



ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Revija za izobraževanje in učenje odraslih

Andragogic Perspectives

1

2015

Uničevanje mišljenja

Univerza v primežu neoliberalne politike

Karierni centri na univerzi –
prostori neformalnega učenja za študente

IMPRÉSUM

Založnik/Published by:

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

Za založbo/For the publisher:

Branka Kalenič Ramšak, dekanja Filozofske fakultete

Glavna urednika/Editors in Chief:

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

Odgovorna urednica/Editor:

Tanja Šulak, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Mednarodni uredniški odbor/International Editorial Board:

Miša Derganc, Zavod za zaposlovanje RS,
Jasna Dominko-Baloh, Doba, zavod za izobraževanje,
Paolo Federighi, Univerza v Firencah, Italija,
Dušana Findeisen, Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje,

Marvin Formosa, Univerza na Malti, Malta,
Maja Furlan De Brito, King's College London, Velika Britanija,

Monika Govekar Okoliš, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,

Pavel Hartel, Karlova univerza v Pragi, Češka,
Milena Ivanuš Grmek, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru,

Peter Jarvis, Univerza v Surreyju, Velika Britanija,
Sabina Jelenc Krašovec, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,

Polona Kelava, Pedagoški inštitut v Ljubljani,
Anita Klapan, Univerza na Reki, Hrvaška,
Tina Kogovšek, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,
Ana Krajnc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,
Sonja Kump, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,
Maja Mezgec, Slovenski raziskovalni inštitut Trst, Italija,
Ester Možina, Andragoški center Slovenije,
Tanja Možina, Andragoški center Slovenije,
Jost Reischmann, Univerza v Bambergu, Nemčija,
Bernhardt Schmidt-Herta, Univerza v Tübingenu, Nemčija,
Simona Šinko, Mestna knjižnica Ljubljana,
Natalija Vrečer, Andragoški center Slovenije,
Darja Zorc Maver, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Naslov uredništva/Address of the Editorial Office:

Tanja Šulak, Revija Andragoška spoznanja, Filozofska fakulteta,

Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana

tel.: 01/241 11 48, faks: 01/425 93 37

elektronska pošta/e-mail: tanja.sulak@ff.uni-lj.si

Poslovni račun/Account:

01100-6030707216, sklic 145414/7626

Revija Andragoška spoznanja izhaja štirikrat na leto./The Andragogic Perspectives Journal is published four times a year.

Letna naročnina za individualne naročnike je 50 EUR, za ustanove in podjetja 70 EUR, za študente 30 EUR. DDV 9,5 % je vključen v ceno.

Posamezni izvodi revije se lahko kupijo v knjigarni Filozofske fakultete in knjigarni MK-Konzorcij v Ljubljani.

Tisk/The printing house:

Birografika Bori, Ljubljana

Revijo subvencionirajo/Journal subsidized by:

Javna agencija za raziskovalno dejavnost RS,
Znanstveni inštitut Filozofske fakultete,
Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Naklada/Number of copies:

Tisk na zahtevo/Print on demand

Revija Andragoška spoznanja je abstrahirana in indeksirana v:

COBISS – Kooperativni online bibliografski sistem in servisi Slovenija, CrossRef, dLib-Digitalna knjižnica Slovenije, EBSCO Education Research Complete, Google Scholar, ResearchBib, ERIH PLUS in Cabell's.

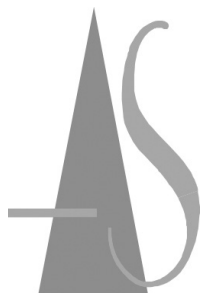
The Andragogic Perspectives Journal is abstracted and indexed on:

Co-operative Online Bibliographic Systems and Services Slovenia - COBISS, CrossRef, EBSCO's Education Research Complete database, Google Scholar, ResearchBib, The Digital Library of Slovenia - dLib, ERIH PLUS and Cabell's.

Elektronska revija/Online

ISSN 2350-4188

<http://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/index>



ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Revija za izobraževanje in učenje odraslih

Vsebina

Uvodnik

Sonja Kump UNIVERZA V PRIMEŽU NEOLIBERALNE POLITIKE 3

Članki

Tomaž Sajovic UNIČEVANJE MIŠLJENJA 9

Lilijana Burcar OSNUTEK NOVEGA ZAKONA O VISOKEM ŠOLSTVU IN LOGIKA KAPITALIZMA: FINANCIRANJE ZASEBNEGA NA RAČUN JAVNEGA ŠOLSTVA 31

Lilijana Burcar ZViS IN NADALJNI ELEMENTI UTRJEVANJA LOGIKE KAPITALA: ODCEPLJENA PODJETJA IN VSEŽIVLJENJSKO UČENJE 53

Sabina Žnidaršič Žagar KARIERNI CENTRI NA UNIVERZI – PROSTORI NEFORMALNEGA UČENJA ZA ŠTUDENTE 67

Anita Jug Došler
Metka Skubic
Petra Petročnik RAZISKOVANJE LASTNE PRAKSE KOT DEJAVNIK PROFESIONALNEGA RAZVOJA BABIC IN MEDICINSKIH SESTER 81

Katja Sudec IZZIVI USPOSABLJANJA ZA DELO S POSEBNIMI CILJNIMI SKUPINAMI NA PODROČJU KULTURE 93

Primož Kočar EVRITMIJA V DELOVNEM PROCESU 103

Pogovarjali smo se

<i>Douglas Scott</i> <i>Monika Požek</i>	»ČISTO VSEENO JE, ALI JE PLESALEC NA VOZIČKU ALI NE, SAJ USTVARJAM UMETNOST«	111
<i>Lindy Dannelly</i> <i>Monika Požek</i>	»ZAVEDAM SE, DA SO STVARI, KI JIH LAHKO NARE- DIM ZADNJIČ«	115

Poročila, odmevi, ocene

<i>Mirjana Petković</i>	BEG IZ ANONIMNEGA PISANJA – DELAVNICE DR. NOAHA CHARNEYJA NA FILOZOFSKI FAKULTETI V LJUBLJANI	119
<i>Argene Superina</i> <i>Emilija Stojmenova</i>	DEMOLA: GLOBALNI PRIMER DOBRE PRAKSE ZA INOVACIJE IN PRENOS ZNANJA V PRAKSO	123
<i>Katja Lihtenvalner</i>	UTRINEK IZ IMIGRANTSKE ŠOLE V ATENAH	125
<i>Mojca Volk</i>	ZELENO IZOBRAŽEVANJE NA LJUDSKI UNIVERZI V AJDOVŠČINI	127

Knjižne novosti 129

OPRAVIČILO UREDNIŠTVA

V prejšnji številki je v članku *Načrtovanje kariere invalidov – želje in ovire* prišlo do neljube napake v Preglednici 3: *Ovire pri reševanju zaposlitvene problematike (deleži odgovorov in opisane statistike)*. V zadnjem stolpcu »povprečna ocena« so neustrezno dodani znaki %. Avtorjem Valentini Brecelj, Gaju Vidmarju, Evi Boštjančič in bralcem se za napako opravičujemo.

UVODNIK

UNIVERZA V PRIMEŽU NEOLIBERALNE POLITIKE

Pregled razvoja univerze skozi stoletja razkriva, da je že v devetnajstem, še zlasti pa v dvajsetem stoletju ideja univerze začela razpadati. Univerza je kljub razlikam, ki so se kazale med akademskimi disciplinami, temeljila na nekih vodilnih načelih, ki so veljala za celotno institucijo in so bila skupna vsem disciplinam. Temeljni koncept klasične univerze je bil torej realiziran po skupnih, univerzalnih načelih, ki so ustrezala vsem njenim delom. Klasična univerza je bila na začetku edina znanstvena in pedagoška ustanova, na kateri sta vladali enotnost raziskovanja in poučevanja ter vseobsežnost znanstvenih disciplin. Razkroj koherentne klasične univerze se je začel z razvojem specializacije in iz nje izvirajoča delitev dela različnih disciplin je rušila vodilna načela univerze kot celote. Toda do drastičnih sprememb ideje univerze je prišlo v osemdesetih letih prejšnjega stoletja z uveljavitvijo neoliberalnih ekonomskih politik (pogosto povezanih z obdobjem Thatcherizma in reaganizma), ki so do danes postale prevladujoča globalna politična usmeritev. Gre za »novo ekonomijo«, utemeljeno na načelih svobodnega trga, na katerih so zasnovane tudi nove nacionalne raziskovalne in visokošolske politike. Posledice teh politik se kažejo v nenehnih krčenjih javnih sredstev, zahtevi po večji učinkovitosti, privatizaciji, komodifikaciji in komercializaciji raziskovalne in pedagoške dejavnosti na univerzah.

Prevlada neoliberalnega političnega in ekonomskega reda ima razdiralne posledice za tradicionalne univerze ter za poslanstvo in osrednje vrednote institucij, kot so institucionalna avtonomija, akademska svoboda, univerzalnost, distančnost in skepticizem, ki sodijo k podobi univerze. V novih okoliščinah univerze opuščajo svojo vlogo socialnih in kulturnih ustanov ter delujejo vse bolj kot industrija z izrazito prednostnimi gospodarskimi cilji in tržno naravnanimi vrednotami (korporativne univerze, fleksi univerze, podjetniške univerze, akademski kapitalizem, visoko šolstvo kot zrela storitvena industrija). V dobičkonosno naravnem visokoškolskem izobraževanju tradicionalne akademske vrednote razpadajo, saj v neoliberalnih visokoškolskih politikah postajajo nezaželene in nepotrebne. Še pred nekaj desetletji se v razpravah o »trgu« univerza ni omenjala. Univerzo je družba prepoznavala kot nekaj posebnega ravno zato, ker so bili njeni cilji dvignjeni nad vsakdanje trgovanje. Univerze so bile »javno dobro« – nekaj dragocenega za družbo in kot take vredne vse podpore. Bile so v veliki meri avtonomne in zaščitene pred pritiski politike in gospodarstva zaradi prepričanja, da služijo družbi in prinašajo koristi na višji ravni. Večino univerz po svetu so ustanovile države in jih tudi subvencionirale. Že od svojih začetkov

dalje (od srednjeveškega evropskega izvora) so ponujale domovanje svobodnemu raziskovanju, ustvarjanju in prenašanju novega znanja, kritičnemu razmišljanju in iskanju znanja zaradi znanja samega. Univerze so preživele skozi stoletja in prav njihova pogosto kritizirana konservativna naravnost jim je omogočila, da so ohranile svoje ključne vrednote.

Razprave o razmerju med univerzo in državo oziroma »družbo« so se tradicionalno sukale okoli dveh skrajnih konceptov: univerze kot kulturne ustanove in univerze kot servisne službe. Nenehne dileme univerze, ki zadevajo njen odnos do družbe in lastnega delovanja, so nihale med alternativama: če univerza zavrne utilitarne zahteve družbe, ne bo preživevala; če opusti omiko nepraktičnih vrednot, si ne bo več zaslužila naziva univerza. Ohranjanje teh alternativ v ravnotežju je pomenilo nenehen izziv in edino možnost preživetja univerze, kajti sicer je na milost in nemilost prepuščena zunanjim silam in njihovemu nadzorstvu. Univerza je dolgo časa razmeroma uspešno uravnavala odnos med državo in lastnimi interesi, toda s pojavom neoliberalnih raziskovalnih in visokošolskih politik država ogroža njeno avtonomijo, povečuje nadzor nad delovanjem univerze ter posega v vsebino in izvedbo izobraževanja in raziskovanja. Današnja univerza je izgubila svoj nekdanji monopolni družbeni položaj, svoje posebno mesto v družbi, opazno je upadla njena družbena moč, kar se ne nazadnje zrcali tudi v upadanju ugleda poklica visokošolskega profesorja, ki vse bolj izgublja svoj nekdanji sijaj.

Izginjanje avtonomije univerze je v velikem delu posledica velikih sprememb v državi, ki univerzo obravnava instrumentalistično in od nje pričakuje predvsem pragmatične in utilitarne rezultate. Toda vzroke za izgubo univerzitetne avtonomije lahko iščemo tudi v neenotni, razpršeni akademski skupnosti, ki ji manjkajo samozaupanje, samorazumevanje in vizija o njeni vlogi v prihodnosti. Manjka ji torej samorefleksija o lastni identiteti, o skupni akademski kulturi, ki pomeni ohranjanje, prenašanje in razvijanje kulture in znanja ter dopuščanje različnih poti iskanja resnice. Le z jasno idejo o sebi bi bila univerza zmožna obvladovati zunanje pretrese in grožnje, s katerimi se neprenehoma spopada.

Toda raziskovalci sodobne univerze naštevajo vrsto dokazov, da se univerze, ki se soočajo s krčenjem državnih sredstev ter naraščajočo komercializacijo in privatizacijo svoje dejavnosti, ne ukvarjajo s svojim izvornim poslanstvom. Vse manj se odzivajo tudi na civilizacijske probleme in nič več ne kljubujejo, temveč samo še tekajo za duhom časa. Današnja univerza, odvisna od sredstev, ki so ji podeljena predvsem zato, da izpolni svoje utilitarne namene, opušča oziroma je že opustila kulturno in splošno civilizacijsko poslanstvo, izgubila je sposobnost refleksije. Posledica je oženje ideje univerze, javno postavljena vprašanja o pravem poslanstvu in namenu univerze pa postajajo v glavnem nadležna oziroma irelevantna. Ideja univerze kot kritične komentatorke družbe razpada, s tem pa je univerza vse bolj izčrpana in osiromašena. Na takšnih razmišljanjih temeljijo teze o zatonu, če ne celo koncu univerze, kajti tradicionalna, kritična in kulturna vloga univerze je skrčena na nove tehnoekonomske imperative, ki jo podrejajo instrumentalni racionalnosti. Da smo verjetno očitvidci konca univerze kot avtonomne institucije, kot »skupnosti učenjakov«, je že leta 1979 poudaril J. F. Lyotard. Svojo trditev je argumentiral z ugotovitvijo, da je humanistična emancipatorna narativnost, ki se je razvila v času

razsvetljenstva z obvladovanjem diskurza metafizične filozofije, epistemološko izčrpana in kmalu ne bo mogla zagotavljati nujne legitimnosti znanosti ali univerzitetnih institucij.

Danes, ko se univerza ubada s krčenjem sredstev, ni nič presenetljivega, da so v središču pozornosti rezultati in vložena sredstva. V študijskih programih so cenjeni predvsem predmeti, ki nedvoumno pripomorejo k učinkovitemu gospodarstvu in zaposljivosti diplomantov. Tudi na raziskovalnem področju se univerze vse bolj usmerjajo v konkurenčno servisno delo za industrijske, komercialne in celo vojaške namene, ob tem pa vstopajo v javno-zasebna partnerstva. Širi se predvsem aplikativno raziskovanje, hkrati pa močno krči tisto raziskovalno delo, ki je bistveno za oblikovanje novih spoznanj, katerih ciljev se ne da instrumentalizirati. In samo takšno raziskovanje omogoča obvladovanje neizogibnih spremenljivosti in negotovosti, s katerimi se srečujemo zdaj in se bomo srečevali v prihodnosti.

Deregulacija, komercializacija in privatizacija visokošolske dejavnosti spreminjajo pogoje in naravo akademskega dela. Povečujejo se zahteve po storilnosti in učinkovitosti, posledice pa se kažejo v obsežnosti in razdrobljenosti akademskega dela, ki postaja vse bolj intenzivno ob hkratnem krčenju časa za kakovostno pedagoško in raziskovalno delo. Vse več, zlasti med mlajšimi, je prekarnih oblik zaposlitve. Namesto kolegialnega vodenja in odločanja se uvaja profesionalno upravljanje. S tem se spreminjajo razmerja moči na univerzi; večina moči je zdaj v rokah novih korporativno usmerjenih vodstev in upraviteljev ter administracije. Naraščajo številne oblike zunanjega in notranjega nadzora ter ocenjevanja akademskega dela, pri tem je pomemben kriterij uspešnosti pridobivanje neproračunskih finančnih sredstev. Prihaja do ločevanja poučevanja in raziskovanja (trend je razvrščanje akademskega osebja izključno samo na eno od teh dveh področij) ob povečevanju birokratizacije obeh dejavnosti.

Univerze v Sloveniji se zgoraj opisanim trendom v visokem šolstvu niso izognile. Njihov družbeni položaj se je v primerjavi s prejšnjim stoletjem drastično poslabšal. Univerze so pod vse večjimi zunanjimi pritiski, kot so vsiljena bolonjska reforma, nenehno krčenje javnih sredstev, množičnost študija, privatizacija, naraščanje konkurenčnosti in povečan zunanji nadzor, kar vse spreminja podobo in naravo akademskega dela na univerzah. Najnovejši napad na univerze pa je predlog koncepta Zakona o visokem šolstvu, ki ga je pred kratkim objavilo ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Visokošolski sindikat Slovenije opozarja, da predlog tega zakona ogroža avtonomijo univerze, uvaja korporativno upravljanje ter krči pravice zaposlenih in študentov do soodločanja, odpravlja demokratično odločanje, omejuje vpis na brezplačen študij in uvaja deregulacijo delovnih obveznosti. Po mnenju Visokošolskega sindikata Slovenije je namen predlaganega Zakona o visokem šolstvu preoblikovati univerzo v korporacijo z vladavino politično-akademiških in kapitalskih elit, večina zaposlenih na univerzah in študenti pa bi bili podvrženi negotovostim in pritiskom.

Kritična analiza predlaganega zakona je osrednja tema pričujočih Andragoških spoznanj. Tomaž Sajovic v esejistični maniri obravnava vpliv neoliberalne ideologije na uničevanje mišljenja, še posebej med študijem, in problematizira, kako predlog Zakona o visokem

šolstvu obravnava visokošolsko izobraževanje kot javno (skupno) dobro in kako poskuša uzakoniti plačljiv študij. Lilijana Burcar v svojem prvem prispevku analizira osnutek Zakona o visokem šolstvu v tistem delu, ki statusno izenačuje zasebne univerze in fakultete z javnimi, s tem pa se slednje samo še dodatno siromašijo. V drugem prispevku Lilijana Burcar poglobljeno analizira člene osnutka Zakona o visokem šolstvu, ki opredeljujejo »odcepljeno podjetje« in uvajanje vseživljenjskega učenja na univerzah. Ugotavlja, da gre v obeh primerih za privatizacijo, komodifikacijo in komercializacijo znanja, kar po mnenju avtorice lahko vodi le v razgradnjo in odprodajo javnega visokega šolstva. Rešitve tega problema avtorica ne vidi v reformističnih korakih in končni kooptaciji, ampak v avantgardnem gibanju in spremembi sistema.

Neoliberalnemu pritisku na univerze se upira manjšina profesorjev in študentov, opaziti je namreč apatičnost, konformnost, če ne že servilnost v večjem delu akademske skupnosti. Marija Javornik Krečič in Marko Marinčič, predstavnika Visokošolskega sindikata Slovenije, ugotavljata, da mnogi univerzitetni delavci neoliberalno usmerjenost univerz sprejemajo kot neizogibno usodo, nekateri pa jo tudi dejavno soustvarjajo. Tudi vodstva univerz ne ščitijo univerze, ampak tvorno sodelujejo z neoliberalno usmerjenimi visokošolskimi politikami, ki univerze s finančnimi pritiski silijo v krčenje dejavnosti in komercializacijo. Prepričana sta, da je rešitev za javno univerzo v prepoznavanju skupnega interesa akademskega osebja in študentov ter v njihovem zoperstavljanju preobrazbi obstoječih klientelnih struktur in menedžerske hierarhije ter da v okviru univerze začenjajo uveljavljati tisti vpliv, ki ga v sedANJI ureditvi (še) imajo.

Angažirani študenti in akademsko osebje (predvsem s humanističnih in družboslovnih fakultet in akademij), pogosto ob podpori sindikatov, z različnimi oblikami protesta in delovanja (kot so Odbor za obrambo visokošolskega in znanstvenega dela, Mi smo univerza, Svobodna univerza, Znanje na cesti, protesti študentskega društva Iskra in druga) že nekaj let zahtevajo, da država preneha uničevati kakovost visokega šolstva in z nezadostnim financiranjem ogrožati celo izvajanje razpisanih rednih študijskih programov. Zahtevajo, da univerzitetno izobraževanje in raziskovalno delo ostaneta javno dostopna dobrina, in sicer po kriteriju sposobnosti, z namenom uresničevanja posameznikovih potencialov ter produkcije vednosti za obče dobro. Zato mora država zagotoviti zadostna sredstva za izvajanje visokošolskih študijskih programov in stabilen sistem financiranja, ki omogoča študij brez uvedbe šolnin.

