklame za madrace tobože sugeriraju da su stariji umorni te da im je potrebno više sna.

Zaključno, iz odgovora ispitanika vidljiva je sklonost prema sadržajima koji promiču kulturu mladih. No ima i onih koji ističu negativne strane takvih sadržaja, navodeći kako dodatno potiču povodljivost mladih. Iako ispitanici prepoznaju sadržaje u kojima su zastupljeni stariji, poput reklama farmaceutskih kompanija i sl., oni i dalje nisu zastupljeni u sadržajima koji bi isticali aktivniji aspekt starosti (aktivnost u pogledu uključivanja u tečajeve, edukacije, volonterski angažman i sl.).

Načini prevladavanja negativne slike o starijima

Unutar ove kategorije analizirani su stavovi ispitanika o načinima nadilaženja negativne slike o starima s ciljem poboljšanja statusa starijih osoba. Promjena percepcije o starijima promatrana je s aspekta promjene pojedinca (uvjerenja, stavova, navika), grupe i društva u cjelini. U pogledu promjene pojedinca sudionici se usmjeravaju na promjene koje trebaju stariji napraviti s ciljem poboljšanja percepcije o sebi i vlastitoj dobnoj skupini. Izjave ispitanika usmjerene su prema promjeni higijenskih navika, navika spavanja, ali i nekih aspekata osobnosti (veći prag tolerancije).

Na razini grupe sudionici prepoznaju važnost poticanja međugeneracijskog druženja mladih i starih. Druženjem i neformalnim kontaktom dvije (različite) skupine međusobno se upoznaju i uče o razlikama. Također, na taj se način potiče međusobno

razumijevanje kao bitan preduvjet promjene percepcije starih o mladima i obrnuto, mladih prema starijima. Izjave sudionika istraživanja sugeriraju da je spajanje mladih i starijih moguće ostvariti na više načina: neformalnim druženjem i kontaktom, volontiranjem, suradnjom obrazovnih institucija i institucija socijalne skrbi, održavanjem edukacija i sličnih aktivnosti što je u skladu s relevantnom literaturom u ovom području (Tomečak, Štambuk i Rusac, 2014; Galić i Tomasović Mrčela, 2014; Raina i Balodi, 2014). Upoznavanje mladih sa starijima može dovesti do mijenjanja postojećih stereotipnih vjerovanja, ponajprije ako je mišljenje o drugoj osobi temeljeno isključivo na određenom situacijskom događaju (npr. ponašanje u javnom prijevozu i sl.). Jedan ispitanik ističe važnost upoznavanja pozitivnih osobina starijih, a ne percipiranje starijih isključivo kroz negativne osobine koje se onda pripisuju svim starima bez prethodnog uvažavanja stvarnih razlika među njima:

Jedino da upozna tu staru osobu i da vidi da ono što je on mislio ili ona mislila o nekakvim starim osobama da su to čangrizavi, prljavi, smrdljivi, ne znam, neuki ili ne znam, ovakvi onakvi. Upostavi se da je to neka vrlo ugodna osoba s kojom se i može porazgovarat, s kojom se može i potužit. Ako će, ako će osjetit da je i razumije jer je i ta osoba i sve to prošla što ova tek prolazi ili će, a može joj reć također i što je još čeka u životu. (3)

Iako predlažu međugeneracijsko druženje kao način prevladavanja negativne slike o starijima, ispitanici su skeptični oko uspješnosti i pozitivnih ishoda navedenog. Skeptičnost pritom temelje na činjenici da su mladi danas znatno napredniji u pogledu znanja i sposobnosti te da nemaju vremena za druženje s osobama treće životne dobi. Neka razmišljanja sežu i do obiteljskih odnosa u kojima roditelji ne mogu uspostaviti odnose s djecom stoga smatraju da ih ne bi bilo moguće ostvariti ni sa starijima.

Na kraju, sudionici prepoznaju i potrebu promjena na razini društva s ciljem prevladavanja negativne slike o osobama treće životne dobi. U Hrvatskoj je, prema mišljenju jedne ispitanice, izostala sustavna briga o starijima. To je vidljivo ponajprije u izostanku ozbiljnijih promišljanja o mogućnostima koje se nude starijima i kojima bi oni svojim djelovanjem mogli doprinosti.

Za dijete znadete da vam ono ide u vrtić..., ide u školu, ide u srednju školu, ide na fakultet. Ovdje, kad ti završiš posao ti ne znaš, stariji čovjek šta će, gdje će. Nema već toga da ga već na jedan način, unaprijed znaš gdje ćeš se moći uključiti. Mislim da je to premalo, ako i ima u određenim mjestima. Dati da ljudima bude dostupno, ako su izbori toliko na tim koje kakvim oglasnim pločama nabijeni, zašto i to ne bi bilo oglašeno da ljudi znaju kuda će se uključiti, prema vlastitim mogućnostima i sposobnostima. (8)

Ana Krajnc (2016) u svojoj knjizi također prepoznaje izostanak pripreme za treću životnu dob za koju se osobu, za razliku od prethodnih razdoblja, najmanje priprema.

Štoviše, priprema za starost i treću dob temelji se na isticanju starosti kao razdoblja odmora i samoće. Aktivna uloga pritom je dana svakome ponaosob, ali bez neke sustavno osmišljene uloge i zadaće koja slijedi u starosti. Prema autorici kvalitetna priprema za treću životnu dob trebala bi se temeljiti na stjecanju znanja i načina o tome kako bi stariji čovjek mogao uspješno strukturirati svoje vrijeme u zadnjim desetljećima života, postaviti nove ciljeve i sadržaje te otkriti smisao života, pronaći nove načine rada i djelovanja te uspostaviti mentalnu ravnotežu i potreban broj međuljudskih odnosa. Priprema i oblikovanje treće životne dobi pritom treba postati predmet interesa lokalnih, nacionalnih i međunarodnih politika usmjerenih poticanju aktivne starosti, socijalne uključenosti i međugeneracijskog druženja.

Zaključak

Starost i starije osobe nerijetko se promatraju suviše negativno i pesimistički. Samim time osobe treće životne dobi podložne su stereotipnom vjerovanju o smanjenom intelektualnom, praktičnom i obrazovnom snalaženju i doprinosu društvu. U sklopu ovog rada nastojalo se teorijski, a potom i istraživački dobiti uvid o zastupljenosti stereotipa o osobama treće životne dobi u različitim domenama njihova života (odnosi s mladima, upoznatost i upotreba tehnologije, stav prema medijskim sadržajima i sl.). Rezultati istraživanja pokazuju da se osobe treće životne dobi međusobno razlikuju te da je svako pridavanje istih karakteristika svim članovima grupe neutemeljeno i nepravedno. Ispitanici svojim primjerom aktivnog života i prihvaćanjem raznih mogućnosti koje im se nude u lokalnoj zajednici pokazuju kako živimo okruženi generacijama starih kojima je obrazovanje i informiranost imperativ uspješnog starenja. Prihvaćajući starenje kao životno razdoblje koji nosi određene promjene u psihičkom, zdravstvenom i socijalnom funkcioniranju, ispitanici šalju poruku kako proces starenja trebamo promatrati prirodnim i sastavnim dijelom ljudskog života. Pritom neizbježne promjene u starosti ne bi trebale biti osnovom za razvoj stereotipa, predrasuda i diskriminacije.

Trend povećanja starog stanovništva s kojim se suvremeno društvo suočava nameće potrebu reorganizacije sustavne brige o osobama treće životne dobi, naročito u pogledu podizanja kvalitete njihova života. Povećanje kvalitete pritom dovodi do većeg samopoštovanja i zadovoljstva suživotom starijih s drugim socijalnim skupinama. Najveći zahtjev u osiguranju navedenog stavlja se pred pojedinca, zajednicu i društvo koji se trebaju pobrinuti da se naši stari osjećaju korisnim i priznatim, a ne manje vrijednim i izdanim članovima društva. U borbi protiv nametnutih uloga i očekivanja vezanih uz starenje veliku ulogu ima obrazovanje i edukacija članova društva o potrebama, mogućnostima i pravima starijih te pojavi i izvoru stereotipa. Budući da rezultati istraživanja upućuju na pretežito negativnu percepciju starih od vlastite dobne skupine, javlja se potreba za poticanjem međugeneracijske solidarnosti te širenja socijalnih mreža starijih.

Zaključno, čini se da tek slijedi pravi izazov za kreatore obrazovnih, socijalnih, zdravstvenih i drugih politika čije će se djelovanje trebati usmjeriti na donošenje akcija, mjera i projekata usmjerenih mijenjanju ustaljenih stereotipnih vjerovanja o starijima. Trend starenja stanovništva ne smije ostati tek pitanje od interesa tijekom političkih kampanja, već dijelom sustavne brige o starijima u svim područjima (obrazovanje, socijalna i zdravstvena skrb ...).

Literatura

- Bailey, T. A. (2010). Ageism and Media Discourse: Newspaper Framing of Middle Age. *Florida Communication Journal*, 38(1), 43–56.
- Delale, E. A., Kletečki Radović, M. i Družić Ljubotina, O. (2010). Doprinos udruge civilnog društva socijalnoj rekonstrukciji zajednice. *Revija za socijalnu politiku*, 17(1), 45–70.
- Despot Lučanin, J. (2003). *Iskustvo starenja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Furlan, I. (1985). *Čovjekov psihički razvoj*. Zagreb: Školska knjiga.
- Galić, S. i Tomasović Mrčela, N. (2013). *Priručnik iz gerontologije, gerijatrije i psihologije starijih osoba–psihologije starenja*. Osijek: Medicinska škola.
- Hummert, M. L., Garstka, T. A., Shaner, J. L. i Strahm, S. (1994). Stereotypes of the elderly held by young, middle-aged, and elderly adults. *Journals of Gerontology*, 49, 240–249. Dostupno na <https://academic.oup.com/geronj/article-abstract/49/5/P240/544081>/ Stereotypes-of-the-Elderly-Held-by-Young-Middle.
- Krajnc, A. (2016). *Starejši se učimo: Izobraževanje starejših v teoriji in praksi*. Ljubljana: Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje, združenje za izobraževanje in družbeno vključenost.
- Lacković-Grgin, K. i Čubela Adorić, V. (2006). *Odabrane teme iz psihologije odraslih*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Packer, D. J. i Chasteen, A. (2006). Looking to the Future: How Possible Aged Selves Influence Prejudice Toward Older Adults. *Social Cognition*, 24(3), 218–247.
- Palmore, E. B. (1999). *Ageism: Negative and Positive*. New York: Springer.
- Pečjak, V. (2001). *Psihologija treće životne dobi*. Zagreb: Prosvjeta.
- Pennington, D. C. (1997). *Osnove socijalne psihologije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Raina, D. i Balodi, G. (2014). Ageism and Stereotyping of the Older Adults. *Scholars Journal of Applied Medical Sciences*, 2(2C), 733–739.
- Rusac, S., Štambuk, A. i Verić, J. (2013). Dobna diskriminacija: iskustva starijih osoba. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(Supplement), 96–105.
- Schaie, W. H. i Willis, L. S. (2001). *Psihologija odrasle dobi i starenja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Tomečak, M., Rusac, S. i Štambuk, A. (2014). Promišljanje starenja i starosti–predrasude, mitovi i novi pogledi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50(1), 36–53.
- Vickers, K. (2007). Aging and the Media: Yesterday, Today and Tomorrow. *Californinan Journal of Health Promotion*, 5(3), 100–105.

Kvaliteta života osoba treće životne dobi

Dajana Kuzma,¹ Anita Zovko,² Sofija Vrcelj³

Sažetak

U radu se iznose rezultati istraživanja kvalitete života osoba treće životne dobi. Iako je kvaliteta života određena nizom subjektivnih i objektivnih pokazatelja, rezultati istraživanja pokazali su visoku kvalitetu života osoba treće dobi prema zdravstvenom i financijskom statusu, socijalnim aspektima (aktivnost i druženje) i općem zadovoljstvu životom. Između općih sociodemografskih čimbenika (spol, dob, stupanj obrazovanja, mjesto stanovanja, s kim žive, bračni status, obiteljski status) i ispitanih pokazatelja kvalitete života nema statistički značajne razlike.

Ključne riječi: starost, treća životna dob, kvaliteta života

Quality of Life in People in the Third Age - Abstract

The paper presents the results of research into the quality of life in people in the third age. Although quality of life is determined by a series of both subjective and objective indicators, the research results have shown a high quality of life in people in the third age according to health and financial status, social aspects (activity and socializing) and general satisfaction with life. No statistically significant differences were found between the general sociodemographic factors (gender, age, degree of education, place of residence, cohabitation, marital status, family status) and the examined quality of life indicators.

Keywords: ageing, third age, quality of life

1 Mag. Dajana Kuzma, Osnovna škola Vladimira Nazora, Pazin

2 Prof. dr. Anita Zovko, Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci

3 Prof. dr. Sofija Vrcelj, Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci

Uvod

Postoji konsenzus da se društvo mijenja, kao i ljudsko iskustvo starenja i kasnijeg života (Phillipson, 1998; Gillear i Higgs, 2000; Vincent, 2003; prema Wiggins, Higgs, Hyde i Blane, 2004). Tijekom prošlog stoljeća struktura stanovništva se mijenja i ima značajne posljedice za životni vijek (Blane i Netuveli, 2008). Iako postoje različite podjele životne dobi, Peter Laslett (1996) u svojem djelu *Fresh Map of Life* smatra da se život sastoji od četiriju doba, a vrhunac je u trećoj dobi. Treća dob vrijeme je kada je pojedinac oslobođen od posla i obiteljskih ograničenja i ima vremena nastaviti dobar i kvalitetan život za razliku od četvrte dobi koja je obilježena ovisnošću i smanjenjem zdravlja. Izraz „treća dob“ potječe s francuskih sveučilišta, sveučilišta za treću dob, koje je od 1970-ih nudilo mogućnost obrazovanja starijih osoba koje su relativno zdrave i aktivne te je ovaj termin ušao u zemlje engleskoga govornog područja (Laslett, 1996). U razvijenim zemljama prosječni životni vijek doseže 80 godina, a mnoge starije osobe žele mladost i zdravlje unatoč njihovoj stvarnoj dobi (Sadler, 2006). U razvijenim zemljama s potencijalnim postupnim starenjem i dugovječnošću, neke starije osobe žive dulje i zdravije bez ikakvih tjelesnih ili duševnih problema, a neke starije osobe su nepokretne, pate od demencije ili drugih problema povezanih sa starenjem. Laslett (1996) spominje da je treća dob obično dob nakon umirovljenja obilježena zdravljem, snagom i pozitivnim odnosom prema trećem životnom razdoblju, osim u određenim slučajevima. Treća životna dob obuhvaća posljednju trećinu ili četvrtinu života, ovisno o tome gdje postavimo granicu (Pečjak, 2001). Konstrukt treća dob pojavio se u razvijenim zemljama koje imaju dobre gospodarske uvjete pa se često uz treću dob povezuje i kvaliteta života koju oblikuje starost, spol, prošlost, mirovinsko osiguranje, trenutno stanovanje, zdravstveni i financijski status. Razlozi za to pronalaze se u činjenici da stanovništvo treće životne dobi nije radno aktivno što može utjecati na kvalitetu života (Bartlett, Marshall i Peel, 2007). Pripadnici treće životne dobi nerijetko su žrtve stereotipnih predodžbi s negativnom konotacijom mladih prema starijima. Richeson i Shelton (2006) ističu karakteristike poput zaboravljivosti, mentalne nesposobnosti, oslabljene motorike, teže prilagodbe na novu tehnologiju i promjene. Istraživanje provedeno među mentorima Slovenskog sveučilišta za treću dob pokazalo je da većina osoba koje su zadužene za provođenje programa sa starijima, te iste osobe još uvijek promatra pretežito negativno, a neke od karakteristika koje im pridaju su: zahtjevni, zaboravni, spori, željni pozornosti, neprilagođeni, tužni, ranjivi, posesivni, ovisni o drugima, bespomoćni, apatični, prestrašeni, nekorisni, lijeni, osamljeni, smanjenih intelektualnih sposobnosti i dr. Pozitivnih karakteristika znatno je manje, a među navedenim ističu se sljedeće: aktivni, veseli, ljubazni, spremni pomoći (posebno mladima), zahvalni, velikog znanja i bogatog iskustva, druželjubivi, poslušni, znatiželjni, nasmijani i sl. (SUTŽO⁴, 2015; prema Krajnc, 2016). Kvaliteta života

je složena i ne može se objasniti jednoznačno te se često izjednačava s pojmovima subjektivnoga blagostanja, zadovoljstva životom, subjektivnom kvalitetom (Beaumont i Kenealy, 2004; Leutar i Lovreković, 2010). Kvalitetu života možemo odrediti općim blagostanjem koje uključuje objektivne čimbenike i subjektivno vrednovanje fizičkog, materijalnog, socijalnog i emotivnog blagostanja (Felce i Perry, 1995, prema Mujkić i Vuletić, 2002). Iz različitih definicija kvalitete proizlaze i različite odrednice kvalitete života (Walker, 2007). Svaki autor pod pojmom kvalitete života definira određene karakteristike i područja koja čine tu kvalitetu mjerljivom (Bell, Galloway, Hamilton i Scullion, 2005). Zadovoljstvo životom sastoji se od zadovoljenih financijskih potreba, potreba za druženjem, potreba za aktivnostima, zdravstvenih potreba i usamljenosti, odnosno potreba za uključenosti u širu i/ili užu zajednicu (Mužinić i Žitnik, 2007; Bowling i Zahava, 2004). Budući da istraživanja kvalitete života osoba treće dobi pokazuju zanimljive, ali često kontradiktorne rezultate, otvara se prostor za nova istraživanja toga područja što je razlog za istraživanje kvalitete života na području grada Rijeke.

Metode istraživanja

Istraživanje je provedeno u ožujku 2016. godine. Za potrebe istraživanja odabrana je populacija osoba treće životne dobi koja živi na području grada Rijeke i ima više od 65 godina. Uzorak čini 100 ispitanika oba spola koji žive u Domu za starije i nemoćne osobe Kantrida Primorsko-goranske županije i osobe koje su članovi klubova za starije osobe u gradu Rijeci. Klubovi uključeni u ovo istraživanje su: klub Drenova, klub Krimeja, klub Potok i klub Trsat. Važno je naglasiti da su u istraživanje uključeni ispitanici koji imaju „prosječne“ uvjete života i zdravlja, dakle nisu uključene osobe koje imaju tjelesni invaliditet, teže tjelesne bolesti, teže bolesti povezane sa starenjem (Alzheimer, senilne demencije i sl.) ili psihičke probleme.