K skupnemu uporu proti neoliberalnemu pritisku na univerze pozivajo angažirani profesorji in študenti tudi drugod po svetu, saj menijo, da danes univerza le izpolnjuje zunanja pričakovanja, ki se porajajo na podlagi političnih in ekonomskih pritiskov, s tem pa izgublja sposobnost, da deluje kot kritik družbenega reda in tudi partner v njegovem razvoju. Zaradi širitve privatizacije, trženja in potrošništva na univerzah pozivajo akademske skupnosti po svetu, da se povežejo v stalnem akademskem boju za zaščito temeljnih vrednot svojih institucij. Upajo in verjamejo, da je to edini način, da tradicionalne javne univerze v prihodnosti preživijo. Med takšnimi angažiranimi profesorji je Henry A. Giroux, ki je prepričan, da lahko pogum za skupni boj vznikne le, če bodo ljudje na univerzah verjeli

v možnost boljše prihodnosti, ki bo temeljila na alternativnih vrednotah, v nasprotju z nihilističnimi neoliberalnimi vrednotami, ki spodbujajo sebičnost, pretiran individualizem, dobičkarstvo, grabežljivo pohlepnost in neusmiljeno tekmovalnost. Pri tem opozarja, da se mora akademsko osebje upreti tudi tistim svojim kolegom in kolegicam, ki širijo neoliberalne ideje znotraj in zunaj univerze.

LITERATURA

- Enders, J., De Weert, E. (2009). *The Changing Face of Academic Life. Analytical and Comparative Perspectives*. New York: Palgrave MacMillian.
- Freitag, M. (2010). *Brodolom univerze*. Ljubljana: Sophia.
- Giroux, H. A. (2007). *The University in Chains*. Boulder, London: Paradigm Publishers.
- Javornik Krečič, M. in Marinčič, M. (2014). Neoliberalizem v visokem šolstvu – resničnost, ki ji asistira akademska skupnost. *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo*, (256), 13–24.
- Krašovec, P. (2014). Človeški kapital in nečloveški kapital in šola. *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo*, (256), 65–83.
- Liotard, J. F. (2002). *Postmoderno stanje – poročilo o vednosti*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Močnik, R. (2012). Konec univerze, zmaga visokega šolstva: bo teorija ostala brez institucionalne podpore. V I. Žagar, A. Korsika (ur.), *(Pre)drzna Slovenija* (str. 43–71). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Sonja Kump

Tomaž Sajovic

UNIČEVANJE MIŠLJENJA

POVZETEK

Današnja neoliberalno avtoritarno družbo obvladuje – če uporabimo besednjak Slavvoja Žižka iz besedila Leninova izbira (2010) – nezapisani Denkverbot, »prepoved« kritičnega mišljenja, ki jo zgodovinsko ponazarja znamenita izjava angleške ministrske predsednice Margaret Thatcher: »Neoliberalizem nima alternative.« Neoliberalna ekonomska in družbena kontrarevolucija se je v 60. letih spočela na Oddelku za ekonomijo Univerze v Chicagu, njen najpomembnejši zagovornik pa je bil ameriški ekonomist in Nobelov nagrajenec za ekonomijo Milton Friedman. Friedmanov program je bil skrajno konservativen: »Prvič, vlade morajo odpraviti vsa določila in regulativo, ki preprečuje kopičenje dobička. Drugič, odprodati morajo vse premoženje, ki ga imajo v lasti in bi ga korporacije lahko vodile z dobičkom. In tretjič, financiranje socialnih programov morajo dramatično zmanjšati.« To popolnoma nečloveško ideologijo, ki se je »točno ujemala z interesi velikih multinacionalk«, je Friedman »skrbno« skrnil v akademizacijski »jezik matematike in znanosti« in jo s tem »preoblikoval« v nepristransko ekonomsko znanost. Neoliberalno urejanje gospodarstva tako naj ne bilo več stvar subjektivnih človeških odločitev, ampak »le« še izpolnjevanje znanstveno ugotovljenih naravnih zakonov. O njem zato naj ne bi bilo več mogoče »dvomiti« niti naj ne bi bilo več »smisla« o njem kritično razmišljati. Predpostavka je, da neoliberalna ekonomska ideologija lahko parazitira na znanosti le zato, ker so v neoliberalizmu tudi znanosti same postale »ideologija«. Švicarsko-kanadski sociolog in filozof Michel Freitag (1935–2009) jih je v svoji knjigi Brodolom univerze (1995, v slovenskem prevodu 2010) imenoval tehnoznanosti: »Znanost se ne ukvarja več s spoznavanjem sveta, temveč z napovedovanjem učinkov, ki jih bodo v svetu povzročili naši praktično smotrni posegi.« Tehnoznanosti se ukvarjajo torej s problemi, ki niso plod znanstvenoteoretičnega preučevanja, ampak so jim jih od zunaj ideološko vsilile znanstvene politike (pri nas teme vsiljujejo na primer razpisi za znanstvene projekte). Tehnoznanstveno raziskovanje se mora izogibati teoretskemu razmišljanju, razmišljati pa mu tudi ni treba več o svojem lastnem početju. Znanost – izjeme seveda obstajajo – tako ne ustvarja več ničesar novega. Ustanove znanstvene politike so znanosti preprečile njeno znanstveno in družbeno kritičnost. Znanost je postala nemisleča, nepolitična in nečloveška. Znanstvenike pa so take znanstvene politike oropale poklicnega in človeškega dostojanstva in smisla. Pričujoči esej skuša vsesplošno neoliberalno uničevanje mišljenja misliti.

Ključne besede: neoliberalna (ekonomska) ideologija, uničevanje mišljenja, tehnoznanosti, korporativne akademske revije, »smrt« univerz, poblagovljenje izobraževanja, tehnokratiziranje jezika, matematizacija narave, ekonomije in družbe, gospodujoča moč zakonov, računajoče mišljenje, preišljajoče mišljenje, razsvetljenje, Bildung, javna uporaba uma, zasebna uporaba uma, skupne dobrine

PROHIBITION OF THINKING – ABSTRACT

Today's society is governed – borrowing the terminology from Slavoj Žižek and his text Leninova izbira (Lenin's Choice, 2010) – by the unwritten Denkverbot, or a "prohibition" of critical thinking. Its historical illustration is found in the notorious statement by Margaret Thatcher: "There is no alternative to neoliberalism." The neoliberal economic and social contra revolution started in the 1960s at the Department of Economics of the University of Chicago. Its most important proponent was American economist and winner of the Noble Prize in Economics Milton Friedman. His programme was extremely conservative: "Firstly, the governments must do away with all the provisions and regulations that prevent accumulation of profit. Secondly, they must sell all the assets that are owned by them and could be managed with profit by corporations. And thirdly, the funding of welfare programmes must be decreased dramatically." Milton Friedman "carefully" concealed this completely inhumane ideology, which "matched the interests of big multinationals completely", by formulating it through the academic "language of mathematics and science", and thus "transformed" it into impartial economic science. Neoliberal managing of the economy was thus supposedly freed from human subjectivity and became "solely" the fulfilment of scientifically determined natural laws. It therefore became impossible to either doubt it or think critically about it. It is assumed that what enabled neoliberal ideology to parasitize science is the fact that under neoliberalism science itself became "ideology". The Swiss-Canadian sociologist and philosopher Michel Freitag (1935–2009), in his book Le naufrage de l'Université (1995), named it technoscience: "Science is not concerned with studying the world anymore, but with predicting the effects caused in the world by our practically justified interventions." Technosciences focus on issues that are not results of scientifically-theoretical research but are externally and ideologically forced upon them by scientific politics (in Slovenia, for example, tenders for scientific projects dictate the topics). Technoscientific research must avoid theoretical thinking and is at the same time also absolved from self reflection. Science – with honourable exceptions – therefore ceased being creative. The institutions of scientific politics cut science from scientific and social criticism. Science became incognizant, apolitical and inhuman. At the same time, scientific politics deprived scientists of their professional and human dignity, as well as their purpose. This essay attempts to examine the universal neoliberal destruction of thinking.

Keywords: neoliberal (economic) ideology, destruction of thinking, technosciences, corporative academic journals, "death" of universities, commodification of education, technocratisation of language, mathematisation of nature, economy and society, governing power of laws, calculative thinking, reflective thinking, enlightenment, Bildung, public use of reason, common good

KRATKA KRONOLOGIJA »UNIČEVANJA MIŠLJENJA«: OD MILTONA FRIEDMANA DO DRŽAVNE URADNICE NA MINISTRSTVU

Od 50. do zgodnjih 70. let 20. stoletja se je v Čilu pa tudi drugod v Južni Ameriki vedno bolj krepila demokratična socialistična politika, ki si je prizadevala za blaginjo vseh ljudi. Taka razvojna politika pa je ogrožala tiste, ki blaginje niso želeli deliti z drugimi – mogočne ameriške multinacionalne korporacije. Zato jo je bilo treba uničiti z vsemi sredstvi. Tudi in predvsem z *znanostjo* in »pravilnim« izobraževanjem. Na čelo ekonomske in družbene kontrarevolucije se je povzpel temačni lik ameriškega ekonomista Miltona Friedmana (1912–2006), smrtnega sovražnika Rooseveltove napredne ekonomske in socialne politike, bolj znane kot New Deal. Friedmanov program je bil skrajno konservativen, danes bi rekli neoliberalen: »Prvič, vlade morajo odpraviti vsa

določila in regulativo, ki preprečuje kopičenje dobička. Drugič, odprodati morajo vse premoženje, ki ga imajo v lasti in bi ga korporacije *lahko vodile z dobičkom*. In tretjič, *financiranje socialnih programov morajo dramatično zmanjšati*.« To popolnoma nečloveško ideologijo, ki se je »točno ujemala z interesi velikih multinacionalk«, je Friedman »skrbno« skrnil v *akademizacijski »jezik matematike in znanosti*. Prav nič slučajno torej ni bilo, da so v oporišču svetovne ekonomske kontrarevolucije, na Oddelku za ekonomijo na Univerzi v Chicagu, Friedman, Arnold Harberger (1924–) in drugi profesorji »generacije študentov prepričevali, da ne smejo brati ničesar, kar bi jim povedalo kaj več o svetu, ampak morajo samo dobro obvladati orodja, s katerimi bodo lahko merili delna ekonomska (ne)ravnovesja v svetu«. V eni od univerzitetnih stavb je še vedno vklesan pomenljiv napis: *Znanost je merjenje*. Zadnja navedka sta iz prvega od dveh odprtih pisem Harbergerju in Friedmanu, ki ga je 6. avgusta leta 1974, na obletnico Hirošime, v protest proti njuni uničujoči ekonomski politiki v Čilu napisal nemško-ameriški ekonomski zgodovinar, sociolog in svetovno znani razvojni ekonomist Andre Gunder Frank (1929–2005), nekoč tudi sam Friedmanov študent, nikoli pa njegov »učenec«. Frank je Harbergerjevo in Friedmanovo ekonomsko politiko v Čilu popolnoma upravičeno imenoval »ekonomski genocid« (Gunder Frank, 1974).

Ekonomski neoliberalizem je že zelo kmalu doživel svojo »naturalizacijo«, in sicer kar v naravoslovju. Zanj je poskrbel angleški biolog Richard Dawkins. Leta 2006 je nemški molekularni biolog, nevrobiolog, zdravnik in univerzitetni profesor Joachim Bauer (1951–) izdal knjigo *Princip človeškosti*, ki je leta 2008 izšla tudi v slovenskem prevodu. V njej je zapisal naslednje: »Leta 1975 je ameriški zoolog Edward O. Wilson objavil svojo knjigo *Sociobiologija*. Leto zatem je udaril na dan angleški biolog Richard Dawkins s knjigo *Sebični gen* [od leta 2006 jo lahko preberemo tudi v slovenskem prevodu; opomba je moja]. Wilson in Dawkins sta postulirala, da so akterji evolucije geni, ne pa živa bitja. Pogonska sila vsega življenja na tej Zemlji naj bi bil cilj genov, da se maksimalno množijo in se uveljavljajo proti konkurenci drugih genov. [...] Organizmi in osebkci zdaj načeloma ne igrajo več odločilne vloge – razen te, da koristijo genom pri boju za njihovo preživetje. Antropološki model primarno sebičnega, kooperativnega samo zaradi lastne koristi, nazadnje pa samo za boj za preživetje programiranega človeka je bil s tem na dozdevno nesporen način še bolj zacementiran. Ali sta konkurenca in boj primarni gonilni sili, ki vodita obnašanje živih sistemov, je vprašljivo. Nanašajoč se na človeka so domneve napačne. Definitivno napačno je tudi, da so geni drug proti drugemu konkurirajoči akterji in da se – vsak gen tako rekoč proti ostalemu svetu – borijo za prevlado. Dejansko nihče ne ve, kaj so notranje nagonske sile in cilji evolucije. Vodilni znanstveniki s področja biologije in medicine, med njimi ameriška biologinja Lynn Margulis, menijo, da sta pojma 'konkurenca' in 'boj za preživetje' človeški konstrukciji, ki da prihajata iz gospodarstva in da sta od zunaj prenesena na biologijo. Biologija ne pozna nobenega uspešnostnega mišljenja, kakor to na primer prevladuje v gospodarstvu.« (Bauer, 2008).

Leta 2013 sta britanski teoretski fizik Peter Higgs (1929–) in celični biolog Randy Schekman (1948–) prejela Nobelovo nagrado, prvi za fiziko, drugi za fiziologijo ali medicino. Peter

Higgs je v intervjuju, objavljenem 6. decembra leta 2013 v britanskem dnevniku *Guardian*, izjavil naslednje: »Težko si predstavljam, da bi v današnjem akademskem ozračju sploh našel dovolj časa in miru, da bi lahko storil tisto, kar sem storil leta 1964.« (Higgs, 2013.) Prav pretresljiv je njegov dvom, ali bi bila odkritja, kot je bilo njegovo odkritje Higgsovega bozona, danes, ko od akademikov zahtevajo obsesivno objavljanje člankov v najuglednejših revijah, sploh možna. Tri dni kasneje, 9. decembra, je prav tako v *Guardianu* objavil prispevek Randy Schekman. Že iz naslova prispevka – *Kako revije kot Nature, Cell in Science škodujejo znanosti* – je razvidno, da je Schekman napadel samo »svetišče« sodobnega ideološkega akademiziranja znanosti: najuglednejše znanstvene revije, ki po svetu veljajo kot nesporni »prostor« znanstvene »odličnosti« (Schekman, 2013). Schekmanovi argumenti za takó kritično stališče so naslednji. Objave v najuglednejših revijah na razpisih same po sebi zagotavljajo financiranje znanstvenih projektov in zaposlitve na univerzah. Vendar te revije ne objavljajo vedno samo izvrstnih člankov. Poleg tega te revije agresivno oglašujejo svoje tržne znamke, pri čemer jih bolj zanima prodaja kot pa spodbujanje najbolj pomembnih raziskav. Pri tem si pomagajo s spornimi faktorji vpliva, ki so za znanost tako škodljivi kot nagrade v bančništvu. Taka tržna logika spodbuja objavljanje člankov z vznemirljivimi in izzivajočimi trditvami, v skrajnem primeru pa tudi prispevkov, ki so jih revije zaradi napačnih dognanj kasneje prisiljene umakniti – ali pa tudi ne. *Vse to pa neizogibno škoduje znanosti, ki jo ustvarjajo znanstveniki*. Schekman (2013) iz tega izpelje naslednje sklepe. Za znanstvenike so rešitev revije na spletu s prostim dostopom, ki objavljajo kakovostne članke brez umetnih omejitev, ki jih lahko bere vsakdo in ki ne poznajo dragih naročnin. Mnoge izdajajo znanstveniki sami, ki ocenjujejo kakovost člankov, ne da bi se ozirali na citiranost. Odločanje o financiranju znanstvenih raziskav in zaposlitvah na univerzah naj ne temelji več na tem, v katerih revijah znanstveniki objavljajo. Pomembna je namreč kakovost znanosti, ne pa blagovna znamka revije. Najpomembnejše pa je, da se znanstveniki sami uprejo. Schekman in njegov laboratorij tako ne bosta več objavljala v revijah *Nature, Cell in Science*, ker škodujejo znanstvenemu procesu, pozivata pa tudi druge znanstvenike, da storijo enako. »Znanost mora zrušiti tiranijo 'najuglednejših' revij. Rezultat bo boljše raziskovanje, ki bo boljše služilo znanosti in družbi.« Schekman – ki je, ponovimo, naravoslovec – je v svojem prispevku predstavil pravo družbenokritično analizo pogubnih učinkov kapitalistične neoliberalne »akademizacije« in s tem družbene pasivizacije znanosti in univerz v sodobnem svetu. »Akademizacija« na vsakem koraku kaže svojo zločesto družbeno naravo: *izobraževalne in raziskovalne dejavnosti na univerzah in inštitutih podreja togemu sistemu pravil, predpisov in načel*. To pa pomeni, da je tudi »proizvod« teh dejavnosti – védnost sama – »ujeta« v ta togi sistem pravil, predpisov in načel. Natančneje in brezobzirneje povedano, ta togi akademizacijski normativni sistem zdaj »odloča« o tem, *kaj* sploh je védnost, še več, »odloča« lahko celo o tem, ali bo védnost sploh »proizvedena«. Ta védnost pa je po Schekmanu očitno neoliberalna (Schekman, 2013).

Leta 2014 je nova slovenska ministrica za izobraževanje že na začetku svojega mandata napovedala uvajanje podjetniških vsebin v splošne šole. Kar v nekaterih šolah sicer že počnejo (*Ali podjetništvo sodi v splošne šole, Dnevnik*, 3. novembra 2014) (Mlakar, 2014). Stališče vodje sektorja za srednje šole na ministrstvu za izobraževanje, torej še ene visoke

državne uradnice na ministrstvu, je popolnoma enako. Nedavno je namreč izjavila, da mladi »po končanem izobraževanju pričakujejo službo, ki pa je ni«, in dodala, da je danes službo treba ustvariti, to pa je v nasprotju s »tipičnim slovenskim razmišljanjem«. Njen nasvet za spremembo poslanstva vrtcev in šol je za razmišljujočega in čutečega človeka pretresljiv: »Posameznik mora svoje znanje znati prodati. Potem je izobraževalni sistem opravil svojo nalogo.« Klemen Košak (2014) ima v svojem članku *Krivdo nosim sam. O spornosti koncepta »podjetnosti« v izobraževanju* popolnoma prav, ko trdi, da so trditve vodje sektorja za srednje šole na ministrstvu za izobraževanje dobronamerne le, če zaostrovanja razmer na trgu delovne sile (nezaposlenost, prožnost in negotovost delovnih razmerij) ne razumemo kot posledico subjektivnih, torej političnih odločitev, ampak kot objektivno dejstvo, na katero ljudje nimajo vpliva – prav neoliberalna ekonomska politika pa je tista, ki sebe prikazuje kot nekaj objektivnega, nekaj naravnega in neizogibnega torej. Ko zaostrovanje razmer na trgu delovne sile v skladu s to ideologijo »razumemo« kot objektivno dejstvo, se spremeni tudi naloga vzgoje in izobraževanja. Profesor Marjan Šimenc s Pedagoške fakultete v Ljubljani to spremembo opiše z naslednjimi besedami: »Šola počasi ni več mesto kritičnega mišljenja, temveč mesto oblikovanja osebnosti, ki bo ustrezala trenutni obliki globaliziranega neoliberalnega kapitalizma.« (Košak, 2014). Človek tako že na začetku svoje življenjske poti izgublja svojo človeško svobodo. Misleči človek – *Homo sapiens* – pred našimi očmi izginja in postaja vedno hitreje le nemočni in depresivni *poblagovljeni človek* – človek, ki ustvarja le blago in je tudi sam le blago, mišljenja pa mu mračna in patološka friedmanovska neoliberalna ideologija ne »dovoljuje« več.

Modernega človeka lahko globoke depresivnosti ozdravi – kot je v knjigi *Duša na delu* (v slovenskem prevodu je izšla leta 2013) zapisal italijanski marksistični in medijski teoretik ter kulturni aktivist Franco Berardi-Bifo – le »velikanska osvoboditev življenja od družbe kot tovarne« (Berardi-Bifo, 2013). Pričujoči eseji so moja osebna »terapija«, ki jo moramo razumeti kot obliko političnega boja. Morda bo njihovo branje olajšalo dušo še komu.