U istraživanju je korištena deskriptivna i korelacijska metoda. Deskriptivnom metodom prikupljeni su opći sociodemografski podaci (spol, dob, stupanj obrazovanja, mjesto stanovanja, s kim žive, bračni status, obiteljski status) koji su poslužili za opis ispitanog uzorka i za usporedbu ispitanika prema tim kriterijima.

Osim deskriptivne metode u istraživanju se koristila korelacijska metoda kojom se testira zavisnost ili povezanost između dviju varijabli. Podaci su se prikupljali anketnim upitnikom koji je prilagođen osobama treće životne dobi. Anketni se upitnik sastojao od općih sociodemografskih podataka ispitanika (spol, dob, stupanj obrazovanja, mjesto stanovanja, s kim žive, bračni status, obiteljski status) i tri prilagođene ljestvice preuzete iz ranije provedenog istraživanja autora Mužinić i Žitnik (2007): skale potreba, skale općeg zadovoljstva i UCLA skale usamljenosti, kojima se ispitivala kvaliteta života.

Skala potreba (kvalitete života) u provedenom je istraživanju iz 2007. godine ispitivala potrebe starijih osoba u četirima osnovnim kategorijama: financije, zdravstvena skrb,

socijalni kontakti i aktivnost starijih osoba. Skala se za provedeno istraživanje iz 2007. sastojala od ukupno 20 tvrdnji, a za potrebe ovog istraživanja preuzeto je 17 tvrdnji. Razlog tomu jest sličnost izbačenih tvrdnji s drugim tvrdnjama u anketnom upitniku.

Tvrdnje su prilagođene tako da su sve negativne tvrdnje pretvorene u pozitivne kako ne bi loše utjecale na ispitanike. Također, odgovori su umjesto skale od četiri: ne, djelomično, da, u potpunosti da, pojednostavljeni na tri: ne, djelomično, da.

Skala općeg zadovoljstva životom, autora Zorana Penezića, mjeri osobni doživljaj zadovoljstva životom, a time i kvalitetu života pojedinaca. Autori Mužinić i Žitnik postojećih su 20 tvrdnji smanjili na njih 17 spajanjem triju različitih skala u jednu (skalu zadovoljstva životom, skalu općeg zadovoljstva i skalu pozitivnih stavova prema životu). Za potrebe ovog istraživanja skala je prilagođena tako što su neke tvrdnje preformulirane da budu pozitivno usmjerene. Osim toga i u ovoj se skali nude samo tri odgovora: ne, djelomično ili da.

UCLA skala usamljenosti posljednja je skala anketnog upitnika. Ona mjeri opću usamljenost shvaćenu kao stanje. Tvrdnje ove skale procjenjuju moguća neugodna emocionalna stanja koja mogu biti izazvana starenjem. Ona je također preuzeta iz istraživanja autora Mužinić i Žitnik (2007)⁵ i prilagođena kao i ranije skale, odnosno sve su tvrdnje pozitivno usmjerene.

Svi prikupljeni podaci analizirani su u programu za statističku obradu podataka IBM SPSS 20.0 (Statistical Package for the Social Sciences). Prvi korak u obradi podataka bila je provjera valjanosti skala uz pomoć opcije *Reliability analysis*. Nakon toga upotrijebljena je deskriptivna statistika za obradu općih sociodemografskih podataka koja uključuje tablice frekvencija i grafičko prikazivanje podataka.

Kako bi mogli upotrijebiti podatke koji se odnose na zavisne varijable financija, socijalnih kontakata, aktivnosti, općeg zadovoljstva životom i usamljenosti, u programu za statističku obradu zbrojene su pojedine tvrdnje da bi se dobile nove jedinstvene varijable. Od svih varijabli, jedino se tvrdnje o zdravstvenom stanju nisu mogle zbrojiti zbog različitih mjernih karakteristika, stoga se zdravlje analiziralo samo preko pojedinačnih odgovora na tvrdnje i odgovarajućih frekvencija. Nakon dobivenih varijabli zbrajanjem čestica anketnog upitnika u programu se ispitala korelacija među varijablama financija, socijalnih kontakata, aktivnosti, općeg zadovoljstva životom i usamljenosti uz pomoć Pearsonovog koeficijenta korelacije. U nastavku su se uz pomoć t-testa i analize varijance izračunavale razlike po zavisnim varijablama financija, socijalnih kontakata, aktivnosti, općeg zadovoljstva životom i usamljenosti u odnosu na nezavisne varijable. Ostali opći sociometrijski podaci nisu mogli biti uključeni u analizu jer odgovori na ta pitanja nisu raspoređeni podjednako. Iz tog su razloga prikazani uz pomoć frekvencija odgovora na pojedine tvrdnje.

5 Za korištenje preuzetih mjernih skala dobiveno je dopuštenje autorice Mužinić.

Rezultati i rasprava

Iz cilja istraživanja izvedena su specifična istraživačka pitanja koja su kriterij prikaza rezultata istraživanja:

Ispitati opća sociodemografska obilježja (spol, dob, stupanj obrazovanja, mjesto stanovanja, s kim žive, bračni status, obiteljski status) osoba treće životne dobi koje žive na području grada Rijeke.

Od ukupnog broja ispitanika ovog istraživanja, 100 (100%), većina ispitanika ispitana je po klubovima za starije osobe grada Rijeke (60 (60 %)), a manji dio njih u Domu za starije i nemoćne osobe Kantrida (40 (40 %)). Rezultati pojedinih varijabli prikazani su u *Tablici 1.*

Tablica 1: Rezultati sociodemografskih obilježja

Sociodemografska obilježja	
Spol	79 % ženski 21 % muški
Dob	56 % više od 76 godina 44 % od 65 do 75 godina
Stupanj obrazovanja	55 % srednja stručna sprema 32 % niža stručna sprema 13 % visoka stručna sprema
Mjesto stanovanja	59 % vlastiti dom 40 % dom za starije 1 % nešto drugo
S kim žive	40 % dom za starije 32 % s nekim drugim 28 % sami
Bračni status	60 % samci 29 % oženjen/udana 11 % razveden
Obiteljski status	86 % imaju djecu 14 % nemaju djecu

Iz *Tablice 1* vidljivo je da su ispitanici uglavnom ženskog spola (79 %) i imaju više od 76 godina (56 %). Po stupnju obrazovanja uglavnom su stekli srednju stručnu spremu (55 %) i uglavnom žive u vlastitom domu (59 %). Budući da je velik dio ispitanika smješten u domu za starije, na varijabli suživota odgovaraju da žive u domu, dakle imaju osobu s kojom su smješteni u sobu. Ispitanici su uglavnom samci (60 %). U ovoj su kategoriji i udovci i udovice. Od ukupnog broja ispitanika njih 86 % ima djecu.

Ispitati sljedeće pokazatelje kvalitete života osoba treće životne dobi koje žive na području grada Rijeke: *financije, zdravstvena skrb, socijalni kontakti, aktivnosti, opće zadovoljstvo životom i usamljenost.*

Ovim su istraživanjem ispitane zavisne varijable: *financije, zdravstvena skrb, socijalni kontakti, aktivnosti, opće zadovoljstvo životom i usamljenost.* U Tablici 2 prikazani su rasponi aritmetičkih sredina odgovora ispitanika na određenim varijablama na odgovore 1 - *ne*, 2 - *djelomično* i 3 - *da*. Iz tablice je vidljivo da je kod ispitanika najviše izražena potreba za aktivnostima (1,9 - 2,5), a najzadovoljniji su time što nisu usamljeni (2,4 - 2,7).

Tablica 2: Rezultati pokazatelja kvalitete života

Pokazatelji kvalitete	MIN	MAX
Financije	1,7	2,7
Zdravstvena skrb	1,82	1,89
Opće zadovoljstvo	2,0	2,7
Aktivnosti	1,9	2,5
(Ne) usamljenost	2,4	2,7
Socijalni kontakti	1,8	2,5

Ispitati povezanost između sljedećih pokazatelja kvalitete života osoba treće životne dobi koje žive na području grada Rijeke: *financija, zdravstvene skrbi, socijalnih kontakata, aktivnosti, općeg zadovoljstva životom i usamljenosti.*

Između varijabli *financija, socijalnih kontakata, aktivnosti, općeg zadovoljstva životom i usamljenosti* ispitana je povezanost preko Pearsonovog koeficijenta korelacije u programu za statističku obradu podataka SPSS-u. U Tablici 3 prikazani su rezultati korelacija navedenih varijabli.

Tablica 3: Korelacije zavisnih varijabli

	Opće zadovoljstvo	Usamljenost	Financije	Socijalni kontakti	Aktivnosti
Opće zadovoljstvo	1	0,487**	0,230*	0,095	0,227*
Usamljenost		1	0,168	0,217*	0,312**
Financije			1	0,006	0,146
Socijalni kontakti				1	0,427**
Aktivnosti					1

**Korelacije su značajne na razini 0,01 (2-tailed)

*Korelacije su značajne na razini 0,05 (2-tailed)

Iz *Tablice 3* moguće je vidjeti da postoji statistički značajna pozitivna korelacija između varijabli *općeg zadovoljstva životom* i *usamljenosti* ($r=0,487$; $p<0,01$). Ovo je ujedno i najviša korelacija iz koje možemo zaključiti da su osobe koje su svoje opće zadovoljstvo životom procijenile visokom ujedno i svoj *ne* za usamljenost procijenile visokom.

Sljedeće statistički značajne pozitivne povezanosti pokazale su se između varijabli *socijalnih kontakata* i *aktivnosti* ($r=0,427$, $p<0,01$), *usamljenosti* i *aktivnosti* ($r=0,312$, $p<0,01$), *opće zadovoljstvo životom* i *financije* ($r=0,230$, $p<0,05$), *opće zadovoljstvo* i *aktivnosti* ($r=0,227$, $p<0,05$) i *usamljenost* i *socijalni kontakti* ($r=0,217$, $p<0,05$).

Korelacijama su dobiveni brojni podaci koje uključuju svi prijašnji rezultati o općim sociodemografskim obilježjima.

Ispitati razlike u kvaliteti života osoba treće životne dobi koje žive na području grada Rijeke s obzirom na opća sociodemografska obilježja (spol, dob, stupanj obrazovanja, mjesto stanovanja, s kim žive, bračni status, obiteljski status).

Kako bi ispitali razlike u kvaliteti života osoba treće dobi s obzirom na njihova sociodemografska obilježja, bilo je potrebno najprije provjeriti raspodjelu odgovora ispitanika na svakoj nezavisnoj varijabli. Od svih nezavisnih varijabli jedino su varijable dob i mjesto stanovanja zadovoljavale uvjete za provođenje t-testa razlika za nezavisne uzorke u programu za statističku obradu podataka SPSS. Budući da je na varijablama spol, stupanj obrazovanja, bračni status i djeca, bila velika razlika između grupa odgovora ispitanika, one su zanemarene iz tehničkih razloga. Preostala varijabla suživota ispitana je pomoću analize varijance za nezavisne uzorke (ANOVA). Provedeno je pet t-testova za nezavisne uzorke s ciljem da se utvrdi postoji li statistički značajna razlika u percepciji općeg zadovoljstva životom, usamljenosti, financija, socijalnih kontakata i aktivnosti osoba treće životne dobi u odnosu na dob i spol ispitanika. Nijedan od navedenih testova nije pokazao značajnu razliku po varijablama. Iz svega navedenog možemo zaključiti da se ispitane osobe treće životne dobi u gradu Rijeci značajno ne razlikuju po kvaliteti života s obzirom na svoju dob i mjesto stanovanja. Dakle mlađe (od 65 do 75 godina starosti) osobe treće dobi, kao i one starije (od 76 godina i više), svoju kvalitetu života procjenjuju gotovo jednakom. Također, ispitane osobe treće dobi koje žive u vlastitom domu i one koje žive u domu za starije, svoju kvalitetu života procjenjuju približno jednako. Nadalje, analizom varijance za nezavisne uzorke ispitano je postoji li statistički značajna razlika između varijabli općeg zadovoljstva životom, usamljenosti, financija, socijalnih kontakata i aktivnosti s obzirom na suživot ispitanika. Testom je utvrđeno da ne postoji statistički značajna razlika po varijablama.

Povezati kvalitetu života osoba treće životne dobi koje žive na području grada Rijeke s ranije provedenim istraživanjima kvalitete na hrvatskoj i europskoj razini.

Ovim su istraživanjem dobiveni zanimljivi rezultati kvalitete života osoba treće dobi u gradu Rijeci. Prilikom usporedbe rezultata treba imati na umu uzorak istraživanja koji obuhvaća osobe treće životne dobi koje žive u domu za starije i osobe koji su članovi klubova umirovljenika što bitno određuje njihov socijalni život, ali i druge pokazatelje kvalitete života. U nastavku su rezultati provedenog istraživanja uspoređeni s rezultatima ranijih istraživanja prikazani po zavisnim varijablama.

Financije

Rezultati istraživanja pokazuju da su ispitanice starije osobe u gradu Rijeci uglavnom zadovoljne svojim financijskim potrebama. Najviše procjenjuju da imaju sredstva za najosnovnije potrebe, ali bi voljeli primati dodatnu financijsku pomoć. Također, procjenjuju da su djelomično do potpuno financijski neovisni o drugima što je za osobe treće životne dobi iznenađujući podatak. Budući da su ranija istraživanja pokazala da su starije osobe i umirovljenici rizična skupina za razvoj siromaštva, možemo zaključiti da naši ispitanici žive u relativno dobrim financijskim uvjetima.

Zdravstvena skrb

Zdravlje je jedno od najvažnijih pitanja kvalitete života osoba treće dobi. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da ispitanici treće dobi s riječkog područja uglavnom osrednje procjenjuju potrebu za stalnom medicinskom pomoći i potrebu za razgovorom o zdravlju. Razlog tome može biti njihov život u domu za starije osobe gdje su te potrebe svakodnevno zadovoljene. Naime, u domu imaju više medicinskih sestara i liječnika koji su im stalno na raspolaganju. Osim navedenih rezultata varijabla zdravstvene skrbi se zbog loših metrijskih karakteristika nije mogla uspoređivati s nekim drugim pokazateljima kvalitete života, kao ni općih sociometrijskih obilježja. Međutim, druga su istraživanja pokazala da osobe treće dobi koje su u braku žive duže i zdravije (Rogers, 1992 prema Brajković, 2010). Osim toga, uspoređujući osobe koje žive u domu za starije i one koji žive u svojim domovima, pokazalo se da osobe u domovima imaju više zdravstvenih problema i da svoju kvalitetu života procjenjuju niskom (Čanković, Harhaji, Kvrđić i Mijatović Jovanović, 2016). Uglavnom istraživanja pokazuju da osobe s nižim stupnjem obrazovanja, nižim prihodima neoženjeni/neudane i stariji ljudi svoje zdravlje procjenjuju lošijim te imaju veći rizik od smrtnosti (Havleka, 1998 prema Brajković, 2010). Nadalje, stariji ljudi koji žive u vlastitim domovima svoje zdravlje uglavnom procjenjuju zadovoljavajućim te ne ističu posebnu potrebu za dodatnom skrbi (Despot-Lučanin, Lučanin i Petrak, 2005). Za razliku od njih osobe koje žive u domovima za starije svoje zdravlje procjenjuju lošijim i samim time i kvalitetu života procjenjuju nižom od zdravijih osoba. Prema tome su autori zaključili da je zdravlje jedan od najvažnijih faktora kvalitete života starijih ljudi (Čanković i sur., 2016).

Socijalni kontakti

Socijalni su kontakti kao indikator kvalitete života vrlo zanimljivi za promatranje i tumačenje. Naime, osobe treće dobi socijalne kontakte smatraju vrlo važnima, u toj mjeri da ih stavljaju ispred zdravstvenih potreba i financija (Mužinić i Žitnik, 2007). Rezultati ovog istraživanja pokazuju da su ispitanici potrebu za dodatnim socijalnim kontaktima procijenili kao *djelomično do potrebnu*. Zanimljivo je kako je kasnije ispitana *usamljenost* pokazala da te osobe zapravo imaju puno društvenih kontakata i bliskih osoba, ali i dalje svoje socijalne potrebe označavaju kao *djelomično potrebne*. Neka istraživanja navode da su stariji ljudi zadovoljni svojim socijalnim vezama (Bondevik i Stogstad, 1996; prema Brajković, 2010), dok drugi autori govore kako su socijalne veze starijih vrlo slabe (Despot-Lučanin i sur., 2005). U ovom se istraživanju nisu pokazale nikakve značajne razlike po spolu, kao ni po dobi na varijabli socijalnih kontakata.

Aktivnosti

Istraživanja na području aktivnosti starijih osoba uglavnom su usmjerena na prepoznavanje specifičnosti aktivnog života starijih osoba s naglaskom na razlike po spolu. Milosaljević (2011) u svojem je istraživanju dobio rezultate koji govore da žene uglavnom svoje aktivnosti usmjeravaju prema prirodi, druženjima na otvorenom ili izletima, a muškarci više vole svakodnevna druženja. Rezultati ovog istraživanja nisu pokazali razlike među spolovima prema potrebi za aktivnostima, kao ni prema drugim općim karakteristikama ispitanika. Ovi rezultati kompatibilni su s rezultatima Ilića i Županića (2014) koji su dokazali da osobe koje se bave različitim aktivnostima i one koje imaju želju baviti se aktivnostima pokazuju veliki stupanj zadovoljstva životom, bolje zdravlje i imaju osjećaj korisnosti. Dakle, bavljenje nekim aktivnostima važan je element zadovoljstva starijih ljudi koji utječe na razinu kvalitete života u starijoj dobi.

Usamljenost

Posljednji rezultati odnose se na mjerenu usamljenost, zapravo *ne usamljenost* osoba treće dobi u gradu Rijeci. Specifičnost ispitanika upravo je visoka razina društvenosti i socijalnih kontakata na raspolaganju, stoga ne začuđuje da je njihova *ne usamljenost* vrlo visoko ocijenjena. Od svih pokazatelja kvalitete života, *ne usamljenost* je najizraženiji pokazatelj kvalitete života osoba u gradu Rijeci. Navedeni rezultati, dakle, značajno odstupaju od ostalih istraživanja u kojima se stariji ljudi procjenjuju vrlo usamljenima (Schaie 2001, prema Brajković 2010). Dakle, ispitane osobe nisu same i jako su zadovoljne svojim životom. Za kraj valja spomenuti da ispitane osobe treće dobi u gradu Rijeci imaju specifične životne uvjete, stoga su rezultati samo djelomično identični s rezultatima ovog istraživačkog problema.