ZAVRGEL SEM OBRABLJENA IMENA IN RAZDRL VARLJIVI RED LEPOTIJE

Leta 1963 je Edvard Kocbek izdal pesniško zbirko *Groza*. V njej lahko preberemo tudi pesem *Prošnja*:

*Zmeda je bila vedno bolj zavratna,
moje besede pa brez čarovne moči.
Zavrgel sem obrabljena imena
in razdrl varljivi red lepотиje,
besedam sem odvzel zapeljivi zven
in glasove izpostavil začetku,
da jih naravne sile izmučijo
in besi in milost preskusijo.
Zdaj sem srečen kakor lovec,
ko sredi strmeče zasede odkrije,*

*da se zveri odvrnejo od krutosti,
kadar jih kličemo s klici ljubezni,
že jih snubim tiho in zapeljivo,
vračam jih v začetna stanja,
šepetam, jecljam, zavijam in tulim,
venomer izgovarjam starodavni obrazec:*

*Velika sla, skrita v stvarah,
prebudi se, razburi se in se razdivjaj,
napolni mi imena z neizrekljivostjo
in jim daj sveto norost minljivega,
da bodo postala neusmiljena in čista
kakor kiti in sloni in termiti,
ki prenesejo ciklone, potrese in starost
in se najtišje pobratijo s smrtjo.*

*In čuj, glasovi se že prebujajo
v podobah prvinske izmerjenosti,
že vzdigujejo svoje ponosne glave
in se pripravljajo na novo slavje,
že vzhaja vroči zamorski večer,
že slišim bobne in snujoči ritem,
že začenjajo jecljati in tuliti,
že oznanjajo več od samih sebe.*

Pesem govori o človekovi dramatični usojenosti na bivanje v svetu, ki človeku kljub sizifovskim poskusom, da bi ga razumel in se v njem udomačil, ostaja večna uganka. Edino kolikor toliko trdno in očitno znamenje teh človekovih sizifovskih poskusov je jezik. Ko človek v obupu ne najde več pristnega stika s svetom ali pa mu ga družba s svojo nepravilno ureditvijo zahrbtno odteguje, postanejo tudi njegove besede nesmiselne, »obrabljene« in »brez čarovne moči«. Ko pa človek začne vzpostavljati ekstatično bitno razmerje s svetom, se mu tudi jezik začne »prenavljati« in polniti s »čarovno močjo«. Ali s Kocbekovimi besedami še nekoliko drugače: ko se človek odpre »celostnemu, darežljivemu in odrešujočemu doživljanju vsega, kar je« – z drugimi besedami, *resnici* vsega živega in neživega na tem svetu –, mora zavreči tudi »obrabljena imena«, razdreti »varljivi red lepотиje«, besedam odvzeti »zapeljivi zven« in glasove izpostaviti »začetku«, »da jih naravne sile *izmučijo* in besi in milost preskusijo«. Avstrijska pisateljica Elfriede Jelinek (1946–) je se sebi lastno ostrino zapisala nekaj podobnega: »Da bi jezik lahko izražal *resnico*, ga moramo *mučiti*« – ali drugače povedano, *resnico* lahko pripovedujemo le v jeziku, ki ga z osebno pričevanjsko močjo ves čas stvariteljsko »prenavljamo« (Nobelprize, 2004). Elfriede Jelinek so za njeno pisateljsko ustvarjanje leta 2004 podelili Nobelovo nagrado za literaturo prav z utemeljitvijo, da »z ne- navadno jezikovno energijo razkriva absurdnost družbenih stereotipnih vzorcev obnašanja

– torej tudi jezikovnih (pripomba je moja) – in njihovo gospodujočo moč«. Utemeljitev je za naše razpravljanje izredno pomembna, saj ustvarjalnega, nestereotipnega in »neobrabljenega« izražanja kot človeške vrednote ne »omejuje« le na človekovo pesniško ustvarjanje, ampak ga razume kot bistveno prvino človekovega stvariteljskega in darežljivega družbenega sobivanja s soljudmi in svetom nasploh. Kocbek je družbeno etičnost ustvarjalnega, nestereotipnega izražanja pesniško ubesedil v verzu »*Zdaj sem srečen kakor lovec, / ko sredi strmeče zasede odkrije, / da se zveri odvrnejo od krutosti, / kadar jih kličemo s klici ljubezni ...*« (poudarek je moj), še jasneje pa jo je izrazil v eseju *Misli o jeziku* (Kocbek, 1985):

»[N]ezadostnosti in slabosti jezika ne gredo na rovaš njegove [zgradbe], temveč so posledica bitne nemoči njegovega izraževalca. Čim jasnejši je človekov vzgib, tem resničnejši je njegov izraz. Čim bolj je človek zgodovinsko razgiban, tem izvirnejše se izraža, in čim bolj družbeno je prepričan, tem odgovorneje in pogumneje se izraža. Družba se torej ne sme bati niti subjektivizacij niti spontanosti. [Uveljavitev] človeka v njegovih pravicah in dolžnostih do polnega izraza, do vprašanja, dvoma, do sodbe, zavračanja in pritrjevanja, do soglašanja in prepričanja je varna pot do napredka in svobode, do demokracije in do stvariteljskega izraza.«

Vendar se je Kocbek boleče zavedal, da ima njegovo zanosno pozivanje k stvariteljskemu jeziku in z njim k ustvarjanju etičnega sobivanja z ljudmi in svetom v sodobni družbi bolj vlogo zarotitvenega obrazca, ki težko ali pa sploh ne najde svojega naslovnika, kajti »[b]esede in stavki se ne polnijo več z vsebino osebnega življenja in prepričanja. Pojema osebno snovanje, iniciativno delo, celostno izražanje, odkrito pričevanje, pošteno ugovarjanje. Zapušča nas kohezijska ekstaza, ostajamo brez zavezujoče vizije o kulturi, brez jasnega moralnega zakonika, celo brez družbene osrednje vrednote.« (Prav tam, 1985.) Tako utemeljitev Nobelove nagrade Elfriedi Jelinek kot Kocbekovo razmišljanje o jeziku prepričljivo kaže, da v sodobni družbi vedno bolj izginjata prostor in možnost za osebno, izvirno besedo, z vedno bolj nasilno gospodovalnostjo pa se uveljavlja popolnoma neosebna in poenotujoča, zgolj uporabnostna, birokratska in tehnokratska govorica politike, znanosti in ekonomije, ki vztrajno briše še zadnje sledove človeškosti.

Najbolj absurdna posledica in najbolj pretresljiva podoba sodobnega etično »izvotljene-ga« človeka je bil Adolf Eichmann, nacistični esesovski podpolkovnik, ki je med drugo svetovno vojno organiziral prevoze Judov v koncentracijska taborišča. Po koncu vojne je pobegnil v Argentino, kjer so ga leta 1960 sodelavci izraelske tajne službe Mossad ugrabili in prepeljali v Izrael. Na sodnem procesu v Jeruzalemu so ga obsodili na smrt in leta 1962 obesili. Obsodba je bila deležna številnih nasprotujočih se odzivov. Eden najbolj tehtnih je leto kasneje izšel tudi v knjižni obliki z naslovom *Eichmann v Jeruzalemu: banalnost zla*. Knjigo, ki jo od leta 2007 lahko preberemo tudi v slovenskem prevodu, je napisala znamenita nemško-judovska filozofinja Hannah Arendt (Arendt, 2007).

Kaj se je pravzaprav zgodilo v Jeruzalemu? Na sodnem procesu so obsodili človeka zaradi popolnoma nove vrste zločinov, ki jih ni bilo mogoče najti v nobenem zakoniku. Ti zločini

so bili administrativni, torej »pravni« zločini, ki jih je organiziral državni aparat nemške nacistične države, in so bili »nedvomno opravljeni znotraj 'pravnega' reda«. Ta totalitarni »pravni« red je bil tako »dovršen«, da je pred njim klonila celotna družba v tretjem rajhu. Eichmann je bil njegov najbolj absurdni »proizvod«. Ni bil nikakršen krvavi morilec iz Shakespearjevih tragedij, kot sta bila Macbeth in Rihard III., nikomur ni skrivil lasu na glavi, bil je le vzoren, suhoparen birokrat, ki je marljivo izvrševal ukaze in zakone. Na sojenju je celo izjavil: »Uradniški jezik je edini, ki ga znam.« Najbolj pretresljivo je bilo, da svojega »pokornega državljanstva« sploh ni mislil, da »preprosto ni nikoli spoznal, kaj dela«, da nikoli ni razumel, da bi sploh imel kaj s pobijanjem Judov: »Nikoli nisem ubil nobenega Juda ali pa Nejuda [...]. Nikoli nisem dal ukaza, naj ubijejo bodisi Juda ali Nejuda [...].« Hannah Arendt je to nesposobnost mišljenja imenovala banalnost zla, Eichmannov pravni zastopnik dr. Servatius pa je v svojem sklepnem govoru izrekel misel, ki je bila resničnejša, kot si je sploh lahko predstavljal: »Obtoženec je izvršil 'državne akte', to, kar se mu je zgodilo, se v prihodnosti lahko zgodi vsakomur, s tem problemom se spopada ves civilizirani svet.« Problem, ki se je na Eichmannovem sojenju v Jeruzalemu razkril v vsej svoji ostrini, je bil srhljiv: človekov etični občutek za pravičnost se je znašel dobesedno »zunaj« zakona, pod pritiskom zakona pa je začel tudi sam polagoma razpadati – v tretjem rajhu je skoraj popolnoma izginil in zdelo se je, da je bil to le »skrajni ekscesni primer«. Vendar branje knjige Evgenija Pašukanisa *Splošna teorija prava in marksizem* (1924) dokazuje, da moramo izvir pojava iskati kar v samem jedru sodobnega, kapitalističnega prava. V njem – po nekaterih raziskovalcih filozofije prava – »dolžnost, ki jo zapoveduje zakon, nima ničesar skupnega z 'notranjo', osebno moralno dolžnostjo, zato tudi podreditve zakonom ne moremo ločevati od podreditve moči sami«. Etični občutek za pravičnost, zakoreninjen globoko v vsakem človeku – imenujemo ga tudi vest –, je tako postal le neobvezen »nadomestek« za gospodujočo moč zakona in njegove besede, jezika torej (morda je prav zaradi tega razloga Eichmann znal samo uradniški jezik). S tega stališča je zdaj bolj razumljivo Eichmannovo »preoblikovanje« vesti v pokornost ukazom in zakonom, prav to pa nam pojasnjuje tudi njegovo globoko in iskreno razočaranje nad rabsodbo sodišča: »Njegova krivda je izhajala iz pokornosti [ukazom in zakonom], pokornost pa je na glasu kot krepost. Njegovo krepost so zlorabili nacistični voditelji. [...] Bil je žrtev, in le voditelji so si zaslužili kazen.« Eichmann se *osebno* – kot človek – ni čutil *krivega*.

Toda tudi sodišče v Jeruzalemu se je izognilo svoji edini nalogi, ki jo je kot kazensko sodišče imelo, in ni obravnavalo Eichmannove *osebne*, človeške *odgovornosti* in *krivde* pri pobjih Judov. Hannah Arendt se je morala strinjati z Eichmannom in njegovim odvetnikom, da so Eichmanna obsodili predvsem kot »grešnega kozla« za vse hudo, ki se je zgodilo judovskemu ljudstvu. Na sojenju v Jeruzalemu »ni šlo več za [...] določenega posameznika na zatožni klopi«, temveč prej za Nemce nasploh ter za antisemitizem in totalitarno zločinsko vladavino v tretjem rajhu z vsemi strahotnimi posledicami vred. Tako pri Eichmannovih ravnanjih kot pri rabsodbi sodišča v Jeruzalemu je največji poraz torej doživelo prav to najpomembnejše: *osebna odgovornost*. Za Hanno Arendt je bil Eichmann kljub svojemu zagotavljanju, da je bil le pokoren zakonom, nedvomno *osebno kriv*, ker je izvajal, s tem pa dejavno podpiral *politiko* množičnega pobijanja: »Kajti

politika ni otroški vrtec; v *politiki sta pokorščina in podpora eno in isto*.« Eichmannova nesposobnost mišljenja je bila, da je »mislil«, da pokorščina zakonom ni pomenila tudi podpore politiki množičnih zločinov. Prepričan je bil, da je pokorščina zakonom najpomembnejša vrлина v življenju, ni pa bil sposoben videti, da je prav zaradi te »vrline« postal idealen izvajalec strahotnega uničevanja življenj – zanj je resničnost pač bila le tisto, kar je bilo zapisano v zakonih.

Hannah Arendt je Eichmannov nenavadni lik lahko razumela, ker je razumela, da tudi moderna država s preoblikovanjem vsega živega in neživega v administrativni mehanizem zakonov množi podobne poslušne, nesvobodne, razčlovečene like. Ker tudi tem likom postaja edina resničnost vedno bolj le tisto, kar je zapisano v zakonih, se tudi ti liki lahko sporazumevajo samo še v »uradniškem«, stereotipnem, obrabljenem jeziku. V bolj izvirnem in ustvarjalnem »kocbekovskem« jeziku se bodo lahko sporazumevali šele takrat, ko bodo zopet odkrili pristno in osebno odgovorno razmerje z vsem živim in neživim na tem svetu – z drugimi besedami, ko si bodo priborili dejansko svobodo mišljenja, ki pomeni, kot je zapisal Slavoj Žižek v *Leninovi izbiri* (2010), predvsem svobodo kritičnega preizpraševanja gospostva državnega administrativnega mehanizma zakonov in nepravilnosti kapitalističnega ekonomskega sistema.¹

LJUDJE »NIMAMO« SKUPNIH DOBRIN, AMPAK »SMO« SKUPNA DOBRINA MI SAMI

Edvard Kocbek je v eseju *Misli o jeziku* zapisal (Kocbek, 1985), da »le materinski jezik ustvari bitni stik med človekom in resničnostjo, le v njem se začne proces človekove preobrazbe in v nekem smislu tudi preobrazbe sveta«. V človekovo jezikovno izražanje je zato vedno vtisnjeno njegovo razmerje do sveta. Toda že Kocbek se je boleče zavedal, da v sodobni tehnokratski družbi osebno, izvorno besedo brezobzirno izpodriva neosebna, birokratska in tehnicistična govorica politike, znanosti in ekonomije. Kocbekova analiza sodobne družbe je temačna – vendar osupljivo pravilna: »Sredstva za obvladovanje narave postajajo tudi sredstva za obvladovanje človeka, celo za normiranje njegove notranjosti. Tehniško pojmovanje spreminja človeka v zgolj postavko, v kolesce družbene aparature. Tehnicizmu je vse le predmet iznajdbe in porabe, proizvodnje in potrošnje, informacije in predpisa.«

Modernemu človeku postaja edina resničnost vedno bolj le tisto, kar je zapisano v zakonih, zato se tudi sporazumeva lahko samo še v »uradniškem«, neosebnem in obrabljenem jeziku. V bolj izvirnem in ustvarjalnem »kocbekovskem« jeziku se bo lahko sporazumeval šele takrat, ko bo zopet odkril odgovorno razmerje z vsem živim in neživim na tem svetu – z drugimi besedami, ko si bo priboril dejansko svobodo kritičnega mišljenja.

Vprašanje je, kako razviti to sposobnost kritičnega mišljenja. Na načelni ravni je odgovor razmeroma lahak – človek si je v ta namen omislil ustanove védenja: šole, univerze,

¹ Besedilo je kot uvodnik izšlo v mesečniku za poljudno naravoslovje *Proteus* (2013, letnik 76, številka 3).

znanstvene inštitute. Vendar je s tem védenje oziroma mišljenje tudi institucionaliziral. »Ujel« ga je v mrežo zakonov in predpisov, z njo pa »določil«, kakšno védenje je družbeno »zaželeno«. To je lahko storil le tisti, ki je imel moč, z razvojem kapitalizma predvsem sodobna nacionalna država. Ustanove védenja so tako postale njen najtrdnejši ideološki aparat. Zadnje tako institucionalizacijo védenja pri nas pomeni osnutek novega Zakona o visokem šolstvu, ki je predvsem zaradi možnosti uvajanja plačljivega študija že do zdaj dvignil veliko prahu. Tu nas zanima le zakonodajalčevo razumevanje védenja. V enem od členov v splošnih določbah osnutka zakona najdemo zapisano navidez popolnoma nevprašljivo formulacijo, ki so jo ljudje že zdavnaj in brez večjega premisleka vzeli za svojo: »Univerza [...] neposredno ali prek svojih članic v izobraževalnem procesu posreduje spoznanja z več znanstvenih oziroma umetniških področij ali disciplin.« (Osnutek Zakona o visokem šolstvu, 2014.) V resnici je formulacija nekaj najbolj vprašljivega. V njenem skrajno abstraktnem tehnokratskem jeziku so učitelji in študenti postali »nevidni«, »vzniknile« pa so ustanove – univerza in članice. Človek je »poniknil« v ustanovi oziroma sistemu. Še bolj sporna je uporaba besedne zveze *posredovati spoznanja*. Glagol *posredovati* predpostavlja ločitev na tiste »nevidne« v formulaciji – torej učitelje –, ki imajo védenje (*spoznanja*) in ki ga kot nekakšen »predmet«, »izgotavljeni izdelek«, »nekakšno blago« predajajo tistim tudi »nevidnim« v formulaciji – torej študentom –, ki ga nimajo, v »uporabo«. Univerza se tako banalizira v skupnost »prodajalcev« in »kupcev«, v trgovskem besednjaku »potrošnikov«. Tako razumevanje vloge univerze je že leta 1914 v svojem eseju Življenje študentov kritiziral Walter Benjamin, ki je zapisal, da »na študij« ne smemo gledati »kot na sredstvo za zunaj obstoječe smotre in na študentski čas le kot na prehod do poklica in službe«. Že takrat je videl, da univerze »zahtevajo le nekaj fragmentarnega, saj je cilj njihovega etosa v najboljšem primeru razširjanje ali popularizacija znanja« (Benjamin, 1914). Besedna zveza *posredovati védenje* kot trdo jedro razumevanja vloge univerze je torej »zakrinkani« miselni predhodnik vedno bolj razširjenega prepričanja, da je védenje res blago, ki ga je mogoče *prodajati* kot katero koli drugo blago. Vendar to prepričanje spregleduje, da védenje v dejanskosti ne obstaja, če ga ljudje *ne razumejo* ter ga *ne plemenitijo* s svojim življenjem in svojega življenja v svetu z njim. V tem smislu védenje vedno na novo *ustvarjamo*, na univerzi v sodelovanju med učitelji in študenti, ti pa v sodelovanju z ljudmi zunaj univerze. Le tako lahko spoznavanje sveta in življenja v njem – to bistvo in usoda vrste, ki sebe imenuje *Homo sapiens* oziroma *misleči človek* – zares postane *skupna dobrina*. Pravi absurd je, da je prav ta *misleči človek* to svoje bistvo začel že zdavnaj banalizirati, potem pa še lastniti in prodajati in s tem omejevati dostop prav do njega. Torej – paradokсно – do samega sebe. Poskus uzakonitve plačljivega študija v novem Zakonu o visokem šolstvu pomeni prav to, predlagateljem pa je pravno utemeljitev »spisalo« kar ustavno sodišče v svoji odločbi (14. aprila leta 2011). Nas zanimata predvsem dva stavka v njej. Prvi se glasi: »Javna služba je [...] normativni pojem in ne dejanski.« Stavek je pravno verjetno pravilen, pripoveduje pa nekaj skrajno problematičnega: javna služba je samo tisto, kar država zapiše v zakon, taka »poljubna«, »samovoljna« opredelitev javne službe pa pravzaprav razveljavlja samo vrednost izobraževanja kot javne (skupne) dobrine, ki naj bi jo javna služba zagotavljala. Kar prostodušno pravi

drugi stavek: »Izobraževalna dejavnost na primer tako sama po sebi ni javna služba, saj lahko poteka vsebinsko enako po tržnih merilih ali v okviru pravnega režima javne službe.« (ZVIS, 2013, 2014.) Prav osupljivo je, da ustavno sodišče izobraževalne dejavnosti sploh ni sposobno »misliti« zunaj zgolj formalnih pravnih okvirov. Prepričano namreč je, da je le od ustreznega pravnega okvira odvisno, ali bo izobraževanje javna (skupna) dobrina ali pa tržno, prodajno blago, pri tem pa naj bi pravni okvir sploh ne vplival, vsaj ne pomembno, na vsebino izobraževalne dejavnosti (kar seveda ne drži). Ustavno sodišče je za vsebinsko razliko med izobraževanjem kot javno (skupno) dobrino in izobraževanjem kot tržnim, prodajnim blagom »slepo«. Prav ta abstraktna vsebinska »brezbrižnost« pa je temeljna značilnost prava v kapitalizmu. Ruski pravni teoretik Evgenij Pašukanis je v svoji knjigi *Splošna teorija prava in marksizem* (2014) vzrok za abstraktni značaj prava poiskal v gospodujočem bistvu kapitalistične proizvodnje – blagu. Pri odgovoru, kaj sploh je blago, se bom skliceval na knjigo *Spreminjajmo svet brez boja za oblast* (2002), ki jo je napisal John Holloway. Blago je predmet, ki smo ga proizvedli, vendar stoji zunaj nas. Ko je blago proizvedeno, zaživi lastno življenje, naprodaj na trgu – človeško delo, ki ga je proizvedlo, pa je pozabljeno. »Vstajenje« blaga v kapitalizmu hkrati pomeni torej »izbris« človeka. Zdaj namreč tudi človek postaja blago, z njim pa, kot smo videli, tudi védenje sólo. Pričevanje študenta Pravne fakultete na Univerzi v Beogradu Miljana Jelića v zaključku recenzije Pašukanisove knjige, ki jo je objavil na internetu, je pretresljivo: »Pozitivizem ostaja – za nas, študentke in študente –, če v nič drugem, potem v odnosu med učencem in gradivom. Študiranje je omejeno na učenje pravnih norm, ki so taksativno našteje v učbeniku, na pamet, naloga študenta pa je popolnoma spominska – da si zapomni, kolikor si pač lahko, pri čemer se ne opira na logično sklepanje, ampak na razpored delov besedila ali barvo flomastra, s katerim je označil kakšno besedo. Praktična uporaba naučenega je enaka ničli, prav zveza teorije in prakse pa je dialektična vez, ki iz podatkov, ki jih imamo, šele ustvarja resnično znanje.« (Jelić, 2014.)

Jelić ima prav: védenje, ki je razumljeno in »proizvajano« kot blago, ni resnično znanje, to lahko postane le, ko se povežeta teorija in praksa – takrat torej, ko postane skupna (javna) dobrina. Tako si ga je predstavljal že tudi Walter Benjamin leta 1914 v svojem eseju *Življenje študentov* (Benjamin, 1914). Enakega mnenja je prav gotovo tudi italijanski pravni teoretik Ugo Mattei, za naše razpravljanje pa je branje njegove razprave *Država, trg in nekaj predhodnih vprašanj o skupnih dobrinah*, objavljene tudi na internetu leta 2011, posebej pomembno še iz enega razloga: Mattei v njej namreč predstavlja svoj teoretični pogled na pomen skupnih dobrin v življenju nasploh (Mattei, 2011).

Skupne dobrine (voda, kultura, internet, zemlja, izobrazba oziroma védenje) po njegovem prepričanju predvsem nikakor niso »blago«, ampak nekaj popolnoma drugega – so namreč *skupno razumevanje resničnosti*. Kar pomeni, da ljudje »nimamo« skupnih dobrin, ampak *smo* skupna dobrina *mi sami* – *kot neizogibni del okolja*. Še več, skupna dobrina je življenjsko sožitje med ljudmi in okoljem samo – od tega je namreč odvisno preživetje tako nas in naših skupnosti kot tudi okolja. Mattei je zato prepričan, da je pri urejanju razmerij v družbi kapitalistični pravni sistem, ki temelji na gospostvu blaga, treba zamenjati

s pravnim sistemom, ki bo temeljil na skupnih dobrinah. Pri oblikovanju takega pravnega sistema bi se morali zgledovati po »ekosistemu«. V njem bi človeška skupnost bila povezana s horizontalnimi vezmi v omrežje, kjer bi bila moč razpršena. Ker bi bile koristi skupnosti temeljni družbeni cilj, bi sodelovanje – in ne tekmovanje – med ljudmi postalo nekaj samo po sebi razumljivega. Človeku in naravi bi tako bilo povrnjeno dostojanstvo, ki mu ga je vzelo gospostvo blaga v kapitalizmu.

Boj za uveljavitev skupnih dobrin v družbi ne bo lahak. Kot kaže spremno besedilo Primoža Krašovca (2013) *Teorija in praksa levice po levi* v knjigi *Vse po starem: gospodarska kriza in polom kapitalizma*, ki jo je napisal Paul Mattick (2013), na univerzo kot zbirokratizirano ustanovo pri tem ni mogoče računati (pre)več. Akademsko družboslovje družbene boje, tudi tistega za uveljavitev skupnih dobrin, vidi zgolj kot *predmet* raziskovanja. Tako pridobljena védnost je namenjena le habilitacijskim komisijam, javni upravi ali pa vodstvom zasebnih podjetij, ne pa množicam. Za akademsko družboslovje so množice (ali »družbene skupine«) le še *predmet* upravljanja s strani države ali kapitala. Zato ga popularizacija védenja v kakšnem bolj izvirnem in splošno razumljivem jeziku tudi ne zanima več.

Je sodobni človek danes še sposoben »deakademizirati« svojo raziskovalno radovednost ter jo odgovorno, pogumno in zanosno sprostiti v »areni življenja«? Od odgovora nanj bo odvisna naša usoda in usoda sveta.²

RAČUNAJOČE MIŠLJENJE

Francoski sociolog, antropolog, filozof in znameniti javni intelektualec Pierre Bourdieu (1930–2002), eden od najostrejših in najbolj neizprosni kritikov neoliberalizma, je leta 1998 izdal knjigo *Dejanja upora: Proti tiraniji trga* in v njej zapisal tudi naslednjo misel: »Galileo je rekel, da je naravni svet napisan v matematičnem jeziku. Neoliberalni ideologi nas želijo prepričati, da ekonomski in družbeni svet sestavljajo enačbe. Oborožen z matematiko (in močjo nad mediji) je neoliberalizem postal najvišja oblika sociodiceje (izraz pomeni teoretično opravičevanje posebnih pravic in ugodnosti vladajočih skupin in ravnanja z vladanimi; opomba je moja), ki se je začela pojavljati pred kakšnimi tridesetimi leti kot 'konec ideologije' ali, nedavno, kot 'konec zgodovine'.« (Bourdieu, 1998.)

Misel je na prvi pogled nenavadna, saj Bourdieu v njej »izenačuje« Galileja in neoliberalne ideologe – za prvega je v matematiki »utemeljen« naravni svet, za druge (tudi) ekonomski in družbeni svet.

Za običajno pamet pa je misel tudi sporna, saj se ne moremo znebiti občutka, da Bourdieu v njej na neki način – ki ga moramo še premisliti – tudi vrednostno »izenačuje« Galilejev pogled na svet, ki je pomenil rojstvo moderne znanosti, s prepričanjem neoliberalne ekonomske in družbene ideologije, da je v gospodarstvu treba *brezpogojno* uvesti svobodni

² Malce spremenjeno besedilo je kot uvodnik izšlo v mesečniku za poljudno naravoslovje *Proteus* (2013, letnik 76, številka 4).

trg, odpraviti določila, ki preprečujejo kopičenje dobička, umakniti državo iz gospodarstva, sprivatizirati državno premoženje ter čim bolj skriti javni sektor in socialne pravice. Angleška ministrska predsednica Margaret Thatcher je to *brezpogojnost* izrazila v znamenitem stavku: »Neoliberalizem nima alternative,« ob njem pa je – kot je v svojem intervjuju v *Delu* 27. maja leta 2013 izjavila ameriška in francoska politična teoretičarka in aktivistka Susan George – »delavce na Zahodu spreletaval srh in je družinam ledenela kri [...], njena retorika je pomenila, da prihajajo strašne reči: izgubljanje služb, krčenje sociale, klestenje države« (George, 2013).

Dokazov, da so učinki neoliberalizma v resnici uničujoči, ni treba naštevati, danes jih čutimo vsi. Večji problem je, zakaj Bourdieu nima preveč pohvalnega mnenja niti o Galileju in novoveški znanosti. Vzrok za to je očitno treba iskati v neki na prvi pogled »nevidni« temeljni protislovnosti »galilejevske« novoveške znanstvene *matematizacije* naravnega sveta. Da bi lahko razumeli Bourdieujevo stališče, moramo brati znamenito *Dialektiko razsvetljenstva*, ki sta jo napisala judovski filozof in sociolog Max Horkheimer (1895–1973) ter nemški filozof in sociolog Theodor Wiesengrund Adorno (1903–1969). Izšla je leta 1944, v slovenščino pa je bila prevedena leta 2002. Za naše razmišljanje je posebej pomembno tisto besedilo v njej, ki ima naslov *Pojem razsvetljenstva*. »Program razsvetljenstva je bilo« – kot začneta svoje razmišljanje Horkheimer in Adorno – »odčaranje sveta. Hotelo je razkrojiti mite in strmoglaviti domišljijo z védenjem.« (Horkheimer in Adorno, 2002.) Ali kot je v slovitem eseju *V slavo védenju* (1592) sijajno in nenavadno odkritosrčno zapisal eden od očetov razsvetljenstva, angleški filozof, znanstvenik, pravnik in državnik Francis Bacon (1561–1626): »*Premoč človeka tiči [...] v védenju, o tem ni nobenega dvoma. V njem je spravljeno marsikaj, česar kralji z vsemi svojimi zakladi ne morejo kupiti, nad čimer ne morejo izkazovati moči, o čemer jim njihovi ogledniki in ovaduhi ne morejo poročati ničesar; morjeplovci in raziskovalci pa ne morejo odpluti v nedotaknjene dežele, iz katerih to marsikaj prihaja. Dandanes obvladamo naravo zgolj v svojih mislih in smo podvrženi njeni prisili; moramo ji pustiti, da nas vodi pri iznajdevanju, zato da bi ji zapovedovali v praksi.*« (Bacon, 1592.)

Poudarjeni deli Baconovega besedila kažejo ključno spremembo v človekovem dojemanju sveta, ki se je začela uveljavljati na začetku novega veka. Stari Grki so se še čudili stvarem in bitjem na svetu zaradi njih samih – čudili so se jim preprosto zato, ker *obstajajo*. Z eno samo besedo *poiesis* (pomenljivo je, da današnja beseda *poezija*, pesništvo, izvira prav iz nje) so poimenovali tudi vsakršno proizvajanje tistega, česar še ni, v darežljivo skrivnostnost *obstajanja* – tako v rokodelstvu in umetnosti kot v naravi sami (Martin Heidegger: *Vprašanje po tehniki*, 1953, v slovenskem prevodu 2003). Za stare Grke celo rokodelstvo ni bilo nič zgolj tehničnega v novoveškem pomenu besede, ampak »pesništvo«. Tako kot naravi in pesniškim stvaritvam so tudi rokodelskim stvaritvam še dopuščali, da so se razkrivale v svojem *obstajanju*. Novoveški zahodni človek pa s sámim *obstajanjem* vsega na tem svetu – s tem torej, da vse na tem svetu preprosto in v prvi vrsti predvsem *je* – ni vedel več kaj početi. Če o vsem na tem svetu lahko rečemo – sicer z vso čutno, doživljajsko gotovostjo – le to, da *obstaja*, da torej *je*, potem je to najrevnejša, popolnoma

nedoločena resnica in v svoji nedoločenosti enaka nič, je v svoji *Fenomenologiji duha* (1807, slovenski prevod 1998) zapisal nemški filozof *Georg Wilhelm Friedrich Hegel* (1770–1831). Samo golo *obstajanje* je za Hegla enako nič zato, ker ga ni mogoče misliti. Zanj je izvor in merilo vsega, kar sploh je, le tisto najvišje, kar je mogoče misliti. Večno življenje in vsa resnica je lahko le absolutna ideja. Osupljivo podobno je razmišljal Raskolnikov, glavni junak iz romana *Zločin in kazen*, ki ga je leta 1866 napisal Fjodor Dostojevski (1821–1881): »Zakaj živeti? Kaj hoteti? K čemu stremeti? Živeti, da bi le bival? Toda on je bil že prej tisočkrat pripravljen darovati svoje bivanje za idejo, za upanje in celo za fantazijo. Bivanje samo mu je bilo vedno premalo.« (Dostojevski, 2010). Problem izjave je, da je Raskolnikov prav zato, ker je svoje *bivanje* podredil ideji, postal morilec. Kdor nekoliko bolj pozna ustvarjanje Dostojevskega, ve, da so njegovi romani pravzaprav umetniški »obračuni« z novoveško zahodno filozofijo, ki ji čudež, da stvari in bitja na tem svetu sploh *obstajajo* in *bivajo*, ne pomeni več prav nič. Raskolnikov zato ni čisto navaden morilec, ampak je nekakšna čutna podoba resnice te filozofije, ki jo najbolj nazorno pooseblja predvsem njen utemeljitelj in eden najpomembnejših predstavnikov razsvetljenstva, francoski filozof in matematik René Descartes (1596–1650).

Novoveška filozofija in znanost sta utemeljeni na kratkem stavku, ki ga vsi poznamo, vprašanje pa je, ali se sploh zavedamo, kako globoko je zaznamoval naše dožemanje sveta in naše ravnanje v njem – in z njim. Znameniti stavek, ki ga je Descartes prvič zapisal v svoji *Razpravi o metodi pravih vodenja razuma v iskanju resnice v naravoslovju* (1637, v slovenskem prevodu je prvič izšla leta 1957, drugič leta 2007), se glasi *Mislím, torej sem* in predstavlja Arhimedovo točko gotovosti, ki jo je novoveški človek »ustvaril« iz tesnobe pred neznanim. Stavek pomeni, da *sem*, torej *obstajam*, le, če *mislim*. Pomeni pa tudi, da za tega novoveškega človeka v svetu – torej »zunaj« njega – *obstaja* le tisto, kar lahko »otipa« s svojo *mislijo*. Ali kot je v svoji razpravi *Evropski nihilizem*, ki jo je mogoče prebrati na spletu, zapisal profesor filozofije na Filozofski fakulteti v Ljubljani Janko Lozar Mrevlje (1973–): »Vse tisto, kar ni predstavljeno v duhu povsem *jasno in razločno*, enostavno ne biva, je za mislečo stvar nebitveno in s centrifugalno silo dvoma izvrženo v temo nebiti. [...] O bivanju sanjskih, čutnih in oddaljenih stvari je enkrat za vselej padla odločitev: teh stvari ni.« Za Descartesa je, kot vidimo, človekov jaz *reduciran* na zgolj »mislečo stvar« (latinsko »res cogitans«), ki je od telesa neodvisna, lahko biva tudi brez njega ter pomeni pravzaprav bistvo človeka, vse stvari pa so – kot pravi Heidegger – *reducirane* na ideje in predstave, katerih resničnost je določena s pravili, ki jih *postavlja* človek kot misleča stvar. Za Galileja in vso novoveško znanost je tako pravilo matematika: mnogoterost narave tako postane le še matematična mnogoterost, je v *Krizi evropskih znanosti* (2005) zapisal nemški filozof Edmund Husserl (1859–1938). Ali drugače povedano: od bivanjske moči kipeča in v svoji darežljivi navzočnosti polna narava postaja le matematična abstrakcija, ta matematična abstrakcija pa je zdaj – paradokсно – dejstvo, objektivnost in trdna resnica narave. S Horkheimerjem in Adornom se je mogoče samo strinjati, da to pomeni nekakšno »likvidacijo« konkretne narave. Posebej pa je treba tudi opozoriti, da je matematika le miselno orodje, ne pa mišljenje. Horkheimer in Adorno sta pronicljivo zapisala, da razsvetljenstvo matematiko izenačuje z mišljenjem: mišljenje

spreminja v stvar in orodje, matematiko pa v absolutno merilo resničnosti. Dopisala pa sta tudi nekaj izredno pomembnega: »Razsvetljenstvo je [tako] potisnilo vstran klasično zahtevo, da velja misliti [tudi] mišljenje [sámo]«. Misel, ki se je bomo spomnili še enkrat.

Zdi se, da zdaj že lahko z večjo zanesljivostjo zapišemo, da Bourdieujevo vrednostno »izenačevanje« Galilejevega razumevanja narave in neoliberalnega pogleda na ekonomijo in družbo morda sploh ni izmišljeno. S tega stališča si velja pozorneje prebrati odlomek iz prispevka *Lekcije krize in aktualnost Marxove kritike politične ekonomije*, ki ga je v *Mladinini* posebni številki z naslovom *Alternative, zima 2014/15* objavil filozof Samo Tomšič (1979–) in ki govori tudi o neoliberalni ekonomiji:

»Liberalna in neoliberalna ekonomija izhajata iz prepričanja, da kapitalizem gradi na trdnih tleh in da zakoni, ki podpirajo blagovne in finančne trge, niso nič manj nujni in nespremenljivi kot zakoni narave. Kot znanost, podkrepljena s številnimi formalnimi in statističnimi podatki ter tudi s celo vejo matematike in modeliranja, hoče ekonomija analizirati pretekle dogodke, postavljati diagnoze v sedanjosti in predvidevati gibanje finančnih tokov v prihodnje. S tem hoče pokriti vse časovnosti in izključiti morebitna tveganja, nestabilnosti in naključja, ki bi vrgli trg iz njegovega domnevnega ravnovesja. Toda ali je ekonomska vera v nujnost tržnih zakonov res znamenje znanosti? Ali je uporaba abstraktnih matematičnih modelov in statističnih shem [...] res tisto, kar jamči znanstvenost neke panoge? Nedavne kritike [...] so izpostavile, da ekonomska matematika uporablja modeliranje selektivno in kot [...] operacijo, ki v ničemer ne razloži tržnega delovanja, temveč enostavno prikroji realno stanje modelu. Modeli ne opisujejo, kako stvari so, temveč kako morajo biti. Ta obrat v ekonomski vednosti postavlja v ospredje njeno fiktivno naravo, ki ima eno pomembno funkcijo: prekriti in mistificirati strukturne neenakosti, nestabilnosti in protislovja. Hkrati dela iz ekonomije ukazovalno znanost.« (Tomšič, 2014.)

Tomšičev razmislek o neoliberalni ekonomiji nas sili, da zapišemo naslednjo tezo: kot je Raskolnikov čutna podoba resnice novoveške filozofije, ki jo predstavljata Descartes in Hegel, tako je neoliberalizem »podivjani« otrok razsvetljenstva (med Raskolnikovom pred spreobrnitvijo in neoliberalizmom na prvi pogled ni nobene razlike). Tezo – vsaj prvi vtis je tak – potrjuje misel, ki sta jo o razsvetljenstvu zapisala Horkheimer in Adorno (2002): »Razsvetljenstvo je totalitarno.« Do reči se vede »kot diktator do ljudi. Pozna jih, kolikor more z njimi manipulirati. Človek znanosti pozna stvari, kolikor jih izdelava sam.«

Ključna za našo trditev, da je neoliberalizem »podivjani« otrok razsvetljenstva, je Horkheimerjev in Adornov stavek: »Človek znanosti pozna stvari, kolikor jih izdelava sam.« To je le miselna izostritev tega, kar počne novoveška znanost s konkretno naravo kot predmetom svojega raziskovanja: spreminja jo namreč – kot smo videli – v matematične abstrakcije, ki Horkheimerju in Adornu pomenijo »likvidacijo« konkretne narave. Toda ali niso matematične abstrakcije – znanstveno ugotovljena dejstva o naravi – v bistvu stvaritve,

ki jih je ustvaril človek novoveške znanosti sam? In – ali niso popolnoma osvobojeni trg, odpravljanje določil, ki preprečujejo kopičenje dobička, umik države iz gospodarstva, privatizacija državnega premoženja ter krčenje javnega sektorja in socialnih pravic kot »neizpodbitna znanstvena dejstva« prav tako stvaritve neoliberalnih ekonomskih znanstvenikov samih? Med obema vrstama znanstvenega početja obstaja razlika, vendar bolj v stopnji obvladovanja narave in ljudi.

Če si sposodimo besednjak Horkheimerjevega in Adornovega stavka, znanstvenik z vso gotovostjo spozna naravo le tako, da jo (iz)meri. (Iz)meri pa jo lahko le zato, ker se novoveškemu človeku narava razkriva kot *predmet* in se mu kot taka »pusti« meriti. Z merjenjem si je novoveški človek tako rekoč v resnici »izdelal« naravo, si jo »prisvojil« in postal njen gospodar. Zdaj ji lahko – kot si je želel Bacon – »zapoveduje v praksi«, kar pomeni, da jo lahko uporablja v svoje namene. Razvoj tehnike je posledica takega človekovega razmerja do sveta. Kot dokazujejo merjenja bralne, matematične in naravoslovne pismenosti pri učencih v raziskavi PISA (Program mednarodne primerjave dosežkov učencev), povedano ne velja samo za raziskovanje narave.

Danes pa se vse, kar biva, ne razkriva več niti kot predmet. Vse obstaja le, če je na razpolago kateremu koli smotru. Nemški filozof Martin Heidegger (1889–1976) je to bivanjsko spremembo v *Vprašanju po tehniki* nazorno razložil s primerom tehničnega izdelka:

»Prometno letalo, ki stoji na vzletišču, [...] je neki predmet. Gotovo. Ta stroj lahko tako predstavimo. Skrije pa se tedaj kot tisto, kar je in kakor je. Razkrit stoji na vzletišču samó kot razpoložljiv obstanek, kolikor je postavljen na razpolago za zagotovitev možnosti transporta. V ta namen mora biti ves, v vsej svoji zgradbi, v vsakem svojem sestavnem delu, postavljen kot razpoložljiv, to je pripravljen na start.« (Heidegger, 2003.)