Zaključak

Iako veličina uzorka onemogućuje generalizacije, na temelju provedenog istraživanja zaključuje se da su sve istaknute dimenzije kvalitete života treće životne dobi dobri pokazatelji uvjeta života starijih osoba u gradu Rijeci. Rezultati istraživanja koji se odnose na pokazatelj *financije* pokazuju da su ispitanice starije osobe u gradu Rijeci uglavnom zadovoljne svojim financijskim potrebama. Najviše procjenjuju da imaju sredstva za najosnovnije potrebe, ali bi voljeli primati dodatnu financijsku pomoć. Rezultati pokazatelja *zdravstvena skrb* pokazuju da ispitanice treće životne dobi s riječkog područja uglavnom osrednje procjenjuju potrebu za stalnom medicinskom pomoći i potrebu za razgovorom o zdravlju. Razlog tomu može biti njihov život u domu za starije osobe gdje su te potrebe svakodnevno zadovoljene. Nadalje, rezultati pokazatelja *socijalni kontakti* ističu da su ispitanice potrebu za dodatnim socijalnim kontaktima procijenili kao *djelomično do potrebnu* no kasnije ispitana usamljenost pokazala je da te osobe zapravo imaju puno društvenih kontakata i bliskih osoba, ali i dalje svoje socijalne potrebe označavaju kao *djelomično potrebne*. Rezultati istraživanja koji se odnose na pokazatelj *aktivnosti* nisu pokazali razlike između spolova prema potrebi za aktivnostima, kao ni po drugima općim karakteristikama ispitanika. Ovi rezultati kompatibilni su s rezultatima Ilića i Županića (2014) koji su dokazali da osobe koje se bave različitim aktivnostima i one koje imaju želju baviti se aktivnostima pokazuju veliki stupanj zadovoljstva životom, bolje zdravlje i imaju osjećaj korisnosti. Pokazatelj *(ne)usamljenost* osoba treće životne dobi u gradu Rijeci daje rezultat koji ukazuje na visoku razinu društvenosti i socijalnih kontakata. Od svih pokazatelja kvalitete života, *ne usamljenost* je najizraženiji pokazatelj kvalitete života osoba u gradu Rijeci. Navedeni rezultati, dakle, značajno odstupaju od ostalih istraživanja u kojima se stariji ljudi procjenjuju vrlo usamljenima (Schaie, 2001, prema Brajković, 2010). Dakle, zaključuje se da ispitanice osobe nisu same i zadovoljne su svojim životom.

Svjesni smo činjenice da naše istraživanje ima svoja ograničenja koja se prvenstveno očituju na razini uzorka, instrumenata kojima smo prikupljali podatke, kao i u teorijskoj konceptualizaciji „kvalitete života“ osoba treće dobi. Realizacija jednog složenijeg istraživanja o kvaliteti života osoba treće životne dobi zasigurno iziskuje cijeli istraživački tim i financijsku podršku. Nažalost, mi na to nismo mogli računati. Međutim, iako skromno, ovo naše istraživanje još jedan je doprinos senzibiliziranju javnosti o potrebi brige i bolje skrbi za osobe treće životne dobi.

Literatura

- Bartlett, H., Marshall, A. i Peel, N. (2007). Measuring quality of life in older people: Reliability and validity of WHOQOL-OLD. *Australasian Journal on Ageing*, 26(4), 162–167.
- Beaumont, G. J. i Kenealy, P. (2004). Quality of life perceptions and social comparisons in healthy old age. *Ageing and Society*, 24(5), 755–769.
- Bell, D., Galloway, S., Hamilton, C. i Scullion, A. (2005). *Well-being and quality of life: measuring the benefits of culture and sport*. Scottish Executive Social Research. Edinburgh: Scottish Government.
- Blane, D. i Netuveli, G. (2008). Quality of life in older ages. *British Medical Bulletin*, 1(85), 113–126.
- Bowling, A. i Zahava, G. (2004). Quality of life from the perspectives of older people. *Ageing and Society*, (6)24, 675–691.
- Brajković, L. (2010). *Pokazatelji zadovoljstva životom u trećoj životnoj dobi*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- Čanković, S., Harhaji, S., Kvirgić, S., Mijatović Jovanović, V., Nikolić, E. i Radić, I. (2016). Quality of life of elderly people living in a retirement home. *Vojnosanitetski pregled*, 73(1), 42–46.
- Despot-Lučanin, J., Havelka, M. i Lučanin, D. (2005). Kvaliteta starenja - samoprocjena zdravlja i potrebe za uslugama skrbi. *Društvena istraživanja*, 4/5(84-85), 801–817.
- Despot-Lučanin, J., Lučanin, D. i Petrak, O. (2005). Kvaliteta starenja - neka obilježja starijeg stanovništva Istre i usporedba s drugim područjima Hrvatske. *Revija socijalne politike*, 1(13), 37–51.
- Escosteguy, N., Ferraz, M., Marc, N., Moriguchi, E. i Xavier, F. (2003). Elderly people's definition of quality of life. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 1(25).
- Farquhar, M. (1995). Elderly people's definitions of quality of life. *Social science and medicine*, 41(10), 1439–1446.
- Ilić, B. i Županić, M. (2014). Kvaliteta života starijih ljudi u ruralnoj sredini. *Hrvatski časopis za javno zdravstvo*, 10(37), 22–44.
- Jacob, R. i Pearson, M. (2013). *A Good Life in Old Age?* Preuzeto sa http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/social-issues-migration-health/a-good-life-in-old-age_9789264194564-en#.V5nbmoOLTIU#page5.
- Krajnc, A. (2016). *Starejši se učimo: izobraževanje starejših v teoriji in praksi*. Ljubljana: Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje, združenje za izobraževanje in družbeno vključenost.
- Laslett, P. (1996). *A Fresh Map of Life*. London: Macmillan.
- Leutar, Z. i Lovreković, M. (2010). Kvaliteta života osoba u domovima za starije i nemoćne u Zagrebu. *Socijalna ekologija*, 1(19), 55–79.
- Milosaljević, L. (2011). Upravljanje vremenom i njegovo vrednovanje kod starijih pripadnika društva. *Antropologija*, 1(11), 143–159.
- Mujkić, A. i Vuletić, G. (2002). Što čini osobnu kvalitetu života: Studija na uzorku Hrvatske gradske populacije. *Liječnički Vjesnik*, 2(124), 64–70.

- Mužinić, R. i Žitnik, E. (2007). *Kvaliteta života starijih osoba-rezultati istraživanja*. Split: Udruga Mi.
- Pečjak, V. (2001). *Psihologija treće životne dobi*. Zagreb: Prosvjeta.
- Richeson, J. A. i Shelton, J. N. (2006). *A social psychological perspective on the stigmatization of older adults*. Preuzeto sa <https://www.nap.edu/read/11474/chapter/12>.
- Sadler, W. A. (2006). Changing life options: Uncovering the riches of the Third Age. *LLI Review*, 1, 11–20.
- Smith, A. (2000). *Researching quality of life of older people: concepts, measures and findings*. Keele: Keele University.
- Wiggins, R. D., Higgs, P. F. D., Hyde, M. i Blane, D. B. (2004), Quality of life in the third age: key predictors of the CASP-19 measure. *Ageing and Society*, 24, 693–708.
- Walker, A. (2007). *Quality of life in old age in Europe*. Preuzeto sa <http://stage-new.mcgraw-hill.co.uk/openup/chapters/0335215149.pdf>.

Pomen mednarodnih projektov za učenje starejših

Meta Furlan¹

Povzetek

Prispevek obravnava transformativno učenje starejših v projektni skupini mednarodnega projekta *Z menoj po mojem mestu (Personal TownTours)*, ki je potekal na Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje med letoma 2012 in 2014. V prispevku je najprej opisana teorija transformativnega učenja in koncept staranja v domačem okolju. Iz tega izhaja vprašanje, kako poteka vključevanje starejših v skupnost prek učenja in navezovanja na prostor. V empiričnem delu je predstavljen potek raziskave. Avtorico zanima, kako je potekalo učenje in izobraževanje v projektni skupini in kako je dejstvo, da sta projekt in raziskovanje potekala v bivanjskem okolju starejših, vplivalo na potek in rezultate raziskovanja. Zanima jo, ali sodelovanje v projektu spodbuja transformativno učenje članov projektne skupine. Ugotovitve kažejo, da je bilo sodelovanje starejših v projektni skupini pri raziskovanju mesta Ljubljana in razvijanju poti po mestu spodbuda za transformativno učenje in pomemben dejavnik pri procesu navezovanja na prostor.

Ključne besede: transformativno učenje, navezovanje na prostor, mednarodni projekt, staranje v domačem okolju

The Importance of International Projects for Older People's Learning - Abstract

The article examines transformative learning in older people who participated in a project group as part of the international project *Personal TownTours*. The project took place at the Slovenian Third Age University between 2012 and 2014. In the article the theory of transformative learning and the concept of ageing in place are introduced and explored, raising the question of how the inclusion of older people into a community occurs through learning and place attachment. The research process is described in the empirical part of the paper. The author is interested in the learning and educational processes of the project group. Furthermore, she is interested in how the fact that the project and the research itself were conducted in the living quarters of these older people affected the course and the results of the research. She then examines whether the group members' involvement in the project provides a foundation for transformative learning. The findings show that participation in the project's activities and research of the city of Ljubljana have been an incentive for transformative learning and an important factor in the process of place attachment.

Keywords: transformative learning, place attachment, international project, ageing in place

1 Meta Furlan, mlada raziskovalka, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Uvod

Učenje v poznejših letih življenja lahko prinese nove izzive na različnih področjih, kot npr.: na področju kulture, trajnostnega razvoja, osebnostne rasti, dejavne državljskosti. Novo znanje in spremenjena prepričanja, stališča in vrednote vplivajo na potek staranja ljudi v domačem okolju. Učenje in dejavno vključevanje v lokalno okolje sta podlaga za razmišljanje o sebi in družbi. Posamezniki lahko z izkušnjami medsebojnega sodelovanja z različnimi družbenimi skupinami nekatera svoja stališča preizprašajo. Vrednost učenja in delovanja starejših vidimo v rezultatih transformativnega učenja in dejavni državljskosti. Oboje vodi v spreminjanje posameznika in družbe, kar je osnova za oblikovanje vključujoče se družbe za vse družbene skupine in generacije ter sodelovanje starejših pri tem spreminjanju.

Učenje in delovanje starejših sta bili osrednji temi naše raziskave, v kateri nas je zanimalo, kako je potekal proces učenja starejših v projektni skupini mednarodnega projekta *Z menoj po mojem mestu*. Čeprav je bilo naše raziskovanje usmerjeno zgolj v to projektno skupino, smo na tem primeru želeli pokazati vrednost in pomembnost sodelovanja starejših v mednarodnih projektih. Konceptualni okvir raziskave je predstavljal transformativno učenje in staranje v domačem okolju.

Koncept staranja v domačem okolju

Pomembnost prostora in navezanosti na prostor so raziskovali mnogi avtorji (Casakin in Neikrug, 2012; Lewicka, 2005; Peace, Holland in Kellaheer, 2005). Kot zapiše Heidegger (1958, v Relph, 2016, str. 1): »Prostor umešča posameznika na tak način, da sočasno razkriva zunanje vezi njegovega obstoja in globino njegove svobode in realnosti«. Prostor različno dojemamo in zato določen prostor predstavlja za vsakega nekaj drugega; odvisno od tega, kaj je v prostoru doživel, kako ga uporablja in kaj mu pomeni. Za našo raziskavo je pomemben koncept navezanosti na prostor, ki je zaradi fizičnih, socialnih, čustvenih, psiholoških in kulturnih vidikov večdimenzionalen konstrukt (Anton in Lawrence, 2014; Iecovich, 2014; Ujang in Zakariya, 2015). Definiramo ga lahko kot pletež vezi med posameznikom in prostorom, ki se razvijejo kot rezultat čustev, znanja, prepričanj, stališč in vedenja posameznika v tem prostoru (Hidalgo in Hernandez, 2001; Knez, 2005; Low in Altman, 1992). Navezanost na prostor se razvije takrat, ko posameznik čuti, da prostor zadovoljuje njegove fizične, kognitivne, čustvene, odnosne in akcijske potrebe ter v njem lahko uresničuje svoje cilje (Williams, Patterson, Roggenbuck in Watson, 1992). S staranjem ljudje postajajo vse bolj navezani na svoj življenjski prostor, vendar sočasno postajajo tudi vedno bolj dovzetni in občutljivi za svoje psiho-fizično okolje. Rowles (1983) je razvil teorijo notranjega dojetja prostora (*insideness*), ki se kaže v treh dimenzijah:

- fizična dimenzija dojetja prostora: dolžina bivanja v določenem okolju, razvoj občutka nadzora nad njim in ustvarjanje vsakodnevnih rutin in življenjskega ritma;

- socialna dimenzija: odnosi, ki jih posameznik razvije z drugimi, zaradi njih je poznan v svoji soseski in pozna ostale;
- avtobiografska dimenzija: spomini, ki jih ima posameznik o svojem prostoru in pripomorejo h gradnji osebnosti (identitete).

Med posameznikovim navezovanjem na prostor potekata dva procesa, in sicer proces pripadanja in proces delovanja (Wahl in Oswald 2013, str. 114). Prvi poteka predvsem skozi izkušnje, ki jih je posameznik doživel v prostoru, in skozi njegovo zadovoljstvo glede bivanjskega okolja. Pripadnost prostoru se razvija skozi spoznavno in čustveno ovrednotenje prostora, ko mu posameznik daje pomen. V tem procesu se razvijajo vezi med posameznikom in prostorom, ki segajo na več ravni (čustveno, spoznavno, vedenjsko, socialno, biografsko) in so pomembne za posameznikovo umestitev v prostoru (zavedanje doma in varnosti). Po drugi strani gre proces delovanja v smeri občutka nadzora nad prostorom, ki je pomemben za samostojnost starejših. Pomembna je tudi proaktivnost starejših. Ta implicira, da so starejši zmožni spreminjati prostor v skladu s svojimi potrebami, željami in sposobnostmi, kar se navezuje na večjo samostojnost in neodvisnost bivanja v prostoru. Oba procesa – proces pripadanja in proces delovanja – vplivata na kakovost bivanja starejših, njihovo identiteto in samostojnost (prav tam, str. 114).

Koncept staranja v domačem okolju zagovarja sobivanje starejših v skupnosti in dejavno vključevanje vanjo. Opozarja na pomembnost bivanja starejših v njihovem domačem okolju. Koncept lahko razumemo kot težnjo razvoja skupnosti v smeri odprtosti za vse generacije in zagotavljanja kakovosti bivanja vsem članom skupnosti. Zagovarja namreč sposobnost starejših, da ostanejo neodvisni in dejavni v svojem okolju (Iecovich, 2014). Rezultati raziskave (Wiles, Leibing, Guberman, Reeve in Allen, 2011) kažejo, da je za starejše zlasti pomembno to, da imajo izbiro glede življenjskih okoliščin, dober dostop do dobrin, ohranjanje socialnih vezi, povezovanje z lokalnim prebivalstvom, občutek varnosti in občutek samostojnosti doma ter v skupnosti. Koncept staranja v domačem okolju je pomemben v smeri večjega vključevanja in sprejemanja starejših v skupnost, saj spodbuja starejše, da so dejavni pri oblikovanju skupnosti, v kateri živijo, in da z dejavno vključitvijo pripomorejo k razvoju vključujoče skupnosti.

Transformativno učenje

Transformativno učenje se dogaja tudi skozi proces navezovanja na prostor in staranja v domačem okolju. Transformativno učenje razumemo kot proces, v katerem subjekt svoja pretekla, velikokrat nekritično sprejeta stališča, prepričanja, domneve, vrednote ... spremeni v smeri večje odprtosti in vključenosti drugačnih pogledov (Mezirow, 2000a, 2009). Transformativno učenje se osredotoča na spreminjanje pogleda na samega sebe in svet okoli nas. V ospredju je subjektova lastna interpretacija izkušenj, pogledov, vrednot,

stališč in prepričanj ter vprašanje, kako v preseku različnih življenjskih prelomnic, delovanja v skupnosti in učenja spreminja stališča ter vzorce mišljenja.

Referenčni okvir, ki je eden od ključnih pojmov v teoriji transformativnega učenja, predstavlja filter, skozi katerega posameznik dojema samega sebe in svet okoli sebe. Določa, kako bo nova izkušnja interpretirana v skladu s prejšnjimi izkušnjami in stališči. Referenčni okvir je tako individualno kot kulturno pogojen – oblikuje se že v zgodnji socializaciji in se razvija skozi kulturno asimilacijo in družbeno indoktrinacijo (Fleischer, 2006; Illeris, 2014; Mezirow, 1997). Z usmerjanjem pozornosti in upoštevanjem prepričanj, pričakovanj in namenov referenčni okvir selektivno oblikuje subjektive zaznave. Vpliva na spoznanja, občutja in čustva. Referenčni okvir ima dve dimenziji, in sicer mentalne vzorce (*habits of mind*) in osebna stališča (*point of view*).

Transformativno učenje se dogaja skozi izkušnjo, kritično refleksijo, razmišljujočo razpravo in delovanje. Izkušnja je osrednji del transformativnega učenja. Izkušnja sproži dilemo, zaradi katere subjekt preveri ustreznost svojega znanja ali stališč. Preizkušanje spoznanj iz preteklih izkušenj je bistvo transformativnega učenja. Izkušnja oblikuje osnovo, na podlagi katere sprejemamo in oblikujemo prepričanja, vrednote in nazore. Izkušnja predstavlja začetno točko za kritično refleksijo. Ko doživimo nekaj, česar ne moremo vključiti v že obstoječo mentalno strukturo, se začne transformativno učenje.

Referenčni okvir se spreminja, ko posameznik na novo oblikuje pomene, kar mu omogoča umestitev izkušnje v svoj referenčni okvir (in s tem spreminjanje obstoječega) (Fleischer, 2006; Mezirow, 1995). Kritična refleksija, ki je bistveni element transformativnega učenja, omogoča vrednotenje prepričanj, vrednot in stališč ter njihovo ponovno oblikovanje (Fleischer, 2006; Mezirow, 1995). Illeris (2014) poudarja, da ni dovolj zgolj razmišljanje o tem, kako in zakaj je nekdo nekaj izkusil, občutil, mislil ali naredil v določeni situaciji, ampak je pomembnejše razmišljanje, kako delovati v novi, podobni situaciji na podlagi doživete izkušnje in razumevanja. Pomen, ki ga zgradimo skozi kritično refleksijo, je subjektiven in dojemljiv za spremembe. Brez delovanja transformativno učenje ne bi imelo pomena. Učenje naj bi, po teoriji transformativnega učenja, vedno imelo za cilj dejavnost.