V tem smislu je letalo »kratko malo nesamostojno«, je samo toliko, kolikor opravlja svojo vlogo – tako kot je danes človek le še »delovna sila«, »človeški vir«, »statistični vzorec«, »volilno telo«. Ta bivanjska sprememba je povzročila, da se je spremenila tudi vloga znanosti. Znanost je zdaj postala tehnoznanost. Neoliberalna ekonomska znanost je zgled tehnoznanosti: njena edina vloga je, da z znanstvenimi metodami podpre ideologijo popolnoma svobodnega trga, misli pa je več ne. Znanstveno mišljenje – pa ne samo znanstveno – je tako postalo le še instrumentalno, »tehnično« opravilo. Martin Heidegger je v svoji kratki razpravi *Sproščenost*, ki je izšla leta 1959, to mišljenje poimenoval *računajoče mišljenje*. Opisal ga je takole: »*Računajoče mišljenje* je mišljenje, ki načrtuje in raziskuje. Tako mišljenje ostaja računanje tudi, če ne dela s števili in ne uporablja računalnika. Računajoče mišljenje računa. Preračunava vedno nove, bolj obetavne in hkrati boljše ekonomske možnosti.« Računajoče mišljenje za Heideggerja sploh ni mišljenje. Zanj je mišljenje, ki zasluži, da se tako imenuje, le *premišljajoče mišljenje*. Le tako mišljenje lahko premišljuje o smislu, ki vlada v vsem, kar obstaja. Za Heideggerja je *premišljajoče mišljenje* človekovo bistvo: »Človek je *misleče*, kar pomeni, *premišljajoče* bitje.« Heideggerjeva največja bojazen je bila, da bi *računajoče*

mišljenje nekoč postalo edino človekovo »mišljenje« (Heidegger, 1959). To nevarnost je mogoče odvrniti le z vztrajnim *premišljajočim mišljenjem*, mišljenjem, ki bo človeku zopet »odprlo oči« za darežljivo skrivnostnost *obstajanja* vsega živega in neživega na tem svetu – in mu omogočilo, da sestopi s prestola Gospodarja sveta.³

UNIVERZE SE BODO RESNIČNO DEMOKRATIZIRALE ŠELE TEDAJ, KO JIH BODO PRIHODNJE GENERACIJE ZAPUSTILE

Izobraževanje je danes na vseh svojih ravneh v krizi. Tudi na univerzi ga razumejo vedno bolj kot tehnokratsko »vlivanje« znanja v »glave« študentov, ki so tako postali le še trpni predmet izobraževalnega pogona. V tako razumljenem izobraževanju ni »blago« le znanje, ampak so »blago« postali tudi učitelji in študenti. Ali kot je »slikovito« zapisano v knjigi s presunljivim naslovom *Ubijanje mišljenja. Smrt univerz (Killing Thinking. The Death of the Universities)*, ki jo je leta 2004 napisala angleška univerzitetna profesorica ženskih študij Mary Evans: profesorji so (tudi) v Veliki Britaniji postali samo še avtomati, ki študentom »dobavljajo učno blago«, študenti, ki so tudi postali avtomati, pa ga samo še »dvigujejo«. Študijskih programov na naših univerzah na primer ne izvajajo več le tisti učitelji, ki so jih zasnovali, ampak to lahko počnejo tudi tisti, ki pri snovanju sploh niso sodelovali, od števila študentov je do nedavna bilo odvisno celo financiranje posameznih fakultet, vedno glasnejša so tudi razmišljanja o plačljivosti študija. Da ne omenjamo vsaj že desetletje trajajočih neoliberalnih »zahtev« po *podrejanju* univerze gospodarstvu in »trgu dela«, kar bolonjska prenova univerze na svoj način bolj ali manj »vestno« tudi že uresničuje. Taka usmeritev pa ni postala uradni cilj samo univerzitetnega, ampak vsega izobraževanja v Evropski uniji. Brati moramo samo strateški dokument Evropske komisije z naslovom *Premislek o izobraževanju: investicija v spretnosti za boljše socialno-ekonomske dosežke* (2012). V njem najdemo zapisan tudi naslednji stavek: »[E]vropski [izobraževalni] sistemi še vedno ne zagotavljajo pravih spretnosti za zaposljivost in ne sodelujejo ustrezno s poslovnim okoljem in zaposlovalci, da bi približali učno izkušnjo realnosti delovnega okolja.« Prav to neskladje med potrebami gospodarstva in kompetencami, ki jih ponuja šola, naj bi povečevalo »skrb za kompetitivnost evropske industrije« (več je mogoče prebrati v spremni študiji Slavka Gabra v drobni knjižici *Finska v vrhu znanja 2030. Študija o prihodnosti izobraževanja. Poročilo finskega sindikata vzgoje in izobraževanja OAJ*, ki je v slovenskem jeziku izšla leta 2014). Neoliberalna ideologija tako postaja idejni temelj vsega sodobnega izobraževanja.

Táko izobraževalno politiko je v svoji knjigi z naslovom *Dobro izobraževanje v dobi merjenja (Good Education in an Age of Measurement)*, 2010) nizozemski univerzitetni profesor in raziskovalec na področju izobraževanja Gert J. J. Biesta (1957–) ostro kritiziral: »Izobraževanje postane *neizobraževalno*, če vso svojo pozornost usmeri le v socializacijo – to je v 'nameščanje' 'prišlekov' v obstoječi družbeni, kulturni in politični red [ki je danes neoliberalen, saj ga določa, kot vidimo, predvsem, če ne celo izključno, ekonomija; opomba je moja] – in ne kaže zanimanja za načine, na katere lahko prišleki nekako hkrati

3 Besedilo je kot uvodnik izšlo v mesečniku za poljudno naravoslovje *Proteus* (2014, letnik 77, številka 3).

postajajo tudi *neodvisni* od takega reda. Z drugimi besedami, izobraževanje mora vedno namenjati posebno pozornost tudi človekovi svobodi [...]» (Biesta, 2010).

V Biestovi kritiki sodobne neoliberalne izobraževalne politike odmeva misel, ki jo je nemški filozof Immanuel Kant (1724–1804) zapisal v svojem znamenitem besedilu *Odgovor na vprašanje: Kaj je razsvetljenstvo?* (1783, v slovenskem prevodu leta 1987 in leta 2006 v knjigi Immanuel Kant: *Zgodovinsko-politični spisi*): »[J]avna uporaba lastnega uma mora biti vsekakor svobodna in samo ona lahko pripelje do razsvetljenosti med ljudmi. Njegova zasebna raba je lahko pogosto tudi zelo omejena, ne da bi bil zato napredek v razsvetljevanju huje prizadet. Z javno rabo lastnega uma razumem tisto, ki jo kdo kot *učenjaka* izvaja pred celotnim občinstvom *sveta bralcev*. Zasebno rabo uma pa imenujem tisto, ki si jo sme dovoliti na določenem zaupanem mu civilnem položaju ali uradni službi.« (Kant, 2006).

Če Biestovo kritiko povežemo s Kantovo razsvetljsko mislijo, potem lahko zapišemo naslednje. Kadar učitelji »izobražujejo« le zato, da bi se otroci, učenci in študenti čim bolj »uspešno« poistovetili z »obstoječim družbenim, kulturnim in političnim redom« – ki je danes neoliberalen –, se predajajo *zasebni rabi uma*. Z drugimi besedami, delujejo kot »nedoletni« posamezniki, kot tisti torej, ki niso sposobni »uporabljati svojega razuma brez vodstva koga drugega«. Biesta ima popolnoma prav: tako izobraževanje v resnici sploh ni izobraževanje, je samo učenje, neredko celo zgolj urjenje spretnosti »za boljše socialno-ekonomske dosežke«. Posledica takega »izobraževanja« – ki pa je hkrati tudi vzrok zanj – je »nedoletna«, neoliberalna avtoritarna družba.

Današnje prevladujočo neoliberalno avtoritarno družbo obvladuje torej – če uporabimo besednjak Slavojja Žižka iz besedila *Leninova izbira* (2010) – nekakšen nezapisani *Denkverbot*, »prepoved« mišljenja, ki jo zgodovinsko ponazarja znamenita izjava angleške ministrske predsednice Margaret Thatcher: »Neoliberalizem nima alternative.« Sporočilo ljudem je »jasno«: Ne *razmišljajte*, neoliberalno upravljanje gospodarstva je »naravno« dejstvo, vse drugo so le fantazije, zato bodite poslušni in »vam bo dobro na zemlji«. Biesta je prepričan, da bi se učitelji – kot tudi vsi ljudje – morali odločno spopasti z neoliberalno »prepovedjo« mišljenja in *se osvoboditi* uročenosti z njo. To pa lahko storijo le, če začnejo izobraževati v skladu s Kantovim razsvetljskim geslom: »Bodi pogumen, uporabljaj svoj *lastni* razum.« Tako uporabo razuma je Kant imenoval *javna raba uma*. Opisal jo je takole:

»Za razsvetljenstvo pa ni treba drugega kot *svobode* in to najbolj neškodljive od vsega, kar se lahko imenuje svoboda, namreč tole: uveljavitev vsestranske *javne rabe* lastnega uma. Zdaj pa slišim z vseh strani klice: ne *rezonirajte* [poslovenjeno: ne *razmišljajte*]! Častnik pravi: 'Ne rezonirajte, eksercirajte!' Finančni svetnik: 'Ne rezonirajte, plačajte!' Duhovnik: 'Ne rezonirajte, verujte!' [...] Vseповsod je tu omejitev svobode. Katera omejitev pa je razsvetljenstvu v oviro in katera to ni, temveč ji je le v pomoč? – Odgovarjam: *javna raba* lastnega uma mora biti vsekakor svobodna in samo ona lahko pripelje do razsvetljenosti med ljudmi.« (Kant, 2006.)

Zdaj se lahko vrnemo k drugemu delu Biestovega besedila. V njem je zapisano Biestovo razumevanje *javne rabe uma* v izobraževanju. Izobraževanje je tako lahko le takrat, kadar v otrocih, učencih in študentih razvija sposobnost in moč za kritično spoprijemanje z obstoječim družbenim, kulturnim in političnim redom, ki je danes neoliberalen. Kar pa ni dovolj. V otrocih, učencih in študentih mora namreč razvijati tudi sposobnost in moč za kritično spoprijemanje s samim seboj. Izobraževanje mora zato vedno namenjati posebno pozornost tudi človekovi svobodi.

Biesta izobraževanje očitno razume kot *Bildung* (ta nemški klasični humanistični pojem je zaradi svoje pomenske mnogoznačnosti izredno težko prevesti z eno besedo, v slovenščini zanj uporabljamo celo vrsto izrazov: izobrazba, kultura, omika, vzgoja, samoporajanje). Nemški filozof Hans-Georg Gadamer (1900–2002) je v knjigi *Resnica in metoda* (1960, v slovenskem prevodu 2001) pojmu *Bildung* podelil prav poseben pomen, z njim je kot cilj mišljenja izpodrnil in nadomestil pojem »vednosti«. Trdil namreč je, da je preoblikovanje nas samih najpomembnejše, kar lahko storimo v življenju. Skrajno subtilni pojem *Bildung* zaznamuje torej človekovo bivanjsko naravnost, ki jo dovolj dobro opisuje tudi beseda samoporajanje. Gadamerju samoporajanje pomeni, da človek postaja novo bitje. Kaj pa sploh pomeni postajati novo bitje? Stališče nemškega filozofa Georga Wilhelma Friedricha Hegla (1770–1831) je bilo naslednje: Obče bistvo človeške omike je, da iz sebe naredi obče duhovno bitje. Kdor se prepušča partikularnosti, kdor se žene samo za svojimi zasebnimi koristmi, kdor se – če uporabimo Kantov besednjak – predaja *zasebni rabi uma*, je zato neomikan. Toda Hegel ne bi bil Hegel, če ne bi dodal: Bistvo vsakega človekovega delovanja je, da snovno in družbeno resničnost omikuje, namesto da bi jo potrošilo, »uničilo«. Ko pa človek omikuje snovno in družbeno resničnost, omikuje in spozna tudi samega sebe. Omika, *Bildung*, tako pomeni etično bivanjsko držo, ki si prizadeva za dostojanstvo vsega živega in neživega.

Zdaj je morda bolj razumljivo, zakaj je Biesta pri svojem razmišljanju o dobrem izobraževanju uporabil pojem *pedagogika prekinitve*, lahko bi rekli tudi *pedagogika osvoboditve*. V človeku skuša odkriti in razviti sposobnosti in moč, da bi se lahko »iztrgal« iz dušičnih vezi obstoječega družbenega, kulturnega in političnega reda ter njegovih ustanov in da jih ne bi več jemal za nekaj samoumevnega in nespremenljivega. *Pedagogika osvoboditve* skuša omogočiti porajanje »novega človeka« in »nove družbe«.

Boj Mary Evans za »prenovitev« univerz v obdobju neoliberalizma je paradoksen. Razumemo ga lahko kot alegorijo vsega povedanega v tem eseju:

»Naslov knjige namiguje na možnost smrti v slonokoščnem stolpu univerze. [...] Obstaja verjetnost, da se bodo stolpi počasi začeli prazniti z ustvarjalnostjo, ko se bodo nove generacije naveličale smrtonosnih možnosti birokratizirane univerze in se odločile, da zapustijo njen svet in začnejo razvijati svojo nadarjenost kje drugje. Če se bo to zgodilo, bodo univerze, kakršne smo poznali do sedaj, verjetno počasi izginile. Morda se bodo univerze resnično demokratizirale šele tedaj, ko jih bodo prihodnje generacije zapustile; morda

ni več potrebno, da ideje živijo v posebej za njih namenjenih prostorih. [...] Če naj izobraževanje v liberalni demokraciji sploh kaj pomeni, potem moramo priznati, da ni nujno, da ga izenačujemo s prilagodljivostjo in poslušnostjo ter kaznovalnimi režimi ocenjevanja dosežkov. Morda bi na začetku 21. stoletja spet morali poskusiti uživati v pristni akademski svobodi.« (Evans, 2004.)

Nekaj podobnega trdi tudi »avtorska skupina« slovenskih študentov, raziskovalcev in univerzitetnih učiteljev v knjigi z naslovom *Kaj po univerzi?* Izšla je leta 2013.

In – ali ni že Albert Einstein svoja velika odkritja objavljajal, ko je služboval na patentnem uradu in ne na univerzi?⁴

LITERATURA

- Arendt, H. (2007). *Eichmann v Jeruzalemu: banalnost zla*. Ljubljana: Študentska založba.
- Bacon, F. (1592). *The Praise of Knowledge*. Pridobljeno s <http://nzetc.victoria.ac.nz/tm/scholarly/tei-Stout04-t4-body-d2-d61.html>.
- Bauer, J. (2008). *Princip človeškosti*. Ljubljana: Študentska založba.
- Benjamin, W. (1996). *Selected Writings, Volume 1*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Berardi – Bifo, F. (2013). *Duša na delu*. Ljubljana: Maska, 2013.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Bourdieu, P. (1998). *Acts of Resistance. Against the Tyranny of the Market*. Pridobljeno s http://www.opaa2a.org/dissensus/wpcontent/uploads/2008/02/BOURDIEU_Pierre_Acts_of_Resistance_Against_the_Tyranny_of_the_Market94-108.pdf.
- Dawkins, R. (2006). *Sebični gen*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Descartes, R. (2007). *Razprava o metodi pravičnega vodenja razuma v iskanju resnice v naravoslovju*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.
- Dostojevski, F. (2010). *Zločin in kazen*. Ljubljana: DZS.
- Evans, M. (2004). *Killing Thinking. The Death of the Universities*. London: Continuum.
- Freitag, M. (2010). *Brodolom univerze in drugi eseji iz politične epistemologije*. Ljubljana: Sophia.
- Gaber, S. (2014). *Finska v vrhu znanja 2030*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij – CEPS, Pedagoška fakulteta.
- Gadamer, H. G. (2001). *Resnica in metoda*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- George, S. (2013). *Obstaja na tisoče alternativ*. Pridobljeno s <http://www.delo.si/zgodbe/sobotnapriloga/obstaja-na-tisoce-alternativ.html>.
- Gunder Frank, A. (1974). *Economic Genocide in Chile. Monetarist Theory Versus Humanity. Two Open Letters to Arnold Harberger and Milton Friedman*. Pridobljeno s <http://www.rrojasdatabank.info/genoc1a.pdf>.
- Hegel, F. G. W. (1998). *Fenomenologija duha*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Heidegger, M. (1959). *Discourse on Thinking*. Pridobljeno s <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1308144.files/February%203/Heidegger%20-%20Memorial%20Address.pdf>.
- Heidegger, M. (2003). Vprašanje po tehniki. V M. Heidegger, *Predavanja in sestavki*. Ljubljana: Slovenska matica.

⁴ Malce spremenjeno besedilo je kot uvodnik izšlo v mesečniku za poljudno naravoslovje *Proteus* (2014, letnik 77, številka 4).

- Higgs, P. (2013). *Peter Higgs interview: »I have this kind of underlying incompetence«*. Pridobljeno s <http://www.theguardian.com/uk>.
- Holloway, J. (2002). *Spreminjajmo svet brez boja za oblast*. Pridobljeno s <http://www2.arnes.si/~ljiek3/Holloway/holloway.pdf>.
- Horkheimer, M., Adorno, T. (2002). *Dialektika razsvetljenstva*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Husserl, E. (2005). *Kriza evropskih znanosti in transcendentalna fenomenologija*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Jelić, M. (2014). *Pašukanis: »Opšta teorija prava i marksizam«*. Pridobljeno s <http://www.marks21.info/recenzija-knjige/j-b-pasukanis-opsta-teorija-prava-i-marksizam>.
- Kaj po univerzi* (2013). Ljubljana: Založba I*cf.
- Kant, I. (2006). *Zgodovinsko-politični spisi*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.
- Kocbek, E. (1963). *Groza*. Ljubljana: Slovenska matica, 1963.
- Kocbek, E. (1974). Misli o jeziku. V E. Kocbek, *Svoboda in nujnost* (str. 205–221). Celje: Mohorjeva družba.
- Košak, K. (2014). *Krivdo nosim sam. O spornosti koncepta »podjetnosti« v izobraževanju*. Pridobljeno s <http://www.mladina.si/160141/krivdo-nosim-sam/>.
- Krašovec, P. (2013). Teorija in praksa levice po levici. V P. Mattick, *Vse po starem: gospodarska kriza in polom kapitalizma*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Mattei, U. (2011). *The State, the Market, and some Preliminary Question about the Commons*. Pridobljeno s http://works.bepress.com/ugo_mattei/40.
- Mattick, P. (2013). *Vse po starem: gospodarska kriza in polom kapitalizma*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Mlakar, P. (2014). *Ali podjetništvo sodi v splošne šole?* Pridobljeno s <http://www.dnevnik.si/slovenija/ali-podjetnistvo-sodi-v-splodne-sole>.
- Nobelprize (2004). *The Nobel Prize in Literature. Elfriede Jelinek*. Pridobljeno s http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2004/.
- Odločba Ustavnega sodišča o neustavnosti določb Zakona o visokem šolstvu in Uredbe o javnem financiranju visokošolskih in drugih zavodov (U-I-156/08 z dne 14.4.2011). V *Zakon o visokem šolstvu (ZViS-1), Osnutek (2013, 2014)*.
- Pašukanis, E. (2014). *Splošna teorija prava in marksizem*. Ljubljana: Sophia.
- Premislek o izobraževanju: investicija v spretnosti za boljše socialno-ekonomske dosežke* (2012). Strasbourg: Evropska komisija. Pridobljeno s [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com\(2012\)0669_/com_com\(2012\)0669_sl.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com(2012)0669_/com_com(2012)0669_sl.pdf).
- Schekman, R. (2013). *How journals like Nature, Cell and Science are damaging science*. Pridobljeno s <http://www.theguardian.com/uk>.
- Tomšič, S. (2014). Lekcije krize in aktualnost Marxove kritike politične ekonomije. *Mladina – Alternative, 2014/15*. Pridobljeno s <http://www.mladina.si/162431/lekcije-krize-in-aktualnost-marxove-kritike-politice-ekonomije/>.
- Zakon o visokem šolstvu, osnutek* (2014). Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Visoko_solstvo/ZViS_2015/ZViS_koncept_1622015.pdf.
- Žižek, S. (2010). Leninova izbira. V S. Žižek, *Začeti od začetka*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Žižek, S. (2014). *Language, Violence and Non-Violence*. Pridobljeno s www.zizekstudies.org/index.php/ijzs/article/download/154/240.

Lilijana Burcar

OSNUTEK NOVEGA ZAKONA O VISOKEM ŠOLSTVU IN LOGIKA KAPITALIZMA Financiranje zasebnega na račun javnega šolstva

POVZETEK

Prispevek analizira enega glavnih elementov prestrukturiranja, ki ga v visoko šolstvo vnaša predlagani osnutek novega ZViS. Nanaša se na statusno izenačevanje zasebnih fakultet z javnimi, da bi se tako dokončno legitimiralo njihovo javnoproračunsko financiranje, s tem pa prečrpavanje že tako okleščenih sredstev od javnih k zasebnim šolskim zavodom.

Ključne besede: ZViS, kapitalizem, izobraževanje, zasebne fakultete

THE 2013–2014 HE REFORM DRAFT AND THE LOGIC OF CAPITALISM: PUBLIC FUNDING OF PRIVATE SCHOOL ENTERPRISES AT THE EXPENSE OF PUBLIC UNIVERSITIES – ABSTRACT

The article takes as its point of analysis the new draft of the HE education reform bill, which aims to throw the doors of public universities wide open to corporate agendas. One of many such corporate moves the new proposal supports and legitimizes includes making private schools equal in status with public ones in order to ensure their state funding at the expense of public universities.

Keywords: HE bill, capitalism, education, private faculties

UVOD

Osnutek novega Zakona o visokem šolstvu, proti kateremu je študentska organizacija Iskra ob podpori visokošolskih sindikatov 16. aprila 2014 v Ljubljani pripravila protestni shod, med drugim prinaša dokončno legalizacijo financiranja zasebnih fakultet iz javnega proračuna, uvedbo šolnin na raven rednega dodiplomskega študija na javnih univerzah ter nadaljnjo prekarizacijo učiteljske delovne sile ter komercializacijo pedagoškega in znanstvenega dela, kar se v slednjem primeru najbolj izrazito kaže z uvedbo tako imenovanih odcepljenih podjetjih (ZViS, 2014). Osnovni cilj zakona je dokončno izstradati javno visoko šolstvo – s tem pa drastično skržiti njegov vsebinski razpon in kakovost na eni strani ter dostopnost na drugi – in ga tako predvsem v celoti odpreti komercializaciji in prestrukturiranju v skladu z interesi zasebnega kapitala. Slednjemu je skupna težnja po ustvarjanju novih pridobitniških tržnih niš na račun krčenja, izčrpavanja in siromašenja že tako okrnjenega minimalnega javnega dobrega. Zato ni presenetljivo, da so akterke in akterji študentskega protesta aprila 2014 proti novemu ZViS v njem prepoznali enega od drobcev tektonskih razsežnosti celostnega napada na obstoječi sistem že skrčenih pravic ter svoje zahteve proti šolninam in privatizaciji visokega šolstva vezali tudi na zahteve po ohranitvi tega, kar nam je v 20 letih od uničenja socializma še ostalo od skupne pokojninske blagajne in zdravstva.

Komentarji, ki so se pojavljali v medijsko komajda zaznanih javnih razpravah, so se osredotočili predvsem na problematiko uvajanja šolnin, iz tega izhajajočega strukturnega omejevanja dostopnosti študija in nadaljnjega razslojevanja prebivalstva. Kot dopolnilo tej razpravi se pričujoči prispevek posveča enako problematiki, vendar širše spregledani in zamolčani tematiki.¹ Gre za statusno izenačevanje zasebnih fakultet z javnimi, da bi se legitimiralo njihovo javnoproračunsko financiranje. Slednje poteka na račun odvzemanja javnoproračunskih sredstev javnemu visokemu šolstvu, kar ni naključje, temveč sestavni del logike kapitala in same privatizacije visokega šolstva. Osnutek novega ZViS pri tem nastopa kot vrh piramide: deluje kot nevaren predsednik, za katerega se na videz zdi, da je omejen zgolj na visoko šolstvo. Vendar strukturne spremembe, ki jih vnaša v organizacijo in pomen visokega šolstva, delujejo kot oblika privajanja prebivalstva na domnevno neizogibnost in nujo privatizacije izobraževalnega sistema kot celote. Statusno izenačevanje zasebnih fakultet z javnimi kot tudi zasebnih vrtcev in srednjih ter osnovnih šol z javnimi zavoljo legitimacije njihovega javnoproračunskega financiranja je samo prvi korak v nizu zakonsko podprtih sprememb, s katerimi se bo v bližnji prihodnosti upravičila nadaljnja privatizacija, s tem pa dokončna razgradnja tudi srednješolske in osnovnošolske javne mreže (na primer z uvajanjem tako imenovanih vavčerjev in čarterskih šol).

1 V tem prispevku združujemo in nadgrajujemo analize, ki smo jih v osnovni obliki predstavili v okviru javnih nastopov proti privatizaciji visokega šolstva. Gre predvsem za referate, manifeste, intervjuje in strnjene razčlenbe, predstavljene v okviru Akademске solidarnosti (oktober 2012), v Sobotni prilogi Dela, zagrebškega Biltena in ne nazadnje tudi na povabilo urednika Šolskega polja.

ZViS IN KONTEKST KAPITALISTIČNE DRŽAVE

Za razumevanje narave zakona je potrebno razumevanje širšega konteksta, v katerega se osnetek umešča in ki ga strukturno podpira. Pri tem ne gre spregledati, da je to prvi zakon, ki je eksplicitno napisan povsem v skladu z navodili evropskih in globalnih kapitalističnih centrov, za katerimi stojijo Svetovna banka, OECD in Svetovna trgovinska organizacija. V teh dokumentih, ki usmerjajo privatizacijo šolstva in ki jih na ravni EU od leta 1991 uradno uteleša Memorandum o visokem izobraževanju, na države EU pa prek Evropske komisije prenašata Maastrichtski sporazum in Lizbonska pogodba, izobrazba ni več obravnavana kot pravica, izobraževanje pa ne več kot del javnega dobrega. Namesto tega je izobraževanje definirano in obravnavano kot vrsta storitve, s čimer je avtomatično predstavljeno v na novo ustvarjeno ali razširjeno polje tržnih dejavnosti. Temeljni namen ni več sistematično proizvajanje kakovostnega in vsem dostopnega znanja, temveč zasebnega dobička peščice posameznikov in mednarodnih korporacij. Tako je tudi v osnutku ZViS zapisano, da je izobraževalni prostor odprt mednarodnim korporacijam,² odnosno njihovim podjetniško-šolskim podružnicam kot tudi podružnicam tujih nominalno javnih univerz.³ Pri tem o izobraževanju govori kot obliki storitve ali storitvene dejavnosti, o znanju pa kot vrsti blaga oziroma tržnega produkta.

V tem dokumentu gre v prvi vrsti za legalno in strukturno vodeno preoblikovanje šolstva in univerze v eno od storitvenih industrij in s tem tržnih dejavnosti, kar pomeni ključni konceptualni preobrat v razumevanju izobrazbe, njene dostopnosti in vsebine. S tem ko je

2 Zasebna šolska podjetja, njihove korporativne izpostave ali pa druge vrste članic zakon opisuje z navidezno nevtralno sintagmo »mednarodna zveza univerz«, za katero v 15. členu pravi:

Mednarodno zvezo univerz s sedežem v Republiki Sloveniji na podlagi pisnega sporazuma ali pogodbe ustanovita vsaj ena univerza, [...], ki ima akreditirane študijske programe na vsaj treh področjih po ISCED klasifikaciji [...], in vsaj ena univerza s sedežem zunaj Republike Slovenije, akreditirana v državi, kjer ima sedež. Skupaj s prej opredeljenima univerzama so lahko *ustanoviteljice* mednarodne zveze univerz tudi druge univerze, druge zveze univerz ali univerzitetne mreže, visokošolske in raziskovalne organizacije s sedežem v Republiki Sloveniji ali zunaj nje. (poudarjen poševni tisk)

9. alineja 144. člena še določa načine financiranja, in sicer prek šolnin, višino katerih zasebna šolska podjetja določajo samostojno (posamezniki jim »plačujejo tolikšno šolnino, kot jo je mednarodna zveza univerz določila za državljanke Republike Slovenije in ostalih članic Evropske unije«). Hkrati ne gre spregledati, da so šolninam navkljub tudi te javno-zasebne univerze upravičene do lokalnih subvencij, saj 5. alineja 15. člena pravi, da »mednarodna zveza univerz s sedežem v Republiki Sloveniji za svoje delovanje prejema sredstva iz posebne proračunske postavke v proračunu Republike Slovenije«.

3 Gre za novoustanovljene podružnice tujih nominalno javnih in uglednih univerz, ki izpad svojih javnoproračunskih sredstev v matični državi nadomeščajo, 1., s povečevanjem vpisnih mest za tuje študente in študentke na matičnih ustanovah. Te uvrščajo v posebno kategorijo »tujih« študentov prav zato, da bi jim lahko zakonito zaračunale vsaj še enkrat višjo šolnino kot pa »domačim« študentom, in 2., z ustanavljanjem podružnic v drugih državah, zlasti na novo ustvarjeni periferiji Evrope, z izrecnim namenom uvajanja šolnin in komercializacije programa, da bi se na račun prečrpavanja sredstev s periferije nadomestil izpad javnoproračunskih sredstev, potrebnih za nemoteno delovanje matične univerzitetne ustanove na Zahodu, zlasti v ZDA, Veliki Britaniji in Franciji. Pri tem zahodne in le še nominalno javne univerze višino šolnin na svojih izpostavah v tujini določajo in izkoriščajo glede na reputacijo, ki jo gradijo v svojem imperialističnem centru in ki zato nastopa kot sestavni del trženja univerze kot razpoznavno prestižne in zaželeno tržne znamke v na novo konstruirani periferiji (Reisberg in Rumbley, 2014; Kleypas in McDougall, 2012; Coulson, Roberts in Taylor, 2015).

izobraževanje postavljeno za eno od storitev, ki naj bi si jo bilo mogoče pridobiti individualno in domnevno povsem neovirano na trgu, ne glede na dejanske finančne zmožnosti posameznikov in posameznic ter obstoječe strukturne omejitve, je izbrisano pojmovanje izobraževanja in znanja kot temeljne človeške pravice in kot sestavnega dela univerzalno dostopnega ali razpoložljivega javnega dobrega (Leher, 2009, str. 129). Ta zasuk v definiciji, kot je bilo že zapisano v podobnem kontekstu, pa pravzaprav pomeni, da kapitalistična država samo sebe razreši odgovornosti, ki naj bi jo imela do svojih državljanek in državljanov pri zagotavljanju splošno dostopne izobrazbe, saj ta zahteva svoj davčni delež tudi od lastnikov kapitala. Hkrati pa si kapitalistična država prav na ta način tudi omogoči časten umik od financiranja javnega izobraževalnega sistema v korist financiranja zasebnega šolstva in drugih zasebnih projektov v obliki javno-zasebnih partnerstev, ki se poslej še izdatneje lepijo na javno šolstvo (Burcar, 2012, str. 230).

Širši kontekst, v katerega se umešča zakon, je sistem poglobljenega izkoriščanja in s tem strukturno vodenega prečrpavanja skupno ustvarjenih sredstev in dohodka k ozkemu sloju vse bogatejših. Te strukturno vodene spremembe se v Sloveniji (podobno pa tudi v drugih postsocialističnih državah nekdanj skupnega prostora) kažejo med drugim v še bolj drastičnem zniževanju davka na kapitalski dobiček,⁴ odpravi progresivne davčne lestvice leta 2006,⁵ zniževanju prispevnih stopenj delodajalcev za

4 Ta je z že tako nizkih 25 odstotkov v zadnjem desetletju upadel na 17 odstotkov in se bo do konca leta 2015 predvidoma znižal na 15 odstotkov. Kaj to pomeni v praksi, je razvidno denimo iz naslednjega konkretnega primera: Radio Slovenija je decembra 2013 napovedal, da je Henkel-Zlatorog, katerega zasebni prevzemni lastnik je leta 1990 postalo avstrijsko podjetje, v tekočem letu ustvaril 236 milijonov evrov prihodka, od tega 26 milijonov evrov čistega dobička. Na tem mestu se je novica tudi končala, pri čemer je temeljno vprašanje ostalo zabrisano, in sicer, kam se je v resnici stekel ves ta dobiček, ki so ga pravzaprav ustvarili mezno podplačani delavci, vključno z zaposlenimi v komerciali kot tistimi na morebitnih razvojnih delovnih mestih. Če predpostavljamo, da gre za dobiček pred obdavčitvijo in če je davčna stopnja na kapital 17 odstotkov, osnovni izračun hitro pokaže, da je od tega skupno ustvarjenega dohodka v javni proračun šlo le štiri milijone in pol evrov, kar 21 milijonov pa je odteklo v nekaj zasebnih žepov v tujino. Zniževanje davka na kapitalski dobiček pospešuje redistribucijo dohodka v roke zgornjega sloja prebivalstva na račun siromašenja preostalih, ki so ta dobiček pravzaprav ustvarili.

5 Progresivna lestvica je le zasilni blažilec pri nepravilni redistribuciji dohodka. Njena odprava pomeni, da so prejemniki največjih dohodkov avtomatično prestavljeni v nižji dohodninski razred (na primer z 51-odstotne obdavčitve na 40-odstotno ob dohodkih, ki sicer obsegajo nekaj deset tisoč evrov), večina drugih pa se zaradi krčenja števila vmesnih davčnih razredov kljub bornim dohodkom znajde deloma v istem davčnem razredu kot tisti z največjimi dohodki in deloma v (edinem) razredu tik za njimi. Tako bogatejši plačujejo manj, revnejši pa več dohodnine. To preprosto pomeni, da revnejši z večjimi dohodninskimi obremenitvami delno subvencionirajo izpad dohodnine bogatih, kljub temu pa velika finančna luknja še vedno ostaja nezapolnjena. V času konjunkturne krize je kapitalistična država leta 2013 ponovno uvedla še dodaten, a le *začasen* 50-odstotni dohodninski razred. Ta zajema le odstotek davčnih zavezancev, saj je spodnji cenzus za letno davčno osnovo za to skupino postavljen kar pri 70 tisoč evrih/69 tisoč evrih (5.880 evrov mesečno) in zato pomeni le 16 milijonov evrov letnega priliva (MMC RTV SLO, 15. november 2014). Tako bogatejši sloji ostajajo še vedno sorazmerno razbremenjeni plačevanja davkov v primerjavi z večino prebivalstva, katerega dohodki se gibljejo na ravni povprečne ali minimalne plače. Seveda je Slovenija zgolj učenka in posnemovalka že preizkušenih populistično-slepih prijemov kapitalističnih držav Zahoda. Za Francijo, na primer, avtorja študije AAA ugotavljata, da izredni davčni prispevek v višini štirih odstotkov, ki je bil začasno uveden na dohodke bogatih, če ti presegajo 250 tisoč evrov, deluje kot »prava maškarada«, še posebej, če ga hkrati primerjamo »z ožemanjem nižjih razredov z novimi in novimi varčevalnimi načrti« (Millet in Toussaint, 2014, str. 32).

socialna zavarovanja od leta 1991 dalje⁶ in v odpravi davka na plače za delodajalce leta 2009.⁷ Obenem se temu nizu ukrepov pridružuje podeljevanje cele vrste nepovratnih javnoproračunskih subvencij⁸ posameznim lastnikom kapitala. To pomeni, da jim v nasprotju z običajnimi državljani ni treba najemati kreditov in s tem posegati v zaradi znižanih obdavčitev na kapital že tako dodatno povečane in prisvojene dobičke. Ker vse to pomeni, da državni proračun večinoma polnijo le še davki na bolj ali manj nizke mezde slehernikov⁹ in zadolževanje države, ne pa davki na dobiček in druge dohodke lastniške elite, nastajajo vse globlje vrzeli v proračunu. Posledica tega poglobljene-ga strukturnega prečrpavanja sredstev k vedno bolj bogatim je sistemsko siromašenje javnega proračuna. To pa avtomatično vodi v zmanjševanje razpoložljivih sredstev za potrebe že tako okleščene-ga javnega sektorja, med drugim tudi za nemoteno delovanje visokega šolstva. Pri tem so se univerze znašle še pod dodatnim finančnim pritiskom, ki ga je ustvarila kapitalistična država, saj je v preteklih letih nastavila vse potrebne pogoje za razmah zasebnih fakultet in univerz.

6 Podatki ZSSS kažejo, da se je v letih 1993–2013 stopnja delodajalskih prispevkov za obvezno zdravstveno zavarovanje znižala s 7,2 na 6,56 odstotka, stopnja prispevkov za zaposlovanje s 1,7 na le 0,06 odstotka in prispevkov za pokojninsko in invalidsko zavarovanje s 15,42 na 8,85 odstotka. Že slednje po poročanju ZSSS in časopisa Dnevnik kumulativno pomeni izpad 8,1 milijarde evrov samo v obdobju med 1996 in 2010 (*Predpostavke*). Če pa pogledamo individualni izračun, to pomeni, da »se je višina prispevkov za pokojninsko in invalidsko zavarovanje za delodajalce v zadnjih dvajsetih letih znižala z 235 na 134,84 evra – tj. za 42 odstotkov. Višina prispevkov za zaposlovanje za delodajalce se je ob isti osnovi v zadnjih dvajsetih letih znižala iz 25,9 na 0,91 evra – ali za nekaj več kot 99 odstotkov« (ZSSS, *Slika*). Ob že tako nizkih izplačilih ne gre spregledati tudi neizplačanih prispevkov, ki so za pokojninsko in invalidsko zavarovanje decembra 2012 znašali že nekaj več kot 354 milijonov evrov, za zdravstvene prispevke pa 175 milijonov evrov (*Slika*). Vse to pomeni še enega v vrsti strukturnih ukrepov, ki vodijo v še povečano prisvajanje dobička za lastnike kapitala na račun zniževanja standardov zdravstvenega sistema in standarda upokojenih delavcev. Tako je avgusta leta 2013 »več kot polovica« prejemnikov starostne pokojnine »prejemala starostno pokojnino, nižjo od 600 evrov«, tj. na pragu revščine (ZSSS, *Slika*), oziroma je novembra 2014 »kar 61 odstotkov upokojencev prejelo pokojnino, nižjo od 593 evrov, kolikor znaša letni prag tveganja revščine« (STA, 12. januar 2015).

7 Podatki ZSSS kažejo, da je iz te postavke leta 2004 proračun pridobil 472 milijonov, leta 2005 505 milijonov, leta 2008 pa le še 230 milijonov. Samo v zadnjih štirih letih pred odpravo tega davka je skupni znesek znašal »več kot dve milijardi evrov« (ZSSS, *Slika*). Odprava tega davka pomeni še enega v vrsti strukturnih ukrepov, ki lastnikom kapitala omogoča, da si prisvojijo še večji delež sicer skupno ustvarjenega dohodka.

8 Zgovoren je primer novomeškega Revoza, ki je v celoti v zasebni francoski lasti. Samo v obdobju med 2004 in 2009 je bilo temu zasebnemu podjetju podarjenih vsaj 50 milijonov evrov nepovratnih subvencij (Modic, Poslovni dnevnik, 10. november 2011), leta 2014 pa še 22 milijonov (hkrati pa decembra 2015 v časopisju beremo, da bo Revoz odpustil 450 delavcev). Koliko je to na novo zgrajenih ali pa obnovljenih in nemoteno ter kakovostno delujočih državnih šol in vrtcev?

9 Leta 2013 je 14,4 odstotka državljanov Slovenije živel pod uradno določenim pragom revščine, v resnici pa ta delež znaša vsaj 25 odstotkov, če odštejemo že okrnjene socialne transferje. Pri tem se je uradno število 220 tisoč ljudi pod pragom revščine iz leta 2006 do leta 2013 povzpelo na 291 tisoč. Na pragu socialne izključenosti pa jih živi več kot 20 odstotkov, kar skupaj pomeni vsaj 410 tisoč ljudi (Statistični urad RS, 11. september 2014).

UVAJANJE IN ŠIRJENJE ZASEBNIH FAKULTET NA RAČUN SIROMAŠENJA JAVNIH

Javne razprave in argumentirane reakcije proti novemu zakonskemu predlogu so poudarek dajale večinoma le šolninam, pozabljajoč, da je zajeten del zakona namenjen tudi sistematizaciji obstoja in financiranja zasebnih fakultet. Slednje so v novem zakonu po statusu izenačene z javnimi fakultetami,¹⁰ s čimer je perfidno upravičen in dokončno legaliziran že vpeljani dvotirni sistem javnega financiranja vseh fakultet, tako javnih kot zasebnih, ustanovljenih v drugi polovici prejšnjega desetletja. To pa neizogibno pomeni, da kapitalistična država že tako osiromašena javnoproračunska sredstva, ki naj bi bila namenjena javnim univerzam, še bolj krči, saj jih javnim univerzam odteguje in jih v obliki podeljevanja koncesij vzporedno preusmerja v ustanavljanje in izdatno nepovratno sofinanciranje zasebnih fakultet. V novem osnutku zakona, ki vodi v legalizacijo zasebnih visokošolskih ustanov, kapitalistična država tako sama sebi nalaga finančno soudeležbo pri ustanavljanju kot tudi pri nadaljnjem pedagoškem in operativnem vzdrževanju zasebnih fakultet.