Illeris (2014, str. 40), ki je nadgradil delo Mezirowa, zapiše, da teorija transformativnega učenja zajema vse učenje, ki povzroči spremembo v osebnosti učečega se. Pri transformativnem učenju lahko izpostavimo notranjo dimenzijo, ko posameznik skozi svojo biografijo in izkušnje spreminja svoja spoznanja in delovanje ter se uči o samem sebi in drugih. Notranjo dimenzijo transformativnega učenja razumemo z vidika dveh komponent: refleksivnega identitetnega dela in ustvarjalne akcije (Hallqvist, Ellström in Hyden, 2012, str. 73–76). Refleksivno identitetno delo pomeni posameznikovo uporabo svojega življenjskega izkustva, da vzdržuje ali izpopolnjuje (spreminja) svojo identiteto. Ustvarjalna akcija pa predstavlja posameznikovo načrtovanje prihodnje dejavnosti in

podoživljanje (refleksijo) že doživetega, da bi bolje razumeli svoje prihodnje, sedanje in preteklo ravnanje (prav tam, str. 73–76).

Transformativno učenje, kot ga opredeljujeta Mezirow (1995) in Illeris (2014), ne ostaja pri posamezniku, temveč je usmerjeno v družbo. Mezirow (2009) pravi, da je namen transformativnega učenja družbena sprememba – sprememba diskriminatornih praks, pravil, norm in socialno ekonomskih politik. Osredotoča se na ustvarjanje temeljev za razumevanje, ki je bistveno za učenje o socialnih akcijah v demokratični družbi.

Sočasno s sodelovanjem posameznikov v lokalnih skupnostih in skupnostih prakse se razvija ter spreminja tudi skupnost.

Z razstavo, publikacijo, dogodkom, storitvijo ... se skupnost razvija in v neki točki tudi rekonstruira. Starejši s svojim učenjem in raziskovanjem ter nastopanjem v javnosti pogosto vodijo proces ozaveščanja lokalne skupnosti in širše javnosti, kar lahko ugotovimo tudi z našim projektom, ki je bil predmet raziskave.

Mednarodni projekt *Z menoj po mojem mestu*

Projekt *Z menoj po mojem mestu* (*Personal TownTours*) se je odvijal na Univerzi za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani med letoma 2012 in 2014. Projekt je koordiniral ZA-WiW Ulm, Univerza za tretje življenjsko obdobje pa je bila ena izmed šestih partnerjev. Poleg nje so sodelovale organizacije iz Mester in Vicenze (Italija), Vannesa (Francija), Temišvarja (Romunija) in Russe (Bolgarija). Projekt je bil deležen finančne podpore programa Vseživljenjsko učenje, akcija Grundtvig, program Učna partnerstva.

Namen projekta je bil usposobiti starejše za vodenje po svojem domačem mestu. Projektna skupina se je osnovala v študijski skupini na univerzi za tretje življenjsko obdobje z imenom *Trgi, ulice in stavbe okrog nas*. Skupino je vodila arhitektka Meta Kutin, ki je želela skupaj s starejšimi raziskati in interpretirati mesto, v katerem živijo, tako z arhitekturnega, urbanističnega kot tudi praktičnega vidika. Mentorici so bile pri oblikovanju programa pomembne izkušnje in zgodbe prebivalcev, saj se odnos do mesta vseskozi razvija in spreminja. Meta Kutin je kot strokovnjakinja na področju arhitekture v projektu združevala pogled, izkušnje in zgodbe o mestu s strokovnim znanjem. Vse to je povezala v tri poti po Ljubljani. Ljubljano so prikazali na svojevrsten način – to je z vidika starejših prebivalcev, ki že dolga leta živijo v Ljubljani in so v njej preživeli mladost, odraslost in starost.

Poti po Ljubljani so bile naslednje:

- *Po sledeh trnovske ledenke*. Prepletata se zgodba trnovske ledenke (vrsta solate) in zgodba arhitekta Jožeta Plečnika. Trnovo in Krakovo sta bili predmestji Ljubljane, kjer so gojili zelenjavo in jo s cizami vozili na mestno tržnico, Krakovo pa je bil tudi dom Jožeta Plečnika. Pot *Po sledeh trnovske ledenke* predstavlja gojenje solate, ki se spretno poveže z ustvarjanjem in delovanjem Jožeta Plečnika.

- *Kultura prebivanja*. Predstavljena je soseska Murgle, ki je znana po nizkih enodružinskih atrijskih hišah, povezanih z naravo, in ulicah, poimenovanih po drevesih. Življenje v soseski prinaša zanimivo povezavo med mestom in naravo, ki jo člani projektne skupine prikažejo z zgodbami prebivalcev.
- *Srečevanja – med kulturo in prijatelji*. Predstavljene so kavarne, ki so v začetku 20. stoletja predstavljale prostor izmenjavanja mnenj in idej ter prostor diskusij, zato so prepletene z mnogimi zgodbami. Člani projektne skupine so znane mestne kavarne povezali z bližnjimi kulturnimi ustanovami ter predstavili kulturni in kavarniški duh Ljubljane.

Člani projektne skupine so se osredotočali na osebne zgodbe in zgodbe prebivalcev Ljubljane. Zanimalo jih je, kako prebivalci doživljajo svoje mesto, kako ga doživljajo obiskovalci in kako se v te zgodbe vpleta »uradna« zgodovina. Niso se osredotočali na zapisano zgodovino, temveč so Ljubljano predstavili na izviren način, z vidika vsakodnevne aktivnosti in življenjskih zgodb meščanov. V svojem raziskovanju Ljubljane so se osredotočili na vsakodnevne aktivnosti, kot so vrtnarjenje, sprehajanje, pitje kave v kavarni, počivanje v domačem atriju, čolnarjenje po Ljubljanici ...

Raziskava je potekala v opisani projektni skupini mednarodnega projekta *Z menoj po mojem mestu*. Predvidevali smo, da je projektna skupina prostor učenja in spodbujanja družbenega vključevanja ter nosilka (družbenih in osebnih) sprememb. V raziskavi nas je zanimalo, ali je projektna skupina predstavljala spodbudo za transformativno učenje starejših, ali je projekt spodbujal vključevanje starejših v lokalno okolje ter kakšne učinke je imelo sodelovanje članov projektne skupine na njih same in na lokalno skupnost.

Metodologija

Raziskava je potekala leta 2015, eno leto po zaključenem mednarodnem projektu *Z menoj po mojem mestu*. Empirični del sloni na kvalitativnem raziskovanju, ki daje poudarek proučevanju subjektivnih doživetij (Vogrinc, 2008, str. 14). Uporabili smo študijo primera, s katero z različnih vidikov raziščemo in predstavimo posamezen primer (Sagadin, 2004, str. 89; Baxter in Jack, 2008). Podatke smo zbirali na različne načine.

V kvalitativno raziskavo so bili vključeni štiri intervjuvanci, tri ženske in en moški, stari med 60 in 80 let, člani projektne skupine. Intervjuji so potekali v aprilu in maju 2015, vsak je trajal od 60 do 90 minut.

Poleg polstrukturiranih intervjujev smo kot empirično gradivo uporabili video posnetke, ki so nastali oktobra 2014 na predstavitvi projekta na Urbanističnem inštitutu. Del gradiva so predstavljale motivacijske zgodbe članov projektne skupine o tem, zakaj so izbrali določeno temo za raziskovanje in razvoj poti po mestu. Poleg tega sem bila avtorica sama vključena v projekt, zato sem bila prisotna na večini sestankov, pilotnih

ogledov, mednarodnih srečanjih, javnih predstavitev. Opravili smo več opazovanj v projektni skupini (sestanki projektne skupine, pilotni ogledi poti, vodenja po Ljubljani).

Intervjuje in izbrane odseke video posnetka smo prepisali, nato prepise, video posnetek in motivacijske zgodbe uredili za nadaljnjo obdelavo. S kategoriziranjem in klasificiranjem smo oblikovali pojme, ki smo jih nato povezali in oblikovali v splošen opis učenja starejših v projektni skupini. Analiza gradiva je bila induktivna: uporabili smo odprto kodiranje, ustvarjanje kategorij.

Rezultati

Navezanost na prostor

Analiza intervjujev kaže, da so člani projektne skupine zelo navezani na Ljubljano, saj so vsi izrazili svojo tesno povezanost z mestom in ljubezen do Ljubljane. Razvili so poseben odnos do prostora, kjer živijo. Svojo navezanost na mesto so zgradili tako skozi fizično dimenzijo prostora (hiša z atrijem, reka Ljubljanica), čustveno psihološko dimenzijo (spomini, anekdote, dejavnosti), socialno (stik z dijaki, sosedi, stiki tako z branjevci na tržnici kot s tržnimi inšpektorji). Preko dejavnosti, uporabe storitev in javnih prostorov, življenja v soheski in preko službe so si gradili svojo življenjsko zgodbo, ki je vezana na prostor, zato lahko trdimo, da prostor vzdržuje njihovo socialno identiteto. Vsi njihovi spomini so povezani z določenim krajem in ljudmi, brez katerih ne bi bilo njih samih.

Kaj me je zaznamovalo za vse življenje? Življenje in ljubezen do narave, ki sem jo dobila in prevzela od svojih staršev, starih staršev. Oče - logar, lovec in njegova življenjska pot, profesionalna in ljubiteljska, je bila vseskozi močno povezana z naravo in življenjem v njej. Vse to sem našla v naselju Murgle, kjer živim od leta 1985. Kvaliteta bivanja v tem delu našega mesta je izpolnila moja pričakovanja in mi nadomestila »prelesti« kraja, kjer sem preživljala otroštvo.

Stokols in Shumaker (1981) pravita, da se na prostor navežemo funkcionalno in čustveno, kar lahko potrdimo tudi v našem primeru. Intervjuvanci so izrazili, da jim je prostor dal možnosti, ki so izpolnila njihova pričakovanja, da lahko uživajo prostor, pridobivajo novo znanje, kar nakazuje, da jim je prostor ponudil možnosti za doseganje njihovih ciljev in želja. Poleg tega jih na prostor veže ogromno lepih spominov, občutij, čustev in razpoloženj, kar nakazuje na njihovo čustveno navezanost na mesto.

Ljubljana – po mnenju mnogih eno najlepših mest – je moje mesto. Tako čutim, ko hodim po njenih ulicah, trgih in parkih in ob tem obujam spomine na prijetne sprehode po botaničnem vrtu s svojo mamo, ki me je naučila ceniti naravo in v njej uživati. Mislim, da je to ta odnos do mesta. Zase vem, da si ne želim nikjer drugje živeti; veliko velikih mest sem videla, krasnih, slavnih, ampak mi je Ljubljana še vedno najljubša. Torej ta navezanost na Ljubljano se po mojem zarezhe pod kožo in se je včasih niti ne zavedaš, ko pa si zunaj Ljubljane, pa vidiš, da ti manjka.

Doživljanje prostora je vedno subjektivno ter se navezuje na pretekle izkušnje in dogodke. Relph (2016) meni, da dom prav zaradi dolžine bivanja in količine doživetega predstavlja velik del identitete starejših in zato tudi pomembno vpliva na kakovost življenja v starosti.

Ugotovili smo, da se člani projektna skupine identificirajo z Ljubljano in gojijo do nje posebno vrsto ljubezni. V Ljubljani so doživljali svoje prve ljubezni – kot pravi ena izmed intervjuvank, je ravno v reki Ljubljanici našla tiho romantiko in nostalgijo na mlada leta –, se sprehajali z družino in se igrali kot otroci.

Njihov prostor bivanja je postal podaljšek njih samih. Eden izmed intervjuvancev je poudaril, da mora vsak posameznik imeti nekje dom, saj je brez njega izgubljen. Lahko je uspešen, bogat in slaven, ampak če ni nekje doma, ne bo srečen. Pravi, da nič ne more nadomestiti doma. S tem se strinjamo, saj na dom – ali gre za hišo ali skupnost – navezujemo svoje izkušnje, v njem se razvijamo in spoznavamo, kdo smo. Dom nam nudi varnost, vendar ne samo fizično, temveč tudi psihično: omogoča nam, da vemo, kdo smo, da se razlikujemo od drugih, se lahko primerjamo z drugimi ter gradimo svojo samopodobo in samozavest (Livingston, Bailey in Kearns, 2008).

Intervjuvanci se strinjajo, da je na izbor tem vplivalo njihovo doživljanje in življenje v Ljubljani. Iz intervjujev smo ugotovili, da so pri izboru tem izhajali iz: a) osebnega odnosa do Ljubljane; b) upoštevanja osebnih izkušenj; c) osebnega doživljanja narave, otroštva in poti, po katerih so hodili; č) poznavanja in uporabe mesta; d) uporabe javnih prostorov; e) osebnega doživljanja mesta; f) dejavnosti, ki jih v mestu počnejo; g) osebnih zgodb in spominov.

Proces učenja in raziskovanja

Ugotovili smo, da je transformativno učenje, v katerem je močna notranja dimenzija oziroma biografska nota, prineslo s seboj raziskovanje korenin, preteklosti in družinskih zgodb. Posameznik uporablja notranjo dimenzijo transformativnega učenja tudi zaradi iskanja osebne identitete (Buschmeyer, 1990, v Govekar-Okoliš in Ličen, 2008). Ena izmed intervjuvank pravi, da v umetnosti obstajajo temeljna vprašanja (od kod prihajamo, kdo smo in kam gremo) ter da jo je v mladosti najbolj zanimalo, kdo je in kam gre. Vendar se je šele s pomočjo raziskovanja opere, v kateri je preživela svoje otroštvo, mladost in srednja leta, začela spraševati, kdo je. Njena družina je bila tesno povezana z opero in, kot sama pravi, do projekta o njej ni vedela veliko, vendar jo je spoznala skozi zgodbe sodelavcev in strokovno literaturo. Raziskovanje opere je tako postalo spoznavanje družinskih zgodb in sprožilo postavitev vprašanja, od kod prihajam.

Moja sestra Eva je zaradi svojega poklica (umetnostni zgodovinar, kustos, dokumentarist) vir družinskih zgodb, ki jih sama preslabo poznam. Ob skupnem obujanju spominov se mi je odprl svet, ki mi je pogled obrnil nazaj do zgodb mojih starih in prastarih staršev ter me pripeljal do vprašanja, ki me vse do zdaj ni prav nič zanimalo: od kod prihajam.

Ena izmed intervjuvank je svoj odnos do Ljubljane prelila v fotografije, kar se je izrazilo v učenju, ki je imelo za rezultat vrednotenje in refleksijo osebnega doživljanja Ljubljane. Transformativno učenje se je odvijalo skozi fotografije, ki so bile izraz njene biografije – njenega življenja in delovanja v mestu ter videnju mesta in nje v njem.

Osebnost sem poskušala narediti nekaj, kar mogoče presega moje sposobnosti, ampak nekako sem vse to poskušala izraziti v slikah, v fotografijah. [...] In zdaj, če je že meni pripadala ta fotografija, naj jo delam, sem dejansko na ta način poskušala izraziti nekako malo svojega odnosa do Ljubljane, svoje ljubezni do Ljubljane – in izraziti to, kar mislim, da potrebuje ta projekt.

Raziskovanje tem in razširjanje znanj ni bilo omejeno zgolj na čas srečanj projektne skupine ali na študiranje literature v knjižnicah, temveč je bilo vpeto v vsakodnevno življenje članov. Nova spoznanja o temah, nove ideje, zamisli, ugotovitve so dobivali v najrazličnejših vsakodnevnih situacijah. Za udeležence je sodelovanje v mednarodnem projektu pomenilo učenje, vendar ne zgolj učenja zaradi projekta in učenja samega, temveč zaradi njihove aktivne udeležbe v projektne skupini. Družbena dimenzija transformativnega učenja predvideva spreminjanje posameznika in skupnosti (Mezirow, 2009), saj je učenje razpršeno na različne posameznike in družbene dejavnosti. Intervjuvanci so bili vedno vključeni v proces učenja, ki je posredno ali neposredno zadeval tudi projekt, pa najsi bo to v študijskih skupinah na univerzi za tretje življenjsko obdobje, na kavi, v Tivoliju, operi, doma v Murglah. Učenje je bilo umeščeno v prostor, natančneje v Ljubljano, ki so jo intervjuvanci raziskovali in spoznavali, s tem pa najprej spreminjali sebe, potem pa tudi svoje prijatelje, družino, znance in lokalno skupnost.

Transformativno učenje je najbolj jasno razvidno v primeru enega izmed intervjuvancev in njegovega spreminjanja doživljanja otroške poti v Trnovo, ki jo je osmislil v projektu, ko so razmišljali o zgodbah, ki jih povezujejo z Ljubljano.

V srednjih letih sem imel priložnost poslušati predavanje nekega arhitekta, ki je govoril o delu in pomenu Plečnika v Ljubljani. Moje otroško dožemanje poti se je s tem kar naenkrat spremenilo. Hiše in spomeniki ob poti so zaradi poznavanja njihovega avtorja in njihove preteklosti dobili svoje mesto v zgodovini in postali pomnik časa. Moja pot iz otroštva se je zato napolnila s sporočili. Danes, v tretjem življenjskem obdobju, se mi dožemanje poti do tetininih češenj in kopaljšča na Koleziji ponovno bogati. Še bolj natančno doživljam posamezne značilnosti mestnih ulic.

Preteklo izkušnjo predstavlja njegova otroška pot v Trnovo, ki jo je na podlagi arhitekturnega predavanja ponovno ovrednotil, razmislil, pri čemer je intervjuvanec spremenil svojstveno videnje poti. Svoje otroško doživljanje je v procesu transformativnega učenja spremenil v smeri večje odprtosti in vključevanja novih arhitekturnih pogledov na stavbe in ulice, vendar se s predavanjem njegovo spreminjanje videnja otroške poti ni zaključilo, saj je s pomočjo projekta in študijske skupine ponovno razmislil o njej, in sicer

na podlagi novih informacij ter izkušenj. Mezirow (1991) pravi, da je izkušnja nekakšna leča, skozi katero gledamo svet, zato nam daje osnovo za spreminjanje in oblikovanje novih prepričanj, kar se je pokazalo tudi v analizi. Otroško doživljanje poti je bila leča, ki jo je intervjuvanec spremenil in dejavno oblikoval v različnih življenjskih obdobjih.

In ta sprememba izkušnje iste poti v otroštvu, v času aktivnega življenja, ko po Ljubljani hodiš, pa je ne vidiš, pa sedaj v penziji, ko imaš več časa in se lahko posvetiš stvarjem, ti da tri čisto različne poglede na eno in isto stvar v mestu v treh različnih življenjskih obdobjih, ne.