Kot kažejo podatki, ki smo jih za potrebe te raziskave dopisno pridobili od finančne službe ministrstva za šolstvo, je zasebnim visokošolskim zavodom na državni ravni vsako leto podeljenih vsaj 10 milijonov evrov. V resnici gre za veliko večje vsote, saj ti podatki ne zajemajo pritoka sredstev z občinskih in drugih državnih institucij, kot so poleg šolskega še finančno in druga ministrstva. Ker podatki o financiranju zasebnih univerz za obdobje 2008–2013 ne obstajajo v strnjeni obliki ali pa je dostop do njih omejen, na tem mestu predstavljamo podatke, ki se nanašajo na javnoproračunsko financiranje zasebnih fakultet prek ministrstva za šolstvo v obdobju med 2011 in 2014. Že razrez finančnih prilivov iz javnoproračunske podpore ministrstva za šolstvo je dovolj nazoren za razumevanje mehanizmov državnega financiranja zasebnih šol.

Tabela 1: Sredstva za zasebne visoke šole v skladu z Uredbo o javnem financiranju visokošolskih zavodov in drugih zavodov v letu 2011 (vir: ministrstvo za šolstvo po Uradnem listu RS)

- za Fakulteto za informacijske študije v Novem mestu: 546.924,29 evra
- za Univerzo v Novi Gorici: 2.223.820,62 evra
- za Evropsko pravno fakulteto v Novi Gorici: 1.228.024,41 evra
- za Fakulteto za državne in evropske študije: 963.206,25 evra
- za Fakulteto za uporabne družbene študije v Novi Gorici: 518.434,98 evra
- za Mednarodno fakulteto za družbene in poslovne študije: 1.125.118,04 evra
- za Gea College – Fakulteto za podjetništvo: 457.627,42 evra
- za Visoko šolo za dizajn v Ljubljani: 832.962,17 evra
- za Visoko šolo za tehnologije in sisteme: 369.334,97 evra

¹⁰ Retorično izenačevanje zasebnih institucij z javnimi, kot kažejo relevantni deli osnutka, poteka na podlagi pripisovanja javne funkcije ali »javne službe«:

1. str. 35: »V okviru mednarodnih analiz, ki jih izvajata OECD ali Eurydice, se med javne institucije štejejo tudi tiste zasebne, ki za izvajanje programa večino sredstev pridobijo iz javnega denarja.« Gre seveda za tako imenovano krožno hermetično argumentiranje.
2. 116. (4) člen: »Javna služba se izvaja na javnih univerzah in samostojnih javnih visokošolskih zavodih ter na podlagi koncesije na zasebnih visokošolskih zavodih (javna mreža).«

- za Visoko šolo za tehnologije polimerov: 355.600,29 evra
- za Visoko šolo za upravljanje in poslovanje Novo mesto: 722.560,89 evra
- za Visoko šolo za varstvo okolja: 518.562,97 evra
- za Visoko šolo za zdravstveno nego Jesenice: 717.234,64 evra
- za Visoko šolo za zdravstvo Novo mesto: 715.481,60 evra

Tabela 2: Višina sredstev ministrstva za šolstvo za zasebne visokošolske ustanove v letu 2012 (v EUR)

Visokošolski zavod	Leto 2012 – TSF-Z (študijska dejavnost) PP 573710	Leto 2012: Interesna dejavnost študentov PP 574310	Leto 2012: PP 8213 Ustanavljanje Evrosredozemske univerze	Leto 2012: Skupaj zasebni visokošolski zavodi
Univerza v Novi Gorici	2.055.446,77	0,00	0,00	2.055.446,77
Evropska pravna fakulteta v Novi Gorici	1.135.046,05	474,30	0,00	1.135.520,35
Fakulteta za državne in evropske študije	890.278,27	385,02	0,00	890.663,29
Fakulteta za uporabne družbene študije v Novi Gorici	479.182,31	174,84	0,00	479.357,15
Mednarodna fakulteta za družbene in poslovne študije	1.039.931,11	472,44	0,00	1.040.403,55
Gea College – Fakulteta za podjetništvo	422.978,72	0,00	0,00	422.978,72
Visoka šola za dizajn v Ljubljani	769.895,46	0,00	0,00	769.895,46
Visoka šola za tehnologije in sisteme	341.371,23	53,01	0,00	341.424,24
Visoka šola za tehnologijo polimerov	328.676,45	0,00	0,00	328.676,45
Visoka šola za upravljanje in poslovanje Novo mesto*	667.853,08	148,80	0,00	668.001,88
Visoka šola za varstvo okolja	479.300,61	128,34	0,00	479.428,95
Visoka šola za zdravstveno nego Jesenice	662.930,10	152,52	0,00	663.082,62
Visoka šola za zdravstvo Novo mesto	661.309,79	186,93	0,00	661.496,72
Skupaj koncesije	9.934.199,95	2.176,20	0,00	9.936.376,15
Evrosredozemska univerza (10.a člen ZViS)	0,00	0,00	386.696,80	386.696,80
Skupaj	9.934.199,95	2.176,20	386.696,80	10.323.072,95

Opomba: sredstva za interesno dejavnost študentov so bila dodeljena vsem visokošolskim zavodom s koncesijo, vendar drugi izplačila niso uveljavljali. Dodeljenih jim je bilo: Univerza v Novi Gorici: 283,65 EUR, Gea College – Fakulteta za podjetništvo 138,57 EUR, Visoka šola za dizajn v Ljubljani 211,11 EUR, Visoka šola za tehnologijo polimerov 53,01 EUR.

Tabela 3: Višina sredstev ministrstva za šolstvo za zasebne visokošolske ustanove v letu 2013 (v EUR)

Visokošolski zavod	Leto 2013 – TSF-Z (študijska dejavnost) PP 573710	Leto 2013: Interesna de- javnost študentov PP 574310	Leto 2013: PP 821310 Ustanav- ljanje Evrosredo- zemske univerze	Leto 2013: Skupaj zasebni visokošolski zavodi
Univerza v Novi Gorici	1.961.156,98	0,00	0,00	1.961.156,98
Evropska pravna fakulteta v Novi Gorici	1.082.977,93	399,88	0,00	1.083.377,81
Fakulteta za državne in evropske študije	849.438,42	316,75	0,00	849.755,17
Fakulteta za uporabne družbene študije v Novi Gorici	457.200,72	133,88	0,00	457.334,60
Mednarodna fakulteta za družbene in poslovne študije	992.226,21	370,13	0,00	992.596,34
Gea Fakulteta – Fakulteta za podjetništvo	403.575,36	0,00	0,00	403.575,36
Fakulteta za dizajn, samo- stojni visokošolski zavod, pridružena članica Uni- verze na Primorskem	734.577,94	202,13	0,00	734.780,07
Visoka šola za tehnologije in sisteme	325.711,46	73,50	0,00	325.784,96
Visoka šola za tehnologijo polimerov	313.599,03	52,50	0,00	313.651,53
Visoka šola za upravljanje in poslovanje Novo mesto	637.216,57	161,00	0,00	637.377,57
Visoka šola za varstvo okolja	457.313,59	116,38	0,00	457.429,97
Fakulteta za zdravstvo Jesenice	632.519,42	163,63	0,00	632.683,05
Fakulteta za zdravstvene vede Novo mesto	630.973,44	171,50	0,00	631.144,94
Skupaj koncesije	9.478.487,07	2.161,28	0,00	9.480.648,35
Evrosredozemska univerza (10.a člen ZViS)	0,00	0,00	388.985,00	388.985,00
Skupaj	9.478.487,07	2.161,28	388.985,00	9.869.633,35

Tabela 4: Višina sredstev ministrstva za šolstvo za zasebne visokošolske ustanove v letu 2014 (v EUR)

Visokošolski zavod	Leto 2014 – TSF-Z (študijska dejavnost) PP 573710	Leto 2014: Interesna dejavnost študentov PP 574310	Leto 2014: PP 8213 Ustanavljanje Evrosredozemske univerze	Leto 2014: Skupaj zasebni visokošolski zavodi
Univerza v Novi Gorici	1.932.928,00	230,14	0,00	1.933.158,14
Evropska pravna fakulteta v Novi Gorici	1.067.389,49	387,13	0,00	1.067.776,62
Fakulteta za državne in evropske študije	837.211,57	223,00	0,00	837.434,57
Fakulteta za uporabne družbene študije v Novi Gorici	450.619,75	142,72	0,00	450.762,47
Mednarodna fakulteta za družbene in poslovne študije	977.944,06	341,64	0,00	978.285,70
Gea Fakulteta – Fakulteta za podjetništvo	397.766,28	111,50	0,00	397.877,78
Fakulteta za dizajn, samo- stojni visokošolski zavod, pridružena članica Uni- verze na Primorskem	724.004,39	199,81	0,00	724.204,20
Visoka šola za tehnologije in sisteme	321.023,15	57,09	0,00	321.080,24
Visoka šola za tehnologijo polimerov	309.085,07	67,79	0,00	309.152,86
Visoka šola za upravljanje in poslovanje Novo mesto	628.044,45	166,80	0,00	628.211,25
Visoka šola za varstvo okolja	450.731,00	121,31	0,00	450.852,31
Fakulteta za zdravstvo Jesenice	623.414,91	164,13	0,00	623.579,04
Fakulteta za zdravstvene vede Novo mesto	621.891,18	159,67	0,00	622.050,85
Skupaj koncesije	9.342.053,30	2.372,73	0,00	9.344.426,03
Evrosredozemska univerza (10.a člen ZViS)	0,00	0,00	388.985,00	388.985,00
Skupaj	9.342.053,30	2.372,73	388.985,00	9.733.411,03

Kot je tudi vsaj delno razvidno iz tabel, zasebne fakultete niso le neposredno upravičene do koncesij oziroma nepovratnih subvencij iz javnega proračuna, ampak tudi do sredstev, ki naj bi bila namenjena vzdrževanju njihove infrastrukture, in do sodelovanja na javnih razpisih. Prav to pa jih enači z javnimi univerzami ne le pri *neposrednem* pridobivanju koncesij/finančnih subvencij, ampak tudi pri *posrednem* črpanju javnoproračunskih sredstev v postavkah, ki se nanašajo na sofinanciranje raziskovalnih programov, štipendij, publikacij, raziskovalnih programov in študentskih dejavnosti (Burcar, 2012, str. 233). Takšno legalno izenačevanje prinaša denimo 140. člen:

Sofinanciranje se nanaša na internacionalizacijo, mobilnost, mednarodne projekte, ustanavljanje podjetij, tehnoloških parkov, novih študijskih in raziskovalnih področij, inovativne pristope k študiju in na podobne cilje, ki prispevajo k razvoju visokega šolstva. Ker je glavni cilj v tem delu razvoj visokega šolstva, so lahko izvajalci (oz. se lahko prijavijo na razpis) poleg – poglavitnih – javnih visokošolskih zavodov *tudi zasebni zavodi in druge fizične ali pravne osebe zasebnega prava, ki izpolnijo pogoje za pridobitev javnih sredstev.*

Kot kaže tudi praksa v tujini, gre v obeh primerih posrednega ali neposrednega javnoproračunskega financiranja za namenski prenos sredstev iz javnega v zasebni sektor, s tem pa za izčrpanje javnega visokega šolstva na račun izdatnega in nepovratnega financiranja ter posledične strukturne krepitve zasebnih in profitno naravnanih univerz in fakultet kot podjetniških ustanov.

Zato je javno financiranje zasebnih fakultet treba obravnavati v širši luči strukturne krepitve zasebnega na račun javnega, pri čemer ne gre spregledati celostne slike preusmerjanja javnoproračunskih sredstev v zasebne izobraževalne institucije, saj te poleg visokošolskih ustanov zajemajo tudi vse več zasebnih osnovnih, srednjih in glasbenih šol. Če se namreč ozremo širše po celotni vertikali izobraževalnega sistema, je zasebnim osnovnim, srednjim in glasbenim šolam, ki so večinoma v lasti Cerkve, letno na ministrstvu za šolstvo dodeljenih vsaj 12 milijonov evrov javnoproračunskih sredstev. Kot je razvidno iz tabele, priložene v Prilogi (Tabela 3), država zasebnim osnovnim, srednjim in drugim šolam, ki so bile ustanovljene pred letom 1996, v celoti plačuje obratovalne stroške: gre za stoo odstotno pokritje osnovnih materialnih stroškov in plač učiteljev, »ne pa tudi stroškov investicij« (Pirc, *Mladina*, 4. december 2008). Šolam, ki so bile ustanovljene po letu 1996, pa država »krije 85 odstotkov obratovalnih stroškov« (prav tam). Vse to koristi predvsem RKC, ustanoviteljici in lastnici največjega števila zasebnih šol. Prav njenim šolam je na ravni predfakultetnega izobraževanja letno namenjenih skoraj 8,5 milijona evrov javnega denarja, pa čeprav je RKC ena izmed največjih upraviteljic in lastnic zasebnega kapitala v svetu. Podatki, pridobljeni od finančne službe ministrstva za šolstvo, kažejo, da je država zasebnim cerkvenim šolam samo v letu 2011 namenila 8.564.644 evrov, leta 2012 8.238.406 evrov in leta 2013 9.337.589 evrov. Skupna vsota nepovratnih finančnih

sredstev, dodeljenih cerkvenim šolam, je tako samo v obdobju 2011–2013 znašala okoli 26 milijonov evrov.¹¹

Če torej seštejemo vsa javnoproračunska sredstva, ki jih letno vsem zasebnim izobraževalnim institucijam v obliki nepovratnih finančnih injekcij namenja zgolj ministrstvo za šolstvo, ta znesek znaša vsaj 22 milijonov evrov. V triletnem obdobju je to skupaj kar 66 milijonov evrov. To pa še zdaleč ni zanemarljivo malo tako na kratki kot na dolgi rok, saj ta vsota pomeni izpad prav tolikšnih letnih sredstev za javno šolstvo in vsaj 220 milijonov na desetletni ravni. Pri tem je treba upoštevati, da nekatere zasebne šole ob nepovratnih javnoproračunskih subvencijah ali tako imenovanih koncesijah zaračunavajo tudi šolnine. Podatki za Euro šolo, denimo, kažejo, da to zasebno izobraževalno podjetje, ki prejme kar 380 tisoč evrov državnih subvencij letno, zaračunava še šolnino v višini 2.495 evrov na učenca letno in vpisnino v višini 200 evrov (osebna korespondenca s tajništvom šole, 14. januar 2015).

DRŽAVNO SPONZORIRANE ZASEBNE ŠOLE IN LOGIKA PROFITA

Kapitalistična država ustanavljanje in sofinanciranje zasebnih fakultet v javnosti opravičuje z izgovorom, da naj bi bile te stroškovno bolj učinkovite, v prostor izobraževanja pa naj bi vnesle več izbire. Tudi v novem osnutku zakona je ta strukturni premik, ki legalizira financiranje zasebnih fakultet iz javnega proračuna, s tem pa stekanje javnoproračunskih sredstev v dividende in zasebne roke peščice lastnikov teh institucij, predstavljen kot oblika težnje, s katero naj bi se povečala »svoboda študija in izbire študijskih programov«; uvedba zasebnih fakultet pa naj bi pomenila obliko »skrbi za kvaliteto in učinkovitost študija« (3. člen), saj naj bi slednje dopolnjevale vrzeli, ki jih s svojimi programi ne pokrivajo javni zavodi in fakultete.¹²

11 Zato tudi novice, ki jo je 7. januarja 2015 lansiral medijski portal RTV SLO, ni mogoče obravnavati drugače kot prikrivanje dejstev. Sporen je že naslov, ki pravi »Za šole še 290.000 evrov«, saj v luči aktualnih rezov pri sredstvih, namenjenih javnim osnovnim in srednjim šolam, bralstvo navaja k pomirjajočemu mišljenju, da gre za denar, nakazan vsem šolam, prvenstveno prav javnim, kajti izraz šola še vedno nastopa kot kroven in nevtralen izraz za večinsko še vedno javne šole. Prvi stavek članka pa razkrije, da gre za denar, nakazan zasebnim šolam. Enako sporna je tudi sama ubeseditev sporočila, ki pravi, da je »država za financiranje programov zasebnih šol lani namenila nekaj manj kot 2,8 milijona evrov. Če bi te programe financirali 100-odstotno, bi to pomenilo še [komajda] 290.000 evrov.« Novica torej neprikrito deluje v prid pokrivanja vseh obratovalnih stroškov zasebnih šol, kot da gre za povsem zanemarljiv znesek ob sicer sočasnem odpravljanju plačil učne pomoči in drugih rezih na javnih šolah. Pri tem pa še navaja, da »v Sloveniji osnovnošolski vzgojno-izobraževalni program izvajajo tri zasebne šole« s poudarkom na waldorfski. S tem so potvorjena in zabrisana tri ključna dejstva: da je financiranje zasebnih šol vsaj šestkrat bolj obsežno, da ne gre samo za tri, ampak, kot kažejo tabele ministrstva, za 17 zasebnih šol (ki ne obsegajo samo osnovnošolskega, ampak tudi srednješolski program), in da je od tega sedem cerkvenih in deležnih skorajda 70 odstotkov vseh sredstev.

12 153. člen opravičuje vpeljevanje zasebnih izobraževalnih institucij v klasični neoliberalni maniri kot vrsto dopolnila v sistemu javnega izobraževanja, ki ga po defaultu opredeljuje za pomanjkljivega, kot da tri javne univerze s skupno 56 članicami tega naj ne bi v celoti ali pa kakovostno pokrivala:

(1) Koncesija za izvajanje dejavnosti v visokem šolstvu se lahko podeli (1) samostojnemu visokošolskemu zavodu (v nadaljevanju: koncesionar), kadar država ali samoupravna lokalna skupnost (v nadaljevanju: koncedent) v okviru javne mreže ne moreta zagotoviti izvajanja dejavnosti v predvidenem obsegu in kakovosti ali kadar ne moreta zagotoviti upravičencem enake dostopnosti do dejavnosti javnih visokošolskih zavodov glede na izkazane potrebe na trgu dela po določenem študijskem programu ali profilu diplomanta.

A kot kaže dolgoletna praksa v tujini in od vsega začetka uvajanja zasebnih fakultet tudi pri nas, vpeljevanje profitnih izobraževalnih institucij in ustvarjanje umetne tekmovalnosti vodita kvečjemu v nižanje kakovosti študija. Zasebne profitne fakultete lahko nizke obratovalne stroške in s tem velike dobičke dosežejo le tako, da se sistematično izogibajo izvajanju programov, ki so tehnološko in razvojno zahtevni ter zato stroškovno intenzivni, kot sta denimo medicina in strojništvo (Weiler, 2000, str. 337). Namesto tega so te ustanove v celoti osredotočene na izvajanje stroškovno najmanj obremenjenih programov, denimo na področju ekonomije, menedžmenta, prava, informacijskih in družboslovnih znanosti. Iz tega izhaja zgolj umetna razširitev oziroma podvojitev programov, ki jih izvajajo že javne univerze, zato je za delovanje zasebnih fakultet ključnega pomena, da jim pri naboru študijske populacije pomaga prav država s svojimi strukturnimi posegi. Dotok ustreznega števila študentov jim namreč zagotovi z vzporednim omejevanjem vpisnih mest na študijskih programih javnih fakultet (ponekod v tujini pa z uvedbo tako imenovanih vavčerjev), pri čemer so politiki reduciranja vpisnih mest simptomatično izpostavljele prav humanistične in družboslovne javne fakultete.