Pri transformativnem učenju je pomembna tudi samorefleksija – refleksija lastnega doživljanja in delovanja. Brez poznavanja samega sebe posameznik ne more delovati v smeri spreminjanja družbe, ker mu manjka razmislek o lastnih prepričanjih, stališčih in vrednotah.

Učinki sodelovanja v projektu na posameznika in lokalno skupnost

Člani skupine so najprej izhajali iz samega sebe – iz osebnega doživljanja Ljubljane, v nadaljevanju pa so se razširili še na prebivalce mesta Ljubljana. Vse ugotovitve, spoznanja, zgodbe, pripovedi in fotografije so združili ter oblikovali v tri poti po Ljubljani, ki obsegajo tako osebni kot arhitekturni vidik. Poti, fotografska razstava, plakat in publikacija so bile njihove akcije, s katerimi so vstopili v javnost in v dialogu z njo razpravljali tako o mestnem urbanizmu ter arhitekturi kot tudi o pomenu doživljanja mesta.

Člani projektne skupine so zelo dobro prepoznali učinke sodelovanja v projektu *Z menoj po mojem mestu* na njih same, slabše pa so prepoznali učinke njihovega delovanja na lokalno skupnost. Učinke sodelovanja v projektu, ki so jih intervjuvanci prepoznali pri sebi, lahko razdelimo v naslednje skupine: a) komunikacija v tujem jeziku; b) novo znanje; c) javno nastopanje in vodenje po Ljubljani; č) osebna rast, večja samozavest; d) sodelovanje.

Zame osebno so bili perfektni. Jaz sem bil strašno zadovoljen, sem se ogromno naučil, sem videl tudi, ko se pogovarjam sedaj z vrstniki in se kar čudijo, ker znam povedati o stvareh, ki jih oni ravno tako poznajo kot jaz, ampak jih pač ne vejo, ne. [...]. Koliko novega sem izvedel o Ljubljani. Kako drugače lahko sedaj Ljubljano vidim. In je neverjetno, da vse življenje živiš v mestu, ki ga poznaš do zadnjega kamna, pa vendar ga čisto nič ne poznaš. Voditi po Ljubljani – nobeden izmed nas tega še ni počel – še v slovenščini ne, morali pa smo delati v tujih jezikih, jaz sem recimo imela v angleščini, oni, ki so znali italijansko, so imeli italijansko, francosko, kot je bilo pač potrebno. [...] Ampak da to premagaš, da ohraniš kondicijo, preмагаš tremo, kolikor je imaš, vendar je je vedno manj, ker dobivaš neko samozavest. Mislim, da je ena od zelo potrebnih stvari za naša leta, da imaš samozavest, ker imaš mnogo bolj polno in bogatejše življenje na ta način.

Učinki sodelovanja članov projektne skupine na lokalno skupnost gredo v smeri: a) boljše komunikacije med sosedi; b) sprejemanja okolice in dejavnega udejstvovanja v skupnosti; c) dejavnosti za celotno mesto, tj. izdaja publikacije in fotografska razstava o Ljubljani.

[...] pa potem sem te brošure dala vsem, da je tako malo oživila ta komunikacija, ali pa prijateljstvo, ali pa dobri odnosi. Sosede je zanimalo različno, ampak bolj ali manj jih je. Ves ta čas, ko hodim na to šolo, je bilo tako: kar nekaj časa so mi govorili: ‚Daj, saj si toliko časa delala, daj sedaj malo počivaj, nehaj, opusti stvari, počivaj.‘ Meni še na misel ne pride, da bi počivala, dokler ne bo nujno. Ampak sedaj so pa nekako kar nehali to govoriti in me pustijo na miru in hodijo tudi te razstave gledat. Se mi zdi, da so kar sprejeli to mojo dejavnost in jo odobravajo.

Člani projektne skupine so predlagali, da bi lahko pot *Srečevanja – med kulturo in prijatelji* tržili po vzoru Dublina, kjer imajo ogled od puba do puba, v Ljubljani pa bi lahko obiskovalce vozili od kavarne do kavarne. Eden izmed intervjuvancev meni, da so bili učinki projekta za Ljubljano zanimivi, vendar pogreša večje zanimanje lokalne oblasti. Meni, da bi lahko občina publikacijo bolje uporabila za promocijske namene mesta Ljubljane, starejših in Univerze za tretje življenjsko obdobje.

Pomen mednarodnih projektnih srečanj in projekta

Intervjuvanci so bili zelo zadovoljni z mednarodnimi projektnimi srečanji, a ne samo zato, ker so si ogledali tuja mesta, temveč tudi zato, ker so spoznavali tuje kulture, sklepali nova prijateljstva in komunicirali v tujem jeziku. Poudarili so, da so jim mednarodna projektna srečanja prinesla drugačno videnje mest, saj so jih spoznavali na podlagi osebnih zgodb vodičev. Mednarodna srečanja so jim veliko pomenila tudi zaradi druženja z udeleženci iz drugih držav, spoznavanja njihovega jezika, kulture in načina dela. Sklepali so prijateljstva in si s kolegi iz tujih držav dopisovali. Projektna srečanja so predstavljala osnovo za vse nadaljnjo delo, saj so na srečanjih predstavili svoje dosedanje delo in načrtovali prihodnje.

[...] ampak to, da imaš ti eno izkušnjo z nekimi tujimi ljudmi, s tujimi kulturami, ker konec koncev smo se tu srečali z Germani, Slovani in Romani, a ne, tri različne kulture, tri ali pa štiri različne zgodovine, pet različnih jezikov. Ko se potem zmešaš in se začneš premetavati sem pa tja, ne, ugotoviš, kako smo imeli med sabo čisto napačne predstave drug o drugem in kako se z levo roko ali pa zelo enostavno – s takim srečanjem ali z delom na takem projektu – odpira neskončno veliko stvari.

Iz analize intervjujev je razvidno, da je na mednarodnih projektnih srečanjih potekalo učenje, vendar ne samo o načinih in metodah dela, ampak predvsem o tujih kulturah, zgodovinah in razbijanju stereotipov ter predsodkov o udeležencih iz drugih držav. Spoznavanje posameznih mest in kultur jim je omogočilo lastno spoznavanje ter vrednotenje

svojega mesta in kulture. Skozi oči tujih udeležencev so vrednotili lastno mesto, kulturo in zgodovino, ki so jih kritično ovrednotili. Doživljanje tujih mest jim je omogočilo vpogled v lastno doživljanje Ljubljane in boljše razumevanje svojega odnosa do mesta. Na mednarodnih projektih srečanj so udeleženci spoznavali tudi drug drugega. Spremenjeno mišljenje o tujih udeležencih je vplivalo na razumevanje njihovih poti, zgodb in načina dela. Organizacijo zadnjega projektnega srečanja, ki je potekalo v Ljubljani, so prilagodili izkušnjam in doživetjem iz preostalih projektnih srečanj ter skušali odpraviti pomanjkljivosti preteklih srečanj in okrepiti prednosti. Upoštevali so tako individualne potrebe udeležencev (nezmožnost dolgotrajne hoje, slabo razumevanje angleškega jezika) kot tudi lastne želje o tem, kako predstaviti Ljubljano. Na podlagi izkušnje z drugimi kulturami so prišli navzkriž s svojim mišljenjem, ki so ga preko nadaljnje stika in razgovora z udeleženci spremenili. Kot je ugotovil eden izmed intervjuvancev, so imeli drug o drugem napačne predstave, zato trdimo, da so bila mednarodna projektna srečanja prostor medsebojnega spoznavanja in grajenja skupne identitete. Če se ozremo na prizadevanja Evropske unije o gradnji evropske identitete, ki je za doseganje skupnih ciljev, razumevanje in za sodelovanje med državami zelo pomembna, lahko prav mednarodna srečanja predstavljajo ustrezno strategijo.

Zaključek

Člani projektne skupine so se učili v različnih okoljih in dejavnostih (iz svojih izkušenj doživljanja mesta, iz svojih osebnih zgodb in pripovedi lokalnih prebivalcev, drug od drugega v skupnih razpravah, v načrtovanju poti, organizaciji zaključnega srečanja, pripravi predstavitev, ob opazovanju reke Ljubljanice skozi objektiv). Ugotovili smo, da so člani projektne skupine skozi kritično refleksijo in dialog spreminjali svoja prepričanja o samem sebi, članih skupine, udeležencih iz drugih držav in spreminjali svoje doživljanje Ljubljane. Lahko trdimo, da je bilo sodelovanje v projektu *Z menoj po mojem mestu* spodbuda za transformativno učenje. Sodelovanje starejših v mednarodnih projektih je pomembno, ne le zaradi dejavnega staranja, temveč tudi zaradi transformativnega učenja, ki se odvija med procesom sodelovanja v projektu. Pomembno je, da starejši s transformativnim učenjem spreminjajo svoje poglede, mnenja, stališča, vrednote, stereotipe, s čimer lahko postajajo bolj dejavni, odprti, strpni in vključujoči.

Ugotovili smo, da se niso spreminjali zgolj člani projektne skupine, marveč tudi njihove družine in prijatelji – s tem posredno tudi skupnost. Člani so z nastopanjem v javnosti opozarjali na svoje delovanje in raziskovanje mesta. Vzpostavili so dialog z lokalno skupnostjo o doživljanju in pomenu mesta za starejše prebivalce Ljubljane, s čimer so vplivali na videnje Ljubljane samih obiskovalcev. Poleg tega so s svojo dejavnostjo razbijali tudi stereotipe o starejših ter javnost ozaveščali o pomembnosti vključenosti starejših v oblikovanje skupnosti.

V času trajanja projekta so se člani projektne skupine vključevali v razne dogodke, predstavitve projekta in vodenja obiskovalcev po Ljubljani. Sodelovali so tako na mednarodnih kot tudi domačih dogodkih, kjer so predstavljali projekt in publikacijo ter vodili po izbranih temah. Projekt ni spodbujal vključevanja starejših zgolj preko organizacije raznih dogodkov in vodenj, temveč tudi preko raziskovanja tem. Zbirali so zgodbe in intervjuvali lokalne prebivalce (npr. Krakova in Trnova) ter se tako vključili v lokalno skupnost tudi s pomočjo teh dejavnosti, ki so vzbudile zanimanje sosedov, znancev in meščanov, ki so jih vključili v sam razvoj tem. Slednje tako ne slonijo zgolj na njihovih zgodbah in na njihovem doživljanju Ljubljane, ampak združujejo tudi zgodbe prebivalcev. S tem se v lokalno skupnost niso vključili le člani projektne skupine, ampak se je tudi lokalna skupnost sama vključila v njihovo delo.

Ugotovili smo, da je imel projekt pomembne učinke na udeležence v smeri samostojnejše in boljše komunikacije v tujem jeziku, v smeri usvajanja novega znanja, osebnostne rasti, večje samozavesti, zavedanja pomembnosti sodelovanja med člani, javnega nastopanja in vodenja po Ljubljani.

Sklenemo lahko, da mednarodni projekti predstavljajo priložnost za večje vključevanje starejših v lokalno in mednarodno okolje, vir učenja in spoznavanje sebe ter okolja. Zdi se nam pomembni tudi z vidika gradnje evropske identitete, razbijanja stereotipov in predsodkov o različnih narodnostih ter z vidika spodbujanja sodelovanja v ožji in širši skupnosti.

Literatura

- Anton, C. E. in Lawrence, C. (2014). Home is where the heart is: The effect of place of residence on place attachment and community participation. *Journal of Environmental Psychology*, 40, 451–461.
- Baxter, P. in Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544–559.
- Biesta, G. in Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149.
- Casakin, H. in Neikrug, S. (2012). Place Identity in the Neighborhood as Perceived by the Elder Residents: Relations with Attachment, Dependence and Place Quality. V H. Casakin in F. Bernardo (ur.), *The Role of Place Identity in the Perception, Understanding, and Design of Built Environments* (str. 92–106). Oak Park: Bentham Science.
- Fleischer, B. J. (2006). Mezirow's Theory of Transformative Learning and Lonergan's Method in Theology: Resources for Adult Theological Education. *The Journal of Adult Theological Education*, 3(2), 147–162.
- Govekar-Okoliš, M. in Ličen, N. (2008). *Poglavja iz andragogike*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Hallqvist, A., Ellström, P. E. in Hydén, L. C. (2012). The many faces of biographical learning. *Studies in the Education of Adults*, 44(1), 70–84.

- Hallqvist, A. in Hydén, L. C. (2013). Work transitions as told: A narrative approach to biographical learning. *Studies in Continuing Education*, 35(1), 1–16.
- Hidalgo, M. C. in Hernandez, B. (2001). Place Attachment: Conceptual and Empirical Questions. *Journal of Environmental Psychology*, 21(3), 273–281.
- Iecovich, E. (2014). Aging in place: From theory to practice. *Anthropological Notebooks*, 20(1), 21–33.
- Illeris, K. (2014). *Transformative Learning and Identity*. New York: Routledge.
- Knez, I. (2005). Attachment and identity as related to a place and its perceived climate. *Journal of Environmental Psychology*, 25(2), 207–218.
- Lewicka, M. (2005). Ways to make people active: Role of place attachment, cultural capital and neighborhood ties. *Journal of Environmental Psychology*, 4, 381–395.
- Livingston, M., Bailey, N. in Kearns, A. (2008). *People's attachment to place – the influence of neighbourhood deprivation*. Glasgow: The Joseph Rowntree Foundation.
- Low, S. M. in Altman, I. (1992). Place attachment: A conceptual inquiry. V S. M. Low in I. Altman (ur.), *Place attachment* (str. 1–12). New York: Plenum.
- Mezirow, J. (ur.). (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: A Guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1995). Transformation theory of adult learning. V M. R. Welton (ur.), *In defense of the lifeworld* (str. 39–70). New York: State University of New York.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Direction for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12.
- Mezirow, J. (2000a). Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. V J. Mezirow in Associates. (ur.), *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress* (str. 3–34). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000b). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63.
- Mezirow, J. (2009). An Overview on transformative learning. V K. Illeris (ur.), *Contemporary theories of learning* (str. 90–105). Oxon, New York: Routledge.
- Peace, S. M., Holland, C. in Kellaher, L. (2005). Making Space for Identity. V G. J. Andrews in D. R. Phillips (ur.), *Ageing and Place. Perspectives, Policy, Practice* (str. 188–204). London: Routledge.
- Rolph, E. (2016). *Place and placelessness*. Los Angeles: SAGE.
- Rowles, G. (1983). Geographical dimensions of social support in rural Appalachian community. V G. Rowles in O. Russel (ur.), *Aging in milieu: Environmental perspectives on growing old* (str. 231–239). New York: Academic Press.
- Sagadin, J. (2004). Tipi in vloga študij primerov v pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika*, 55(4), 88–100.
- Stokols, D. in Shumaker, S. A. (1981). People in places: A transactional view of settings. V D. Harvey (ur.), *Cognition social behaviour and the environment* (str. 441–488). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Association.

- Ujang, N. in Zakariya, K. (2015). Place Attachment and the Value of Place in the Life of the Users. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 168, 373–380.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Wahl, H. W. in Oswald, F. (2013). Environmental Perspectives on Ageing. V D. Dale in C. Phillipson (ur.), *The Sage Handbook of Social Gerontology* (str. 111–124). London: SAGE.
- Wiles, J. L., Leibing, A., Guberman, N. Reeve, J. in Allen, R. E. S. (2011). The Meaning of Aging in Place to Older People. *The Gerontologist*, 52(3), 357–366.
- Williams, D. R., Patterson, M. E., Roggenbuck, J. W. in Watson, A. E. (1992). Beyond the Commodity Metaphor: Examining Emotional and Symbolic Attachment to Place. *Leisure Sciences*, 14, 29–46.

Evalvacija mentorstva v izobraževanju starejših odraslih

Monika Govekar-Okoliš,¹ Renata Kranjčec²

Povzetek

Prispevek opisuje značilnosti evalvacije mentorstva starejšim odraslim. Mentorstvo starejšim odraslim se razlikuje od drugih mentorskih odnosov v tem, da stopajo v mentorstvo starejše odrasle osebe, ki imajo že znanja in izkušnje, ki jih lahko povežejo z določenim izobraževanjem znotraj mentorskega procesa. Mentorstvo starejšim odraslim je kot diaden odnos med mentorjem in mentorirancem za vsako starejšo odraslo osebo enkrat in neponovljiv. Je proces, ki je sestavljen iz načrtovanja, izvedbe in evalvacije. V besedilu so opisane značilnosti in vrste evalvacije mentorstva starejšim odraslim. Ker je mentorstvo starejšim odraslim manj raziskano, zlasti ko gre za evalvacijo mentorstva starejšim odraslim, je glavni namen kvalitativne raziskave ugotoviti subjekte evalvacije mentorstva. Ugotovitve raziskave prinašajo nove vpoglede v to, kako starejši odrasli ocenjujejo mentorstvo, koga ali kaj evalvirajo v mentorstvu ter kako in na kakšen način.

Ključne besede: mentorstvo, starejši odrasli, evalvacija, vrste evalvacije v mentorstvu, subjeki evalvacije mentorstva

Mentoring Evaluation in the Education of Older Adults - Abstract

The article describes the characteristics of mentoring evaluation in older adults. Mentoring older adults differs from other mentoring relationships in that it involves older adults who already possess knowledge and experience that they can connect with the education taking place within the mentoring process. For older adults, mentorship is like a dyadic relationship between a mentor and a mentee, unique and unrepeatably. It is a process that consists of planning, implementation and evaluation. We will learn about the characteristics and types of evaluation in mentorship for older adults. Since mentoring has been less explored in older adults, especially when it comes to mentoring evaluation, the main purpose of the qualitative research is to identify the subjects of the evaluation. The findings yield new insights into how older adults evaluate mentoring, who or what they are evaluating, how and in what way.

Keywords: mentoring, older adults, evaluation, types of mentoring evaluation, subjects of mentoring evaluation

1 Izr. prof. dr. Monika Govekar-Okoliš, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

2 Dr. Renata Kranjčec, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Uvod

Pomen mentorstva se je skozi zgodovino razvijal in spreminjal. Čeprav ima mentorstvo že dolgo tradicijo, so se nekatere značilnosti mentorstva ohranile. Mentorstvo je tudi danes povezano z dialogom, razvijanjem posameznika, njegovega samozavedanja, kritičnosti in z vodenjem osebe v lastno kariero ali druge poti. Sodobna družba postavlja v ospredje posameznika, njegovo znanje, zamisli in ideje, zato zahteva, da se človek neprestano izobražuje, da lahko preživi, se razvija in odkriva nove razsežnosti svoje osebnosti (Govekar-Okoliš in Ličen, 2008, str. 23). Kot zapiše Krajnc (2012), v sodobni informacijski družbi prihaja vedno bolj v ospredje posameznik, njegovo samostojno izobraževanje, saj današnja družba terja posameznika, ki je samoiniciativen, ustvarjalen in sposoben stalnega osebnega napredovanja ter sprejemanja družbenih novosti.

Ko želimo mentorstvo definirati, naletimo na različne opredelitve in spoznamo, da gre v grobem za odnos sodelovanja med bolj in manj izkušeno osebo, ko izkušenejša oseba uči, svetuje, pomaga z znanjem in izkušnjami manj izkušeni osebi. V literaturi najdemo več opredelitev, kdo je mentor, kakšen je ter kaj je mentorski odnos. Mentor je vodnik, učitelj, vzgojitelj, moder in dobromisleč svetovalec, oseba, ki z nasveti in pojasnili usmerja ter vodi neizkušenega posameznika (Govekar-Okoliš, 2011; Yukl, 2013; Govekar-Okoliš in Kranjčec, 2016; Johnson, 2016). Mentor mentorirancu skrajša pot do cilja in nadomešča nekatere njegove manjkajoče lastnosti (Krajnc, 2012). Megginson, Clutterbuck, Garvey, Stokes in Garrett-Harris (2006) vidijo mentorja kot strokovno osebo, ki ima modrost in znanje, mentorstvo pa kot zunanjo pomoč mentorja mentorirancu. »Mentorstvo je načrtna pot, proces vodenja, svetovanja, vzajemni dinamičen in diadni odnos med mentorjem in posameznikom. Gre za usmerjanje posameznika z nasveti in pojasnili, v katerem ga mentor vodi, vzgaja, izobražuje, mu svetuje in razvija vedoželjnost ter ga vodi po poti do zastavljenih ciljev« (Govekar-Okoliš in Kranjčec, 2016, str. 46). Pri mentorstvu je pomembno, da posameznik v mentorskem odnosu razvija in gradi svojo osebnost, pridobi nova znanja in izkušnje, s tem pa razvija identiteto ter dosega osebne cilje – npr. pri razvoju kariere ali pa v drugih okoljih. Vsako mentorstvo – ki izhaja iz posameznika, njegovih potreb, želja, interesov, obstoječih izkušenj in znanj v procesu diadnega sodelovanja ter odpira pri mentorirancu nove, neodkrte značilnosti osebnosti in osnove za posameznikovo nadaljno rast ter razvoj – je učinkovito mentorstvo (prav tam). Strnemo lahko, da je mentorstvo edinstven odnos med mentorjem in mentorirancem – učno partnerstvo. V tem odnosu gre za podporo mentorja mentorirancu, vzajemnost in sodelovanje (Yukl, 2013; D'Abreu Denny, 2016; Govekar-Okoliš in Kranjčec, 2016; Govekar-Okoliš, 2018).

Mentorstvo je, kot zapiše Krajnc (2012), danes zelo pogosta oblika izobraževanja. Da je uspešno, so potrebni ustrezni pogoji, med katere prištevamo, da se morata mentor in mentoriranec karakternostno ujemati, da med njima obstaja zaupanje, mentor verjame v

mentorirančeve sposobnosti ter mora biti prepričan v uspešnost učenja. Mentorstvo je torej proces skupnega odkrivanja in učenja.

Mentorstvo za starejše odrasle

Mentorstvo je še posebej pomembno na področju izobraževanja starejših odraslih. Za mentorje se izobražujejo tisti starejši odrasli, ki jih tematika zanima. Razlogi za to so lahko različni. Morda zato, ker v življenju niso imeli priložnosti za mentoriranje ali pa so že bili mentorji in ker delujejo kot mentorji v sodelovanju z različnimi institucijami, na primer z Univerzo za tretje življenjsko obdobje ali v okviru določenega društva idr. Menimo, da so prav starejši odrasli lahko dobri mentorji, saj imajo veliko znanja in izkušenj, poleg tega pa veliko motivacije za učenje in pomoč drugim. Zavedajo se pomena mentorstva oz. jim to veliko pomeni, saj pri tem ne napreduje le njihov mentoriranec, temveč tudi oni sami kot mentorji. Večina mentorjev z drugih področij dela in izobraževanja odraslih – kot kaže raziskava (Govekar-Okoliš in Kranjčec, 2016) – ocenjuje, da je mentorstvo organiziran in skrbno načrtovan proces. Menijo, da gre za profesionalen, zaupen, spoštljiv odnos, v katerem mentor prenaša na mentoriranca svoje znanje, kompetence, izkušnje, veščine, pa tudi prepričanja in vrednote. Mentorstvo je v izobraževanju starejših odraslih pomembno tudi za dejavno staranje.

Mentorstvo starejšim odraslim se razlikuje od drugih mentorskih odnosov, saj imajo starejši odrasli že določena znanja in izkušnje ter veliko svojih idej in motivov za izobraževanje. Poseben diadni odnos se kaže med mentorjem in mentorirancem, če sta obe osebi starejši. Menimo, da je trdnost njunega odnosa sodelovanja odvisna od njunih vlog – to je od vloge mentoriranca in mentorja ter osebnotne rasti v posamezni vlogi. Mentor mora skrbeti za ustrezno klimo, še posebej, ko gre za skupinsko interakcijo. Mentor se namreč pojavlja v izobraževanju starejših odraslih v odnosu s posameznikom in v skupinskih odnosih. Med njimi pa se razvijajo različne vezi in odnosi, zlasti medsebojna pomoč in kolegialnost.

Mentorstvo starejšim odraslim je proces, ki je sestavljen iz načrtovanja, izvedbe in evalvacije. Oblikovanje in organizacija mentorstva zahtevata določen čas, pripravo in delo mentorja, ki upošteva posameznikove osebnotne značilnosti, potrebe in že obstoječa znanja, saj na tej osnovi lažje sestavi načrt mentorstva in cilje. Od načrtovanja mentorstva je odvisna izpeljava, od obeh pa evalvacija mentorstva.

Pomen evalvacije mentorstva starejšim odraslim

Pojem evalvacije se danes uporablja na različnih strokovnih področjih, tudi na področju izobraževanja ter usposabljanja starejših odraslih (Crowe, 2013; Archibald, Neubauer in Brookfield, 2018). Čeprav različni avtorji pojem evalvacije različno opredeljujejo, najdemo pri njih tudi nekatere skupne značilnosti. Večina avtorjev (Coursini, 2002; Možina

2003, MacBeath idr., 2003; Ferjan, 2005) enači pojem evalvacije z ovrednotenjem in ocenjevanjem. Evalvacijo razumejo kot vrednostne sodbe ali kot orodje za ugotavljanje odlik in šibkosti z namenom izboljšanja (Mulej, 2007; Navotnik, 2010). Carruthers (2009) pravi, da je namen evalvacije odgovoriti si na vprašanja, kot so: kakšni so rezultati, kakšne rezultate smo pričakovali, kako se oboji med seboj skladajo in če se ne, zakaj ne.

V današnjem času je evalvacija v izobraževanju starejših odraslih povezana s konceptom vseživljenjskega učenja, ki v ospredje postavi pomen kakovosti celotnega izobraževalnega procesa. Pomembne so evalvacije izobraževalnih institucij, izobraževalnih programov, učnih predmetov in tudi evalvacije mentorstva v izobraževanju starejših odraslih.

Evalvacija mentorstva za starejše odrasle pomeni ugotavljanje uspešnosti in učinkovitosti usposabljanja, izobraževanja starejših odraslih mentorirancev v določeni instituciji, društvu, študijskem krožku idr. Namen evalvacije je odkrivati in popravljati raznovrstne šibkosti, napake – in sicer sproti ter na koncu mentorstva –, spremljati mentorirancevo delo, delo mentorja in delovanje društva ali institucije, kjer poteka mentorstvo. Z evalvacijo ugotavljamo, do kolikšne mere in na kakšen način smo dosegli zastavljene cilje izobraževanja. Spremljamo pridobljeno znanje ter povezanost tega z že obstoječimi znanji, spremljamo tudi pridobljene izkušnje in osebnostni razvoj. Poleg tega ugotavljamo kakovost celotnega procesa mentorstva, posebej njihove odnose sodelovanja ter doseganja skupno zastavljenih ciljev mentorstva. Glavni namen evalvacije mentorstva v izobraževanju starejših odraslih je, da ugotovimo učinkovitost izobraževanja. Na osnovi tega lahko bolj kakovostno načrtujemo in izpeljemo nadaljnja mentorstva starejšim odraslim v različnih institucijah in društvih.

Značilnosti in vrste evalvacije

V mentorstvu starejšim odraslim potekajo sprotne in končne evalvacije ter samoevalvacija. Razlikujejo se po časovni dimenziji, saj se sprotne evalvacije izvaja sproti v procesu mentorstva, končna evalvacija se izvaja, ko se zaključi mentorstvo starejšim odraslim. Samoevalvacija pa lahko poteka tako sproti kot na koncu procesa mentorstva.

Sprotne evalvacije mentorstva je ena bolj pomembnih (Conway v Abermann, 2015), saj mentorju in mentorirancem omogoča sprotne prilagajanje ter kakovostno izboljševanje izobraževanja in učenja. Sprotne evalvacije poteka na osnovi povratnih informacij mentorirancev. Na tak način se pridobivajo informacije o uspešnosti in ustreznosti vseh vpletenih v mentorski proces. Ključna pri tem je komunikacija, in sicer predvsem to, kako mentor mentorirancu posreduje povratno informacijo. Mentor mora mentorirancu posredovati tako pozitivne kot negativne informacije o njegovem delu, učenju in izobraževanju v procesu mentorstva. Mentor mora za starejše odrasle vsako povratno informacijo prilagoditi; in sicer jo mora prilagoditi posamezniku ali skupini, zmožnostim razumevanja in možnostim spreminjanja (Brajša v Govekar–Okoliš in Kranjčec, 2016). Upoštevati je potrebno značilnosti starejših odraslih (bodisi neka znanja in izkušnje

bodisi omejitve, kot npr. slabši sluh in vid). Pri sprotni evalvaciji naj mentor pridobi tudi mnenje o sebi, tako da mentorirancu daje možnost za odprt in odkrit pogovor, ter naj skrbi za sprotno odprto komunikacijo in reševanje nesporazumov. Mentor poskuša čim bolj objektivno presoditi, ali je povedano utemeljeno in ali bo na osnovi tega kaj spremenil pri sebi.

Končna evalvacija mentorstva je zadnji del mentorskega procesa, ko zbiramo podatke o kakovosti mentorskega procesa. Posebej se zbirajo dosežki izobraževanja. Pomembni sta refleksija mentoriranca in mentorja. Z evalvacijo želimo ugotoviti pomanjkljivosti ter s pridobljenimi informacijami izboljšati izobraževanje.

Mentorstvo starejšim odraslim lahko evalviramo z različnih vidikov:

- Ugotavljamo doseganje učnih ciljev:
Starejša odrasla oseba kot mentoriranec opravi določeno dejavnost po navodilih mentorja, mentor pa evalvira pridobljeno znanje glede na cilje.
- Ugotavljamo doseganje kompetenc:
Posameznik v procesu mentorstva razvije različne zmožnosti: poveže teoretična znanja z izkušnjami; spremlja in vrednoti dejavnosti iz vsebinskega, organizacijskega in institucionalnega vidika; razvije znanja za načrtovanje, vodenje, izvajanje in vrednotenje mentorstva; kadar gre za skupinsko mentorstvo, razvije zmožnosti za sodelovanje z drugimi starejšimi odraslimi v društvu ali instituciji; razvije zmožnosti za spodbujanje lastnega osebnega razvoja prek učenja in izobraževanja; kritično opazuje in vrednoti proces izobraževanja znotraj mentorstva (samoevalvacija) v določeni instituciji, društvu, študijskem krožku (prirejeno po Govekar-Okoliš in Kranjčec 2016, str. 118).
- Ugotavljamo doseganje kakovosti mentorstva:
Kakovost mentorstva starejšim odraslim se ugotavlja tam, kjer mentorstvo poteka. Mentor s pomočjo evalvacije pridobi povratno informacijo o sebi, mentorirancih in skupnem doseganju ciljev ter o drugih dejavnikih, ki so posredno vplivali na proces izvedbe mentorstva v instituciji (npr. ustreznost prostora, učnih sredstev, drugega materiala in gradiv, ki so ga starejši odrasli potrebovali in uporabili v mentorstvu). Za ta namen mentorji uporabijo individualne anketne vprašalnike ali oblikujejo v skupini starejših odraslih mentorirancev skupno evalvacijo – npr. s pogovorom ali diskusijo.

Samoevalvacija v procesu mentorstva

Lahko poteka sproti, večinoma pa poteka na koncu mentorstva. Samoevalvacijo povezujemo s posameznikom, bodisi mentorjem ali mentoriranci bodisi s skupino. Lahko pa samoevalvacija poteka tudi na ravni celotne institucije. V našem primeru bomo izpostavili pomen samoevalvacije na ravni posameznika.

Glavni namen samoevalvacije je ugotavljanje uspešnosti lastnega delovanja v preteklosti, da bi ovrednotili obstoječe stanje in naredili kakovosten načrt za prihodnost (Rogers, 2002; Easley in Mitchell, 2007; Navotnik, 2010; Velikonja, Svetina in Možina,

2012). Rogers (2002) omenja, da je samoevalvacija proces presoje, saj izboljšuje ravnanje v izobraževanju, kjer smo pozorni na kakovost, odnos in učinkovitost. Samoevalvacija pomaga načrtovati nove strategije, izbirati in določati prednosti. Posameznik s pomočjo samoevalvacije določi svoja pričakovanja, zelene dosežke in opredeli, kaj bo za doseganje dosežkov tudi naredil.

V mentorstvu za starejše odrasle samoevalvacijo mentorirancev ponavadi spodbuja mentor. S tem udeležence spodbuja k aktivnosti v samem procesu mentorstva in tudi na koncu, ko se mentorstvo zaključi. Učinkovitost mentorja pri navajanju mentorirancev na samoevalvacijo je še toliko večja, če mentor samoevalvira tudi sebe in s tem mentorirancem pokaže, kako pomembna je samoevalvacija. Eden od načinov, kako lahko mentor približa samoevalvacijo, je spodbujanje vsakega mentoriranca k dajanju povratne informacije o delu in učenju. Če imajo mentoriranci možnost izpolnjevanja evalvacijskega vprašalnika skozi celoten proces mentorstva, pa bo mentor s tem pokazal, da izboljševanje ni enkratno dejanje, temveč je kontinuiran proces (Self-Evaluation 2018). Obstajajo pa tudi drugi načini spodbujanja samoevalvacije pri mentorirancih. Za samoevalvacijo se lahko uporabljajo različni instrumenti (na primer portfolio, vprašalniki pridobljenega znanja, ocenjevalne lestvice, introspekcija z opazovanjem in spraševanjem, SWOT analiza).

Metodologija

Empirična raziskava je potekala v okviru usposabljanja mentorjev na Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje leta 2013.

Glavni cilj raziskave je ugotoviti, kako udeleženci – to je mentorji v izobraževanju starejših – v izobraževanju mentorjev evalvirajo mentorstvo. Ugotoviti želimo mnenja mentorjev, kdo je subjekt evalvacije mentorstva oz. kdo evalvira mentorstvo, koga ali kaj mentorji evalvirajo v mentorskem procesu ter kako in na kakšen način evalvirajo mentorstvo.

Raziskava je bila izvedena v skladu z načeli kvalitativnega raziskovanja. Analizirali smo mnenja mentorjev v izobraževanju starejših odraslih o evalvaciji mentorstva, zlasti glede subjektov evalvacije. V raziskavi je sodelovalo 41 mentorjev z izkušnjami s skupinskim mentorstvom v izobraževanju starejših odraslih. Sodelujoči v raziskavi so bili udeleženci usposabljanja mentorjev na Univerzi za tretje življenjsko obdobje, ki je potekalo na Ljudski univerzi Velenje (februarja 2013) in na Ljudski univerzi Ajdovščina (aprila 2013) znotraj projekta Usposabljanje mentorjev za izobraževanje v parih in e-mentorstvo. Projekt je vodilo Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje, sedanja Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje. Vir podatkov je bila analiza vprašalnikov – delovnih listov, ki so jih udeleženci izpolnjevali na usposabljanju za mentorje po manjših skupinah (praviloma trije do štirje v skupini). Analizirali smo delovne liste vseh 11 skupin.

Mentorji, ki so se udeležili usposabljanja mentorjev v Velenju in Ajdovščini, so odgovarjali na naslednja vprašanja na delovnih listih med usposabljanjem: kdo evalvira mentorstvo starejšim odraslim, koga ali kaj se evalvira v mentorstvu starejšim odraslim, kako oz. na kakšen način se evalvira mentorstvo starejšim odraslim.

Podatke, pridobljene iz zapisov, smo analizirali kvalitativno (Marshall in Rossman, 2006) po omenjenem usposabljanju. Odgovori, pridobljeni iz delovnih listov po skupinah, so bili prepisani in so predstavljeni v opisni obliki ter v tabelah. Uporabili smo običajno analizo vsebine, vendar brez kodiranja. Pri opisu odgovorov je na kratko podan povzetek vseh glavnih ugotovitev mentorjev po skupinah.

Rezultati in interpretacija

Kdo evalvira mentorstvo starejšim odraslim?

Mentorji so izpostavili 4 temeljne subjekte evalvacije: mentor,³ starejši odrasli mentoriranci,⁴ organizator mentorstva in financer mentorstva.

Tabela 1: Mnenja mentorjev o tem, kdo so subjekti evalvacije mentorstva

Odgovori mentorjev o tem, kdo evalvira mentorstvo	Število skupin
Mentor	11
Mentoriranci	10
Organizator mentorstva starejšim odraslim	2
Financer mentorstva	1

Vse skupine (11 skupin) so mnenja, da mentor evalvira mentorstvo. Iz tega lahko sklepamo, da je mentor po mnenju udeležениh v raziskavi najpomembnejši subjekt evalvacije. Veliko skupin mentorjev (10 skupin) meni, da so subjekti evalvacije mentoriranci. Sledi mnenje dveh skupin mentorjev, ki so kot subjekt evalvacije izpostavili organizatorja mentorstva starejšim odraslim. Le ena skupina mentorjev je menila, da je subjekt evalvacije tudi financer mentorstva.

Subjekti evalvacije v mentorstvu starejšim odraslim se po mnenju sodelujočih prepletajo. To pomeni, da mentor evalvira mentorirance, sebe, organizatorja mentorstva in financerja. Mentoriranci evalvirajo mentorja, sebe, organizatorja in financerja mentorstva. Organizator mentorstva starejšim odraslim evalvira mentorja, mentorirance, svojo organizacijo mentorstva in financerja. Prav tako pa tudi financer mentorstva evalvira organizatorja, mentorirance in mentorja.

3 Večina sodelujočih v raziskavi je bila starejših, vendar nimamo natančnih podatkov o njihovi starosti.

4 Izraz mentoriranci se nanaša na starejše odrasle, vključene v programe Slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje.

Koga ali kaj se evalvira v mentorstvu starejšim odraslim?

Tabela 2: Mnenja mentorjev o tem, koga ali kaj se evalvira

Odgovori mentorjev o tem, koga ali kaj se evalvira	Število skupin
Mentorirance	11
Sebe kot mentorja	3
Napredek skupine	1
Proces mentorstva	2

Mnenja mentorjev o tem, koga ali kaj se evalvira, so različna. Udeleženci so v največjem številu (11 skupin) odgovorili, da se evalvira mentorirance. Na drugem mestu (3 skupine) so odgovori, kjer menijo, da evalvirajo sebe kot mentorje, na tretjem mestu (2 skupini) evalvirajo proces mentorstva in nazadnje napredek skupine (1 skupina).

Kaj se evalvira v mentorstvu starejšim odraslim?

Tabela 3: Mnenja mentorjev o tem, kaj se evalvira

Odgovori mentorjev o tem, kaj se evalvira	Število skupin
Uspešnost, izdelek, doseganje ciljev, napredek, usvojeno znanje mentoriranca oz. skupine	11
Vsebine in uporabnost znanja	2
Uspešnost podajanja znanja, pozornost in vzdušje	1
Osebnostna rast in vložek mentorirancev	1
Pričakovanja, lastnosti oz. zmožnosti	1
Zanimanje	2
Značaj	3
Metode dela, razumevanje	2
Poslušanje, odziv, prisotnost, sodelovanje, odnose, dinamiko in zadovoljstvo mentorirancev	7

Pridobili smo 9 različnih odgovorov mentorjev o tem, kaj se evalvira. Vsi mentorji menijo (11 skupin), da se v mentorstvu starejšim odraslim evalvira uspešnost, izdelek, doseganje ciljev, napredek, usvojeno znanje mentoriranca oz. skupine. Sledi odgovor (7 skupin) mentorjev, da se evalvira poslušanje, odziv, prisotnost, sodelovanje, odnose, dinamiko in zadovoljstvo mentorirancev. Najmanj odgovorov pa je bilo (trikrat po 1 skupina), da se evalvira uspešnost podajanja znanja, pozornost in vzdušje, drugo osebnostna rast in vložek mentorirancev ter pričakovanja, lastnosti oz. zmožnosti mentorirancev.

Kako in na kakšen način se evalvira mentorstvo starejšim odraslim?

Tabela 4: Mnenja mentorjev o tem, kako oz. na kakšen način se evalvira

Odgovori mentorjev o tem, kako oz. na kakšen način se evalvira	Število skupin
Mentor verbalno	1
Pisno	6
Ustno, diskusija, individualni in skupinski pogovori	5
Z oceno, testom, povratno informacijo	2
Kvaliteto s pohvalo, nagrado	2
Z opazovanjem mentorirancev (o tem si dela mentor beležke) in v pogovorih z njimi	4
Anketa oz. vprašalnik za mentorirance in njihove ocene o podani temi	6
Supervizija s samokritičnostjo, samoevalvacija	3

Odgovori mentorjev o tem, kako oz. na kakšen način se evalvira, so bili zelo različni. Zbrali smo 8 različnih odgovorov, med katerimi je v največjem številu odgovorov (6 skupin) mnenje, da se evalvira pisno in z anketo oz. vprašalnikom za mentorirance. Pisno se zbere mnenja in ocene mentorirancev o podani temi. Na drugem mestu (5 skupin) je ustna evalvacija z diskusijo ter individualnimi in skupinskimi pogovori. Sledi mnenje mentorjev (4 skupine), da evalvirajo z opazovanjem mentorirancev, kar si beležijo, in s pogovorom. Mentorji uporabljajo tudi supervizijo in samoevalvacijo (3 skupine). Zanimivo je tudi spoznanje, da mentorji (2 skupini) izvajajo evalvacijo z ocenjevanjem, s testom, povratno informacijo. Poslužujejo se oblik evalvacije, ki so prisotne tudi v formalnem izobraževanju. Prav tako pa skrbijo za evalvacijo s pohvalo in nagrado.

Kot ključne ugotovitve raziskave se kažejo naslednje:

- sodelujoči mentorji so identificirali štiri temeljne subjekte evalvacije (mentorja, mentorirance, organizatorja in financerja). Vsi ti subjekti evalvacije se med seboj vrednotijo in so med seboj povezani.
- Na vprašanje, koga se evalvira, so mentorji v največjem številu odgovorili, da se evalvira mentorirance, nato evalvirajo sebe kot mentorje, potem celoten proces mentorstva in nazadnje napredek skupine.
- Na vprašanje, kaj se evalvira v mentorstvu starejšim odraslim, večina mentorjev odgovarja, da se evalvira uspešnost, izdelek, doseganje ciljev, napredek, usvojeno znanje mentoriranca oz. skupine v celoti. Pozorni pa so tudi, da se evalvira poslušanje, odziv, prisotnost, sodelovanje, odnose, dinamiko in zadovoljstvo mentorirancev.
- Na vprašanje, kako in na kakšen način se evalvira mentorstvo starejšim odraslim, so mentorji podali osem različnih odgovorov, med katerimi izstopa odgovor, da se evalvira pisno in z anketo oz. vprašalnikom za mentorirance in njihove ocene o podani temi, sledi ustna evalvacija (npr. diskusija, individualni ali skupinski

pogovori). Evalvira se še z opazovanjem, supervizijo in samorefleksijo. Uporabljajo pa tudi oblike evalvacije, ki so bolj značilne za formalno izobraževanje odraslih (npr. z oceno in testom), ter povratno informacijo z upoštevanjem pohvale in nagrade mentorirancu.

Izkazalo se je, da so sodelujoči mentorji v izobraževanju starejših odraslih kot vodje usmerjeni tako v doseganje ciljev kot tudi v vzdrževanje dobrih odnosov v skupini. Posebej se zavedajo tudi pomena samoevalvacije svojega mentorskega dela.

Zaključek

V raziskavi smo ugotovili, da mentorjem evalvacija mentorstva pomeni spremljanje uspešnosti ter učinkovitosti usposabljanja in izobraževanja na različne načine. S sprotno evalvacijo pridobimo na učinkovitosti mentorstva in prepoznamo pomanjkljivosti. Na osnovi tega v prihodnje bolj kakovostno načrtujemo in izpeljemo nadaljnja mentorstva starejšim odraslim. Ker se starejši odrasli izobražujejo na različnih področjih, iščejo znanje o specifičnih življenjskih temah, potrebujejo tudi specifično usposobljene mentorje. Mentorji za izobraževanje starejših se usposabljujejo v različnih programih z namenom, da bodo v svojem delovanju lahko dobri mentorji drugim osebam in skupinam.

V mentorstvu starejšim odraslim je evalvacija (sprotna, končna in samoevalvacija) pokazatelj uspešnosti mentorstva, ki je v veliki meri odvisna predvsem od mentorskega odnosa, sodelovanja, zaupanja in spoštovanja med mentoriranci in mentorjem. Evalvacija je odvisna od vseh subjektov, ki so vključeni v mentorski odnos. Izpostavimo najprej mentorja, ki je ključna oseba, ki vodi, usmerja, svetuje, motivira in ki nato vsakega posameznika v vlogi mentoriranca evalvira. Mentorstvo starejšim odraslim je razgiban proces ali, kot zapiše Krajnc (2012), dinamičen socialni odnos, ki pušča vtise in vplive na vse udeležene v mentorskem odnosu. Vplivi naj bi bili pozitivni, saj so koristi mentorskega odnosa usmerjene k napredku vsakega mentoriranca in k nadaljnji pozitivni naravnosti mentorjevega dela. Ugotovitve naše raziskave so zanimive. Zaradi omejenosti vzorca bi veljalo z raziskovanjem evalvacije mentorstva v izobraževanju starejših odraslih nadaljevati.

Literatura

- Abermann, G. (2015). The Reality Gap – How Enterprises Perceive Intercultural Management. *International Journal of Synergy and Research*, 4(1), 39–51.
- Archibald, T., Neubauer, L. C. in Brookfield, S. D. (2018). The Critically Reflective Evaluator: Adult Education's Contributions to Evaluation for Social Justice. *New Directions for Evaluation*, 158, 109–123. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1002/ev.20319>.

- Carruthers, T. E. (2009). Roles and Methods. V N. Chmiel (ur.), *Introduction to work and organizational psychology: a European perspective* (str. 30). Oxford: Blackwell.
- Coursini, R. J. (2002). *The dictionary of psychology*. New York: Brunner-Routledge.
- Crowe, J. L. (2013). Evaluation of Adult Learners: Ethical Issues. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 14(3), 4–10.
- D'Abreu Denny, M. (2016). Mentoring Adult Learners: Implications for Cooperative Extension as a Learning Organization. *Journal of Extension*, 54(3), 1–10.
- Easley, S. D. in Mitchell, K. (2007). *Portfolio v ocenjevanju: kaj, kje, kdaj, zakaj in kako ga uporabiti*. Nova Gorica: Educa.
- Ferjan, M. (2005). *Management izobraževalnih procesov*. Kranj: Moderna organizacija.
- Govekar-Okoliš, M. (2011). Characteristics of mentors in the practical training of students. V J. Bergland Holen in A. Philips (ur.), *Studies in Education From Diverse Context* (str. 59–70). Grand Forks: College of Education and Human development, University of North Dakota.
- Govelkar-Okoliš, M. (2018). Mentors' perceptions on effects of their mentoring with higher education students in companies after the adoption of the Bologna process. *European Journal of Higher Education*, 8(2), 185–200.
- Govekar-Okoliš, M. in Kranjčec, R. (2016). *Mentorstvo v praktičnem usposabljanju v delovnih organizacijah*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Govekar-Okoliš, M. in Ličen, N. (2008). *Poglavja iz andragogike*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Johnson, W. B. (2016). *On Being a Mentor: A Guide for Higher Education Faculty*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Krajnc, A. (2012). Individualizacija izobraževanja vodi v mentorstvo. Gibanje »Znaš, nauči drugega«. *Andragoška spoznanja*, 18(2), 19–30.
- MacBeath, J. E. C., Sugimine, H., Sutherland G., Nishimura M. and the students of The Learning school (2003). *Self-evaluation in the global classroom*. London, New York: Routledge Falmer.
- Marshall, C. in G. B. Rossman (2006). *Designing qualitative research*. London: Sage.
- Megginson, D., Clutterbuck, D., Garvey, B., Stokes, P. in Garrett-Harris, R. (2006). *Mentoring in Action: a practical guide*. London: Kogan Page.
- Možina, T. (2003). *Kakovost v izobraževanju: Od tradicionalnih do sodobnih modelov ugotavljanja in razvijanja kakovosti v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Mulej, B. (2007). *Model evalvacije izobraževanja v visokotehnoškem podjetju* (Magistrsko delo). Univerza v Mariboru, Kranj.
- Navotnik, A. (2010). *Vpeljevanje modela samoevalvacije v svetovalno središče Koroška* (Diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Rogers, A. (2002). *Teaching Adults*. Buckingham: Open University Press.
- Self-Evaluation* (2018). Pridobljeno s <http://www.ndt-ed.org/TeachingResources/Classroom-Tips/Self-evaluation.htm>.
- Velikonja, M., Svetina, M. in Možina, T. (2012). *Andragoško vodenje: za vodenje izobraževanja odraslih in učitelje*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in Organization*. Harlow: Pearson Education.

Imensko kazalo

A

Abermann, G. 410
 Adams, S. R. 134
 Ahrons, C. R. 311, 312
 Ahtik, J. 206
 Alberich, E. 276
 Alberici, A. 12
 Allchin, A. M. 32
 Allen, R. E. S. 393
 Allen, T. D. 189
 Alter, R. 272
 Altman, I. 392
 Amato, P. R. 309–312, 315, 317
 Amen, D. G. 284, 303
 Anderson, M. A. 136, 147
 Anton, C. E. 392
 Archibald, T. 409
 Atkinson, P. 252, 254
 Auge, M. 263
 Ažman, T. 156

B

Babič Ivaniš, N. 195
 Baddeley, A. D. 99
 Bailey, N. 398
 Bailey, T. A. 366
 Baker, A. L. 311, 312, 316
 Baker, C. 216
 Balodi, G. 375
 Barat, E. 220
 Barle–Lakota, A. 31, 37–39, 45
 Bartlett, H. 380
 Barton, D. 253
 Basham, C. J. 164
 Bauman, Z. 12
 Baxter, P. 396
 Baxtern, J. 309

Beaumont, G. J. 381
 Bečaj, J. 153
 Beck, U. 34
 Beckett, D. 96
 Beder, H. 35
 Bednarczyk, H. 12
 Beijaard, D. 135–137, 147
 Bell, D. 381
 Beltram, P. 194, 197, 198, 200, 201, 207
 Ben–Eliyahu, A. 97
 Ben–Peretz, M. 135, 136
 Bergant, M. 14
 Bevc, V. 335
 Bezić, T. 153, 155, 159, 160
 Bhabha, H. K. 219
 Biesta, G. 14, 231
 Bijuklič, I. 155, 159, 160
 Binz, A. 276
 Bizjak, C. 184
 Bjorklund, B. R. 242
 Blakeslee, S. 311
 Blane, D. B. 380
 Blažič, M. 122
 Bogataj, N. 20, 182, 193, 194, 196, 201, 207, 209
 Bogatec, N. 214, 216
 Bolčina, B. 331
 Bolčina, Jana 203
 Bole, D. 196
 Booth, C. 253
 Borkowski, J. G. 102
 Boulware–Gooden, R. 103
 Bourdieu, P. 34, 45, 252, 254, 261
 Boutain, D. M. 258
 Bowling, A. 381
 Bradshaw, J. 334, 335, 338, 340, 346
 Brajković, L. 386–388

Brandon, D. J. 314
Brečko, D. 19, 107, 110, 115, 116, 134
Bregant, T. 335
Bregar Golobič, K. 153
Brentano, C. 311
Brezigar, S. 214
Brockett, R. G. 96
Bron, A. 12, 245
Brookfield, S. D. 32, 409
Brown, A. L. 101
Brown, T. 258
Bruner, J. 231
Bučar Markič, S. 152–155, 159, 160, 165
Buettner, G. 103
Bulmer, S. 64

C

Calderhead, J. 135
Callanan, G. 152, 153
Callender, A. A. 103
Candy, P. C. 95, 96
Carr, D. 350
Carreker, S. 103
Carruthers, T. E. 410
Carter, C. 261
Casakin, H. 392
Cefkin, M. 254
Cepin, M. 194, 196, 207, 208
Chambers, J. 311, 312, 316
Charmaz, K. 232
Chasteen, A. 366
Cheng, Y. C. 121, 122, 128, 130, 131
Chomsky, N. 109
Clark, M. C. 231
Clarke–Stewart, A. 310, 311
Clifford, J. 263
Clutterbuck, D. 184, 408
Coffield, F. 96
Cole, A. L. 136, 147

Coleman, J. S. 34, 45
Collins, H. 261
Conway, R. N. 283
Coursini, R. J. 409
Craig, B. 334
Creswell, J. W. 168, 232, 253
Crick, R. D. 96
Cripe, E. J. 113, 114
Crişan, C. 164
Crowe, J. L. 409
Croyle, L. 284
Cukut Krilić, S. 232
Cummings, E. M. 312
Cvetek, R. 334, 341, 344
Czarniawska, B. 254, 257

Č

Čačinovič Vogrinčič, G. 153
Čanković, S. 386
Černic, D. 195
Černoša, S. 194
Čok, Š. 217

Ć

Ćubela Adorić, V. 367, 370, 372

D

D'Abreau Denny, M. 408
Dabič, Vika 203, 204
Dajčman, M. 232
Davies, P. T. 312
Davis, J. 284, 303
Day, C. 136, 146, 147
De Groot, E. V. 97
De Vries, Y. 135
Dear, K. B. G. 283
Deater–Deckard, K. 315–317
De–Bruin–Parecki, A. 323
Dečman Dobrnjič, O. 334

Del Gobo, G. 207
 Delale, E. A. 368
 Delors, J. 130
 Demetrio, D. 12
 Dennis, D. 284
 Despot Lučanin, J. 366, 386, 387
 Dew, J. 308
 Dewey, J. 32
 Dignath, C. 103
 Dirx, J. M. 230
 Djigić, G. 145
 Dolničar, V. 58
 Dolžan Eržen, T. 194–196, 203
 Domadenik Farčnik 55, 56, 59
 Dörnyei, Z. 238
 Dougherty, T. W. 189
 Dowling, E. 316
 Drake, M. S. 250
 Drucker, P. F. 152
 Družić Ljubotina, O. 368
 Dunn, J. 315, 316, 317
 Dunne-Bryant, A. 309
 Dunstan, R. H. 285
 Düvell, F. 231

E

Easley, S. D. 411
 Edgar, J. 284, 303
 Edwards, R. 250
 Ehrlich, J. 309
 Elfert, M. 15
 Elias, J. L. 270–272
 Ellström, P. E. 394
 Emeršič, B. 51, 53
 Emery, R. 310
 Erčulj, J. 124
 Evans-Agnew, R. A. 258

F

Fabbro, N. 313, 314, 316
 Fakin Bajec, J. 253
 Federighi, P. 14
 Felicijan, M. 194
 Fenwick, T. 250
 Ferjan, M. 410
 Filipovič Hrast, M. 346
 Findeisen, Dušana 16, 183, 184, 194,
 253, 276, 277
 Finger, M. 32, 35, 37
 Finkelstein, L. M. 189
 Fishman, J. A. 226
 Flavell, J. H. 100–102
 Fleischer, B. J. 394
 Flisar, M. 195, 203, 204
 Foreman, P. J. 283
 Forward, S. 334
 Fosha, D. 341
 Fowler, J. 272
 Fragnière, G. 184
 Franco-Watkins, A. M. 103
 Freire, P. 17, 18, 35, 36, 264
 Fuhr, T. 14
 Furlan, I. 371

G

Gabor, P. 155, 159, 160
 Gabriel, I. 278
 Gabrovšek, M. 194
 Galić, S. 375
 Galloway, S. 381
 Ganc, D. 311, 312, 314, 315
 Garcia, T. 97, 103
 Garrett-Harris, R. 408
 Garrison, D. R. 96
 Garstka, T. A. 366, 370
 Garvey, B. 408
 Geertz, C. 271

Ghimbuluț, O. 164
Giancaspro, M. L. 96
Glenwick, D. S. 258
Gliha Komac, N. 216, 217
Godler, M. 206
Godshalk, V. M. 189
Goffman, Alice 255
Goodson, I. F. 136, 147
Gorell Barnes, G. 316
Gostecnik, C. 334–338, 340, 341, 344,
346
Govekar-Okoliš, M. 20, 183, 184, 220,
398, 407–411
Gradišar, M. 99
Greenhaus, J. 152, 153
Grek, S. 66
Gril, A. 155, 159, 160
Grych, J. H. 315
Guberman, N. 393
Guo, S. 230

H

Hacker, D. J. 101
Hagar, P. 96
Hallqvist, A. 394
Hamersley, M. 252
Hamilton, C. 381
Hamilton, M. 253
Hannibal, M. E. 311
Hannon, P. 322, 326, 328
Harhaji, S. 386
Harris, K. R. 99
Hart, J. T. 102
Haugen, G. M. 311, 312
Heiman, M. 97
Hendrix, H. 346
Hermann, S. 323
Hernando, B. 392
Hewitt, B. 309

Hgan, D. B. 353
Hidalgo, M. C. 392
Hiemstra, R. 96
Higgs, P. F. D. 380
High, C. 263
Hill, D. 117
Hmelak, M. 124
Hohmann–Marriott, B. 310
Holland, C. 392
Holland, K. 284
Houle, C. O. 189
Hrovatič, D. 152–154, 165
Huberman, M. 140, 145
Hummert, M. L. 366, 370
Hunt, H. 346
Hussain, A. 272
Huston, S. 308
Hyde, M. 380
Hyden, L. C. 394

I

Ibarra, H. 39–41
Iecovich, E. 392, 393
Ileršič, A. 326
Ilić, B. 387, 388
Illeris, K. 394, 395
Illich, I. 33, 35
Imperl, M. 200, 203
Ingold, T. 251
Irlen, H. 282, 283, 285
Ivančič, A. 183
Ivanuš Grmek, M. 122, 124

J

Jack, S. 396
Jackson, T. 109
Jacobsen, M. H. 250
Jagodic, D. 217, 218

- Jamnik, Z. 195
 Jansen, T. 32, 35, 37
 Jarodzka, H. 144
 Jarvis, P. 18, 230, 231
 Jasinski, Z. 12
 Jason, L. A. 258
 Javrh, P. 12, 13, 19, 49, 51, 55, 124, 134, 138, 183, 251
 Jelenc Krašovec, S. 32, 38, 56, 128, 159, 160, 182, 183, 184, 189
 Jelenc, Z. 13, 24, 32, 34, 39, 40, 165, 183
 Jenko, G. 156
 Jögi, L. 183
 Johnson, W. B. 408
 Jordan, B. 231
 Joshi, R. M. 103
 Jubas, K. 258
 Jug, J. 13
 Juravich, T. 253, 260
 Justinek, A. 20, 349, 358–360
 Južnič, S. 240
- K**
- Kagan, M. D. 136
 Kalin, J. 124, 136, 138, 184
 Kanellopoulos, M. 270
 Käßplinger, B. 11,
 Karlsson, I. 194
 Karlsson, L. 194
 Kasper, B. 352
 Kavčič, M. 358
 Kearns, A. 398
 Kelava, P. 20, 155, 159, 160, 281
 Kellaheer, L. 392
 Keller, T. E. 183
 Kelly, A. 263
 Kendall, L. 284, 303
 Kenealy, P. 381
 Keohane, K. 250
- Kert, A. 165
 Kim, J. H. 254
 Kington, A. 136, 146
 Klemenčič, P. 155, 159, 160
 Klemenčič, S. 35, 184, 194, 200, 202, 207
 Kletečki Radović, M. 368
 Klinar, P. 230
 Klinge, C. M. 183
 Kluwe, R. H. 102
 Knaflič, L. 20, 51, 53, 321, 325
 Knez, I. 392
 Knific, B. 195
 Knowles, G. J. 32
 Knowles, M. S. 95, 96
 Kočevar, T. N. 206
 Kodelja, Z. 37
 Kohont, A. 108, 109, 152–154, 165
 Kokošinek, N. 195
 Kompan Erzar, K. 334, 346
 Korun, M. 155, 159, 160
 Kovač, E. 277
 Kovačič, M. 206
 Kožar Rosulnik, K. 20, 229, 230, 232, 243
 Kozina, J. 196
 Krajnc, A. 5–7, 9, 11–20, 33, 37, 42, 95, 96, 124, 152, 182–184, 188, 194, 200, 208, 209, 282, 358, 375, 380, 408, 416
 Kramar, M. 122
 Kranjčec, R. 20, 183, 184, 407–411
 Krek, Janez Evagelist 209
 Krištof, Z. 184
 Krnac, N. 20, 163, 167
 Kroflič, R. 194, 232
 Kronb, F. W. 135, 136
 Kübler–Ross, E. 309, 310
 Kucer, S. B. 323
 Kump, S. 13, 38, 56, 182, 189, 209

Kurantowicz, E. 12
Kutin, Meta 395
Kvrgić, S. 386

L

Lachner, A. 144
Lacković-Grgin, K. 367, 370, 372
Lajovic, F. 202, 207
LaMaster, S. 135
Lane, G. 184
Langfeldt, H. P. 103
Lapajne, Z. 159, 160
Laros, A. 140
Laslett, P. 380, 389
Lass, M. J. 283
Lave, J. 252–254, 259
Law, B. 155
Lawn, M. 66
Lawrence, C. 392
Leavy, P. 250
Lebow, J. 312
Lee, F. K. 189
Leibing, A. 393
Lepičnik Vodopivec, J. 19, 121, 124
Lepik, M. 137, 146
Lequesne, C. 64
Leutar, Z. 381
Levine, J. D. 284, 303
Lewicka, M. 392
Lewis, J. 311
Ličen, N. 9, 11, 16, 18, 20, 182, 184, 207,
220, 232, 243, 249, 252, 253, 272, 276,
331, 398, 408
Lihtentalner, K. 243, 252, 253,
Lin, I. F. 308, 311
Lin, Y.–G. 103
Lindeman, E. 32
Linnenbrink-Garcia, L. 97
Lipnik, Alojz 203

Livingston, M. 398
Lovreković, M. 381
Lovšin, M. 20, 151, 155, 159, 160
Low, S. M. 392
Lučanin, D. 386
Lucas, R. E. 309
Lukšič Hacin, M. 235
Lundgren, U. 194
Lurie, M. 334–338, 343, 344

M

MacBeath, J. E. C. 410
Magajna, L. 98
Mair, J. 263
Majcen, M. 108
Makovec Radovan, D. 19, 133, 139
Malečkar, V. 194, 243
Mandič, S. 346
Manninen, J. 209
Manuti, A. 96
Marcus, G. E. 263
Marentič Požarnik, B. 97–99, 245
Marinko, A. 206
Marinšek, D. 86
Marshall, A. 380
Marshall, C. 413
Martin, A. 250
Marton, F. 100
Maslow, A. 15, 17, 32
Mayer, R. 97, 99, 100
McGoldrick, M. 309, 310
McGowan, J. Y. 363
McKeachie, W. J. 103
McNair, S. 230
McRobbie, C. J. 135
Medveš, Z. 184
Megginson, D. 408
Meijer, P. C. 137, 147
Melink, M. 31, 55, 56, 59

- Mendelson, N. 135, 136
Merriam, S. M. 250
Mevec, J. 270
Mezgec, M. 9, 11, 20, 213
Mezirow, J. 230, 393–395, 399, 400
Mijatović Jovanović, V. 386
Mijoč, N. 194
Mikulec, B. 11, 16
Milharčič Hladnik, M. 219, 220, 226,
232, 243
Milosaljević, L. 387
Mirčeva, J. 207, 325
Mishler, E. G. 41
Mitchell, K. 411
Mitchell, S. A. 346
Mlekuž, J. 232
Mohorčič Špolar, V. 183
Mohorčič, N. 195
Morciano, D. 96
Morgan, A. 322, 326
Možina, E. 51, 53, 56, 207, 325
Možina, T. 19, 23, 183, 184, 200, 409,
411
Mrzel, M. 31, 55, 56, 58, 59
Mujkić, A. 381
Mulej, B. 310
Muršak, J. 59, 124, 138, 153, 184, 207
Musek Lešnik, K. 124
Mužinić, R. 381, 382, 387
- N**
Navotnik, A. 410, 411
Neborsky, R. J. 341
Neidel, K. 194
Neikrug, S. 392
Netuveli, G. 380
Neubauer, L. C. 409
Newcomb Rekart, K. N. 312
Nias, J. 136
- Niklanovič, S. 165
Nikolić, E. 386
Nishimura, M. 410
Noble, J. 285
Nückles, M. 144
Nutbrown, C. 322, 326
- O**
O'Connor, E. 261
O'Connor, P. D. 284, 303
O'Grady, M. 253, 260, 261
O'Reilly, Ch. A. 128
Oder, T. 137, 146
Olesen, H. S. 12
Olsen, G. 284, 303
Orešnik Cunja, J. 183
Orrison, W. 284, 303
Orton, M. 285
Oswald, F. 393
Ott, B. 350
Oudenstand, I. 183
- P**
Packer, D. J. 366
Painkret, S. 115, 116
Pajares, M. F. 135
Palčič, B. 165
Palmore, E. B. 367
Parrott, C. F. 284
Pastore, S. 96
Pastuhov, A. 259
Patterson, M. E. 392
Pavelea, A. 164
Pavlin, L. 209
Pavlin, S. 31, 55, 56, 59
Payet, P. 278
Paymar, M. 345
Peace, S. M. 392
Pečjak, S. 99, 153

Pečjak, V. 357, 366, 367, 373, 380
Pedro-Carroll, J. L. 313, 314, 316
Peel, N. 380
Peklaj, C. 98, 183
Peljhan, M. 258
Pence, E. 345
Pennington, D. C. 367
Perme, E. 183
Petersen, A. 250
Petrak, O. 386
Pezdirč, M. S. 111, 112
Pineau, G. 11
Pinquart, M. 311
Pintrich, P. R. 97, 103
Pirih, A. 209
Plešnik, M. 194
Podgornik, V. 243, 252, 253
Podmenik, D. 164
Polanyi, M. 260
Poom-Valickis, K. 137, 146
Popovska, B. 277
Poredoš, P. 358
Poteet, M. L. 189
Pressley, M. 99, 102, 103
Previti, D. 310
Proctor, R. 263
Provencal, S. 284, 303
Pšajd, J. 195
Pušnik, T. 31, 55, 56, 59

Q

Qualino, G. P. 11

R

Radić, I. 386
Radojc, A. 183
Radovan, M. 15, 19, 51, 53, 59, 95, 124,
137, 183, 189, 207
Raina, D. 375

Ramovš, J. 358
Rathje, W. 251
Rawls, J. 30, 31
Reeve, J. 393
Rejec, P. 203, 209
Relph, E. 392, 398
Ren, K. 96
Repič, T. 334, 344
Resman, M. 153
Retar, I. 124
Richeson, J. A. 380
Rijavec Klobučar, N. 307, 309, 310–315
Ristoska, Z. 277
Roberts, A. S. 103
Roberts, T. G. 285
Robinson, G. L. 283–285
Roblek, V. 168, 172
Robson, M. 135
Rodriguez–Brown, F. V. 329
Rogers, A. 411, 412
Rogers, C. 358–360, 364
Roggenbuck, J. W. 392
Rosenberg, M. A. 258
Rossiter, M. 231
Rossman, G. B. 413
Rotar, D. B. 230
Rotar, S. 194
Rotschild, B. 334, 340, 341
Rowles, G. 392
Rožman, L. 270
Rubenson, K. 11, 15, 18,
Rudolf, Matevž 9
Rupert, J. 184
Rusac, S. 369, 375
Rusk, F. 259

S

Sadler, W. A. 380
Sagadin, J. 396

- Säljö, R. 100
Sammons, P. 136, 146
Samuel, M. 136
Sapia-Drewniak, E. 12
Sardoč, M. 31, 37–39, 124
Sawchuk, P. 250
Scardigno, A. F. 96
Schaie, W. H. 366, 367, 372, 387, 388
Scharf, D. E. 346
Scharf, J. S. 346
Scheiner, J. 352
Schiebinger, L. 263
Schleicher, A. 59
Schneider, W. 102
Schunk, D. H. 97
Schwab, K. 117, 152
Scribner, S. 253, 254
Scullion, A. 381
Sedmak, M. 219, 220
Sentočnik, S. 155
Sešlar Založnik, V. 206
Shaner, J. L. 366, 370
Shein, E. H. 39, 41
Shelton, J. N. 380
Shumaker, S. A. 397
Siegel, D. J. 334
Simonič, B. 310, 313, 315
Sinnott, J. D. 14
Slanisca, E. 207, 209
Slomianko, J. 97
Small, M. L. 253
Smart, N. 271
Smith, D. 252
Smith, D. A. 103
Sofa, F. 284, 303
Söke Babič, A. 194
Sørli, J. 183
Sosik, J. J. 189
Sparkes, D. L. 285
Spence, C. 261
Starc, J. 124
Stegu, T. 20, 269, 270, 273–275, 277
Stephens, D. 136
Stobart, G. 136, 146
Stojiljković, S. 145
Stokes, P. 408
Stokols, D. 397
Strahm, S. 366, 370
Strahovnik, V. 275
Strauss, A. 242
Street, B. 253, 254, 259, 264
Stringher, C. 96
Strle, U. 233
Strmčnik, F. 122
Strom, M. 250
Stroobants, V. 231, 243
Suchman, L. 251, 252
Sugimine, H. 410
Sulič, N. 235
Sulič, T. 156
Susič, E. 216
Sutherland, G. 410
Svetina, M. 183, 411
- Š**
Šantej, A. 183
Šibenik, T. 358
Šinko, S. 209
Šlibar, Z. 166
Šmid Hribar, M. 196
Šmuk, B. 153
Šoljan, N. N. 13
Štambuk, A. 369, 375
Šteh, B. 138
Štemberger, T. 124
Štremfel, U. 155, 159, 160

T

Taber, N. 258
Tacer, B. 152–154, 165
Tacken, M. 350
Tahir Torkar, Z. 195
Tam, W. M. 131
Taylor, E. 14
Tedder, M. 231
Tedlock, B. 256
Tennant, M. 230, 242
Teubert, D. 311
Thornhill, A. 103
Tobbin, K. 135
Todorović, J. 145
Toffler, A. 119
Toličič Drobež, Ž. 152–154, 165
Tomasović Mrčela, N. 375
Tomečak, M. 375
Tomšič, M. 194
Tough, A. 18, 189
Trantallidi, M. 183
Tsui, K. T. 131
Turban, D. B. 189
Tushman, M. L. 128
Tyrrell, R. 284

U

Ujang, N. 392
Urbanc, K. 152–154, 165
Urh, D. 194, 196
Urry, J. 350, 351
Uršič Debeljak, N. 209

V

Vaillant, G. E. 272
Valencič Zuljan, M. 136, 145, 184
Van Maanen, M. 232
Vehovar, V. 51, 53
Velikonja, M. 411

Verić, J. 369
Verloop, N. 137, 147
Vermunt, J. D. 137
Vesel, N. 124
Vickers, K. 366
Vidmar Horvat, K. 232
Vidmar, T. 152–154, 165
Vilič Klenovšek, T. 184
Vogrinc, J. 184, 396
Volkmann, M. J. 136, 147
Vourinen, R. 166
Vrščaj, P. 195
Vršnik Perše, T. 124
Vrtovec, Š. 270
Vuletić, G. 381

W

Wahl, H. W. 393
Walkenhorst, H. 64, 65
Walker, A. 350, 381
Walker, L. E. A. 334–338, 343, 344
Wallerstein, J. 311
Walsh, F. 309, 310
Wasik, B. H. 323
Watson, A. E. 392
Watson, T. 252, 255
Watts, A. G. 153, 166
Weinert, F. E. 108, 109
Weinstein, C. 97, 99, 100
Wellman, H. 101
Wenger, E. 253, 254, 259
West, L. 12
Western, M. 309
Whiting, P. R. 284, 285
Wiggins, R. D. 380
Wildemeersch, D. 32, 35, 37, 231, 243
Wiles, J. L. 393
Wilkins, A. 284
Williams, D. R. 392

Williams, K. 309
Willis, L. S. 366, 367, 372
Wlodkowski, R. J. 123
Wolcott, H. F. 257
Wolff, K. H. 256
Woolfolk, A. 98, 100, 103, 104

Y

Yukl, G. 408
Yung, B. H. W. 137

Z

Zachary, L. J. 183, 189
Zadel, M. 219
Zahava, G. 381
Zakariya, K. 392
Zelić, A. 258
Zelinska, M. 230
Zimmerman, B. J. 97, 189
Zlatković, B. 145
Zlodej, L. 195
Zorec Karlovšek, M. 354, 355, 358
Zovko, A. 20, 365, 379

Ž

Žalec, N. 184
Žitnik, E. 381, 382, 387
Žnidaršič Žagar, S. 164
Županić, M. 387, 388

Zahvaljujemo se donatorjem

Andragoški center Republike Slovenije

Andragoški zavod Maribor – Ljudska univerza

Andragoško društvo Koroške – Univerza za 3. življenjsko obdobje

Andragoško društvo Slovenije

Center za dopisno izobraževanje Univerzum

Center za izobraževanje in kulturo Trebnje

Doba fakulteta za uporabne poslovne in družbene študije Maribor

Glotta Nova d.o.o., Ljubljana

Javni zavod Cene Štupar – Center za izobraževanje Ljubljana

Krka, tovarna zdravil, d. d., Novo mesto

Ljudska univerza Ajdovščina

Ljudska univerza Krško

Ljudska univerza Radovljica

Ljudska univerza Slovenska Bistrica

Ljudska univerza Velenje

Ljudska univerza Žalec

Mlinotest d. d., Ajdovščina

MOCIS, center za izobraževanje odraslih Slovenj Gradec

Nova Ljubljanska banka d. d., Izobraževalni center NLB, Ljubljana

Občina Ajdovščina

Sofos, inštitut za izobraževalni management, Ljubljana

Zveza ljudskih univerz Slovenije