Znamenja teh procesov so se pri nas pojavila takoj ob prvem množičnem ustanavljanju zasebnih fakultet po letu 2006 v času prve vlade Janeza Janše, ki je vedno večji pou-darek dajala zmanjševanju vloge družboslovnih in humanističnih fakultet ter povečevanju vloge naravoslovno-tehniških fakultet v okviru javnega visokega šolstva. Temu je po takratnem dekretu ministrstva za visoko šolstvo pod vodstvom Jureta Zupana ter v sklopu skrbno plasiranega diskurza o domnevni nepotrebnosti in neuporabnosti humanističnih in družboslovnih programov sledilo od države predpisano zmanjševanje vpisnih mest na družboslovju in humanistiki na javnih univerzah. Hkrati pa so se sočasno ustanovljale zasebne družboslovne in humanistične fakultete, denimo sočasna ustanovitev dveh zasebnih humanističnih/družboslovnih univerz, in sicer Univerze v Novi Gorici s petimi članicami in eno visoko šolo ter Evrosredozemske univerze s sedežem v Piranu. Prav ta vzporedni proces je bil očem širše javnosti prikrit, pri čemer ni šlo za naključje ali paradoks, temveč za jedro logistične operacije z dvojnimi učinkom. S preusmerjanjem pogleda na javne fakultete ter domnevno neuporabnost in odvečnost humanističnega in družboslovnega študija je tako lahko ostalo zabrisano dejstvo, da so bile novoustanovljene zasebne in profitno naravnane fakultete, ki naj bi po zagotovilih uradnih predstavnikov ministrstva in zagovornikov privatizacije zagotavljale večjo izbirnost študija, prav okleščene kopije javnih družboslovnih in humanističnih institucij in da so svoj delež študentske populacije pridobile ob pomoči države na račun omejevanja vpisnih mest na javnih fakultetah. Le na račun slabljenja javnega visokega šolstva je bilo mogoče tudi ustvariti umetni primanjkljaj vpisnih mest in tako nastali nevpisani presežek študentske populacije navidezno legitimno preusmeriti z javnih na novonastale družboslovne in humanistične zasebne fakultete. Ta proces seveda ni izum periferne kapitalistične države, ampak gre za povzemanje vzorca, že vzpostavljenega na Zahodu. S tovrstnimi posegi, ki jih legitimira tudi novi zakon, kapitalistična država institucije javnega značaja vse bolj izpodriva ali pa jih postavlja v konfrontacijo z na novo ustanovljenimi zasebnimi, da bi tako poskrbela za uvajanje pridobitniško naravnanih

dejavnosti in legitimacijo zasebne akumulacije kapitala na račun prečrpavanja javno-proračunskih sredstev v roke lastnikov zasebnih fakultet.

Pri tem, kot smo že poudarili v drugem kontekstu, lahko zasebne in profitno naravnane fakultete tako imenovano stroškovno učinkovitost dosežejo le na račun zniževanja obratovalnih stroškov in tako imenovanih stroškov dela (Burcar, 2012, str. 237). Kot kaže nekajdesetletna praksa v tujini, to pomeni, da sredstev, pridobljenih s koncesijami in šolninami, zasebne fakultete praviloma ne vlagajo v gradnjo in opremo knjižnic, laboratorijev in druge osnovne infrastrukture, kot so denimo že same zgradbe, kjer naj bi potekala predavanja. Iz tega izhaja rast števila zasebnih fakultet, ki ponujajo (za njih cenejši) študij le na daljavo in brez kontaktnih ur z učiteljem. Prav tako pridobljenih sredstev ne usmerjajo v zahtevne in finančno ustrezno podprte raziskovalne dejavnosti, ampak se namesto tega v večini osredotočajo zgolj na rutinsko poučevanje kot tudi preprosto sestavljanje učnih paketov in kurikulumov, ki jih patentirajo, da bi jih za plačilo dale v koncesionarno izposojajo drugim izobraževalnim institucijam. Prizadevanja tovrstnih zasebnih visokošolskih zavodov, kot potrjuje praksa v tujini in vse bolj tudi pri nas, so namesto v zagotavljanje kakovostne izobrazbe usmerjena v trženje in s tem v ustvarjanje univerze kot prepoznavne blagovne znamke, za kar zasebne fakultete in univerze poleg odliva za dividende tudi porabijo največ denarja. Stroške dela pa znižujejo s podplačevanjem zaposlenih, tj. z zaposlitvami za določen in polovičen delovni čas ali pa z delom na honorarno pogodbo, z zaposlovanjem ljudi z nižjo izobrazbo od zahtevane, kar vodi v še dodatno podplačanost, in z visokimi nadobremenitvami minimalnega števila zaposlenih.

Osnutek v 23. členu tako sicer navaja, da je eden od pogojev za ustanovitev visokošolskega zavoda tudi ustrezno število visokošolskih učiteljev in sodelavcev ter znanstvenih delavcev, ki so potrebni za izvajanje študijskega programa. Vendar pa sočasno tudi določa, da je ustanovitvenemu pogoju zadoščeno, če institucija izkazuje vsaj »eno tretjino zaposlenih za polni delovni čas« oziroma v primeru ustanavljanja nove univerze z najmanj 81 pedagoškimi in znanstvenimi delavci, od katerih jih mora biti »vsaj ena tretjina zaposlenih za nedoločen čas«. To pomeni, da osnutek novega zakona legalno omogoča, da je lahko pravzaprav do dve tretjini pedagoških in znanstvenih delavcev zaposlenih po netipičnih pogodbah in da jih ne ščitijo kolektivne pogodbe. To ne nazadnje nakazuje tudi 208. člen, ki pravi, da do odpravnine niso upravičeni delavci, ki so zaposleni za določen čas, kar se v novem žargonu nanaša na prekarne delavce, ki delajo honorarno, denimo na tako imenovanem »projektne delu«.

Do odpravnine ob prenehanju pogodbe o zaposlitvi za določen čas niso upravičeni delavci, ki jim preneha pogodba o zaposlitvi za dopolnilno delo (če imajo že sklenjeno pogodbo o zaposlitvi za nedoločen čas), delavci, ki imajo pogodbo o zaposlitvi za določen čas sklenjeno za pripravo oziroma izvedbo dela, ki je projektno organizirano, mladi raziskovalci za čas podiplomskega študija za pridobitev doktorata znanosti, kakor tudi v primeru sklenitve pogodbe za določen čas zaradi neizpolnjevanja pogojev za opravljanje dela.

Ker zasebnim univerzam ni treba skrbeti za financiranje dragih študijskih programov in/ali vzdrževanje lastne infrastrukture ter morebitnih raziskovalnih projektov, saj so ti izdatki preneseni na ramena davkoplačevalcev, jim od tako podarjenih koncesij in zaračunanih šolnin ob hkratni fleksibilizaciji delovne sile ostaja več čistega dobička. V vseh primerih privatizacije javnega šolstva kot seveda javnega dobrega nasploh gre torej za tipično zasebno akumulacijo kapitala, ki parazitira na podružbljanju stroškov in pozasebljanju dobička.

Na tem mestu tako ni mogoče spregledati vsaj enega od vidikov, ki kaže na medsebojno povezanost uvedbe instituta šolnin s širjenjem tržne logike v izobraževanje, s tem pa erozije javno dostopnega in skupnega dobrega. Uvajanje šolnin je posledica nesprejemljivega krčenja javnoproračunskih sredstev, čemur močno botrujejo najrazličnejši bonusi v obliki nizkega davka na dobiček in nepovratnih subvencij zasebnemu kapitalu, kar smo razčlenili že v uvodu. Uvajanje šolnin in njihovo opravičevanje pa služi tudi širjenju finančnega trga na področje javnega šolstva, saj šolnine oziroma ustvarjanje dolga med šele šolajočo se populacijo pomeni vodo na mlin zasebnemu bančnemu sektorju. S tem se na eni strani ustvari nov trg oderuškega obrestnega kreditiranja in hkrati nov vir finančnega špekuliranja s kreditnimi dolgovi v obliki tako imenovanih derivativov, na drugi pa utišana bodoča populacija že vnaprej zadolženih delavcev. Uvajanje šolnin na javnih univerzah, ki jih osnutek novega zakona širi na dodiplomski študij, pa je tudi strukturna podpora zasebnim fakultetam. Te lahko študentsko populacijo pridobijo in ustvarjajo nadaljnje dobičke od zaračunavanja šolnin le, če so tudi javne univerze tiho podstandardizirane in sprivatizirane in če institut plačevanja šolnin obvladuje tudi javne univerze (Slaughter in Rhoades, 2004). V nasprotnem primeru bi namreč večina študentske populacije ostala na javnih univerzah, zasebne pa bi ostale praznih rok.

Zadnji osnutek tako javnim fakultetam dopušča oziroma nalaga, da ob rednih in neplačljivih študijskih mestih sočasno razpisujejo tudi plačljiva, in sicer v obsegu do 40 odstotkov redno vpisanih in neplačljivih mest na program. Kot kaže praksa v tujini, to preprosto pomeni, da bodo fakultete zmanjševale število rednih neplačljivih študijskih mest na račun zapolnjevanja zgornjega praga plačljivih mest. Že prvi osnutek zakona je izrazito razredno segregacijski, saj določa, da se šolnina zaračuna tistemu delu populacije, ki se zaradi »slabih« študijskih rezultatov ni mogel vpisati na redno razpisana študijska mesta. To pa po navadi zajema študente, ki niso imeli dodatnih možnosti financiranja obšolskih dejavnosti, inštrukcij ali pa so morali zaradi šibkega finančnega zaledja delati prek dijaških in študentskih napotnic in tako niso imeli možnosti za poglobljen študij. Pri vsem tem gre tako za omejevanje dostopnosti študija kot tudi za njegovo podstandardizacijo: če so namreč plače učiteljskega kadra odvisne od pretoka študentov v višji letnik (torej od šolnin), to avtomatično vodi v nižanje standardov, tj. sprejemanje krajših enosemestrskih predmetov, tečajniške oblike poučevanja in nižanje zahtevnosti, kar je bilo že nastavljeno prav z uvedbo regresivne bolonjske reforme.

SKLEP

Procesi in dejstva, ki smo jih razčlenili v prispevku, so še eno od znamenj, ki neoliberalno mantro o »nevmešavanju« države v gospodarstvo in o izstopanju države iz javnega sektorja s poudarkom na individualni odgovornosti posameznika razkriva kot vrsto demagogije par excellence. Nobena država in politika ni ločena od ekonomije in družbeno-političnega polja, saj gre za neločljive podstati sistema, ki tvorijo državo kot tako. Nastop neoliberalnega diskurza tako pomeni, da gre pri kapitalistični državi kvečjemu za odstopanje od minimalnih konsenzov na škodo večjega dela populacije in večanje obstoječih privilegijev vse bogatejše elite, ki izhajajo iz ohranjanja in poglobljanja strukturnih neenakosti. Financiranje zasebnih fakultet na račun nadaljnjega podhranjevanja javnih je eden od vrste primerov, ki kaže, da se pod mantro deregulacije obstoječega družbenega tkiva sočasno izvaja njegova sistemska re-regulacija v še večjo zasebno pridobitniško korist nastavljenih oblastno-lastniških elit. Kapitalistična država s svojimi zakonskimi posegi in sistemsko vodenimi procesi – sestavni del katerih je preusmerjanje in prerazporejanje umetno skrčenih javnoproračunskih sredstev med zasebne akterje – pri tem vseskozi igra ne le aktivno, ampak ključno vlogo.

PRILOGA

Tabele, iz katerih je razvidna višina sredstev ministrstva za šolstvo za zasebne šole (vrtci, osnovne, srednje, glasbene šole) v letih 2011–2014, vse v EUR.

Legenda

1	Davčna številka	11	Učbeniki in učna tehnologija
2	Cerkvene (da/ne)	12	Izobraževanje učiteljev
3	Obseg financiranja (%)	13	Regresirana prehrana učencev
4	Dejavnost osnovnega šolstva	14	Regresirana prehrana dijakov
5	Dejavnost srednjega šolstva	15	Brezplačni vrtec za družine, ki imajo v vrtcu hkrati več otrok
6	Dejavnost dijaških domov	16	Subvencije za šolo v naravi
7	Dejavnost višjega šolstva	17	Študentski domovi
8	Dejavnost glasbenega šolstva	18	Zmanjševanje izobrazbenega primanjkljaja in svetovanje - ESS
9	Dejavnost izobraževanja odraslih		
10	Izobraževanje brezposelnih		

LITERATURA

- Burcar, L. (2012). Privatizacija in korporativizacija javne univerze. *Šolsko polje*, 23(3-4), 223–274.
- Coulson, J., Roberts, P. in Taylor, I. (2015). *University Trends: Contemporary Campus Design*. New York: Routledge.
- Kleypas, K. L. in McDougall, J. I. (2012). *The American-Style University at Large: Transplants, Outposts, and the Globalization of Higher Education*. Langham; Plymouth: Lexington Books.
- Leher, R. (2009). Brazilian Education, Dependent Capitalism: A Classical Marxist Analysis. V D. Hill in R. Kumar (ur.), *Global Neoliberalism and Education and its Consequences* (str. 127–150). New York in London: Routledge.
- Millet, D. in Toiussaint, É. (2014). *AAA: revizija, odpis, drugačna politika*. Sophia: Ljubljana.
- MMC RTV SLO (2014). *50-odstotna dohodnina ostaja*. Pridobljeno s <http://www.rtvlo.si/>.
- MMC RTV SLO (2015). *Za šole še 290.000 evrov*. Pridobljeno s <http://www.rtvlo.si/>.
- Modic, T. (2012). *Revoz si obeta 45,5 milijona evrov državne pomoči*. Pridobljeno s <http://volitve.dnevnik.si/posel/novice/1042486848>.
- Pirc, V. (2008). Rdeča luč za financiranje zasebnikov. *Mladina*, 49. Pridobljeno s <http://www.mladina.si/45559/rdeca-luc-za-financiranje-zasebnikov/>.
- Reisberg, L. in Rumbley E. L. (2014). Redefining Academic Mobility: From the Pursuit of Scholarship to the Pursuit of Revenue. *Higher Education Dynamics: The Forefront of International Higher Education: A Festschrift in Honor of Philip G. Altbach*, 42, 115–126.
- Semolič, D. (2015). *»Izčrpavanje upokojencev« je nujno ustaviti*. Pridobljeno s <http://www.dnevnik.si/slovenija/semolic-izcrpavanje-upokojencev-je-nujno-ustaviti>.
- Slaughter, S. in Rhoades, G. (2004). *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education*. Baltimore: John Hopkins UP.
- Zakon o visokem šolstvu, osnutek* (2013). Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/si/zakonodaja_in_dokumenti/predlogi_predpisov/.
- Zakon o visokem šolstvu, osnutek* (2014). Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/si/zakonodaja_in_dokumenti/predlogi_predpisov/.
- ZSSS (2011). *Predpostavke novega pokojninskega zakona – in dejstva o teh predpostavkah*. Pridobljeno s www.zsss.si/attachments/.../PREDPOSTAVKE_DEJSTVA_ZPIZ2.doc.
- ZSSS (2013). *Slika o Sloveniji – Kdo je plačal tranzicijsko zabavo?* Pridobljeno s http://www.sindikatzsss.si/attachments/article/1033/KdoJePlacalTranzicijskoZabavo_ZSSS_September2013.pdf.
- Weiler, N. H. (2000). States, Markets and University Funding: new paradigms for the reform of higher education in Europe. *Compare*, 3, 333–339.

Lilijana Burcar

ZViS IN NADALJNI ELEMENTI UTRJEVANJA LOGIKE KAPITALA Odcepljena podjetja in vseživljenjsko učenje

POVZETEK

V prispevku analiziramo uvajanje odcepljenih podjetij in vseživljenjskega učenja na univerze, kar predpisuje novi osnutek ZViS, in pokažemo, da gre za dva povezana podsistema. Njun skupni imenovalec je legalizacija komercialnih in eksploatacijskih odnosov na ravni univerze v prid zasebnemu kapitalu, posledica česar je vpeljevanje/poglobljanje razredne segregacije.

Gljučne besede: ZViS, kapitalizem, odcepljena (spin-off) podjetja, vseživljenjsko učenje, razredna segregacija

THE NEW HE LAW PROPOSAL AND UNABATED LOGIC OF CAPITALISM: SPIN-OFF COMPANIES AND LIFELONG LEARNING – ABSTRACT

This article focuses on two other neoliberal elements featured in the new HE reform bill proposal, which include spin-off companies and lifelong learning programs. We argue that these are interrelated phenomena, whose primary aim is to make university meet the interests of private capital with lifelong learning acting as the final harbinger of measures geared towards further class segregation and commercialization of public university and adult education.

Keywords: HE reform bill, spin-off companies, lifelong learning, capitalism, exploitation

UVOD

Predlagani osnutek novega Zakona o visokem šolstvu (ZViS, 2014) poleg uvajanja šolnin prinaša tudi druge oblike prestrukturiranja v prid zasebnega kapitala, kar se najbolj očitno kaže v vpeljevanju tako imenovanih odcepljenih (spin-off) podjetij in programov vseživljenjskega učenja na visokošolske ustanove. V prispevku pokažemo, da gre za dva med seboj povezana podsistema, ki delujeta na ravni utrjevanja in širjenja kapitalistično eksploatacijskih odnosov, pri čemer vseživljenjsko učenje nastopa kot vertikalni končni podaljšek logike kapitala in s tem komercializacije javne univerze. Za vseživljenjsko učenje pokažemo, da je v nasprotju z nekdanjim konceptom in sistemom izobraževanja odraslih neposredno povezano s komercializacijo in individualizacijo znanja za odrasle ter njegovo institucionalno razpršitvijo na med seboj tekmujoče podjetniško naravnane ustanove, vključno z na novo komercializirano in degradirano javno univerzo.

Odcepljena podjetja: »prenos« ali poklanjanje znanja in dela zasebnemu kapitalu

Poleg systemskega siromašenja javnega proračuna v obliki zniževanja davka na kapitalski dobiček in odvajanja že tako zreduciranih sredstev za visoko šolstvo v žepe zasebnih fakultet so javne univerze izpostavljene še dodatnemu sistematičnemu zmanjševanju že pokrčenih sredstev. Univerze so bile zadnje desetletje izpostavljene postopnemu rezanju sredstev v višini okoli dva odstotka na leto, zaradi česar so bile odvzeta javnofinančna sredstva prisiljene nadomeščati s tiho fleksibilizacijo delovne sile, večanjem števila obveznih nadur in števila študentov na učitelja, kar je oteževalo poučevanje v skupinah, in z vpeljavo prvih obstranskih komercialnih programov, med katerimi od vsega začetka izstopa plačljivost povečanega študija ob delu ali pa izvajanje tečajev za neštudente. S tovrstnim ustvarjanjem umetnih kriz na področju financiranja visokega šolstva kapitalistična država javne univerze sili, da poleg komercializacije učnih programov svoja vrata odpirajo tudi drugi vrsti privatizacije in komodifikacije znanja, tj. interesom korporativnega in drugega zasebnega kapitala, kar se kaže v obliki uvajanja tako imenovanih javno-zasebnih partnerstev. Slednje univerze postavlja v podrejen položaj, saj prisilno odpiranje zasebnim donatorjem vodi v krčenje in vsebinsko izvotlitev študijskih programov kot tudi v predrugečenje raziskovalnih programov. Rezultat teh procesov je predvsem krčenje znanstvenega in učnega polja ter globine in daljnosežnosti raziskav, domet katerih je pod pritiski zasebnega kapitala izrazito kratkoročen in komercialen, njihova vsebina pa ostaja kritično neizprašana.

Predlagani ZViS univerze sistematično sili h krpanju proračunskih lukenj tudi s sklepanjem javno-zasebnih partnerstev, pri čemer poudarek namenja ustanavljanju tako imenovanih odcepljenih ali spin-off podjetij. Te cilje osnutek vzpostavlja že na ravni predrugečenja sistema financiranja visokega šolstva. Doslej je veljalo, da je država postopno okleščeni proračun univerzam dostavljala v obliki (lump-sum) celostne vsote, s katero je posamezna univerza prosto razpolagala, tako da jo je delila naprej med fakultetami po lastnem ključu. Novi osnutek zakona pa že v izhodišču določa natančen razrez financiranja, ki ga deli na nove kategorije oziroma stebre, pri čemer le določen delež namenja

pedagoški dejavnosti, ki jo je zato treba še bolj podpreti s šolninami, preostali posebej opredeljeni del proračunske vsote, ki je po novem umeščen v tretji oziroma četrti steber, pa prerazporeja v raziskave, a pod določenimi pogoji. Pridobitev raziskovalnih sredstev iz javnega proračuna je po novem odvisna od višine predhodno pridobljenih zasebnih donacij na trgu: večja ko je zasebna donacija, večja je možnost javnofinančnega financiranja. V osnutku lahko preberemo naslednje:

Če visokošolski zavod prejme v enem finančnem obdobju treh let donacije v skupni višini najmanj 2 promila od skupnih sredstev TS in ES iz preteklega obdobja, se mu iz sredstev DSF doda 25 odstotkov vrednosti prejetih donacij, ki so bile prejete za dolgoročneje cilje zavoda ...

Zgornji del kompleksnega besedila je iz najnovejše različice in nadomešča nazornejšo besedilo, ki je stalo na istem mestu v prvi verziji osnutka. Ker iz njega veje natančna predstava o tem, kaj takšen način financiranja sploh prinaša, ga na tem mestu navajamo v celoti. Gre za 125. člen o dodelitvi sredstev iz tako imenovanega dopolnilnega stebra financiranja (DSF):

Če visokošolski zavod prejme v enem finančnem obdobju treh let donacije v skupni višini najmanj 300.000,00 EUR, se mu iz sredstev DSF doda 25 odstotkov vrednosti prejetih donacij, ki so bile prejete za dolgoročneje cilje zavoda oziroma niso bile dane za raziskave, ki bi se odrazile v neposrednih koristih donatorja.

Zakon pridobivanje glavnine javnofinančnih sredstev iz tega naslova kot tudi višino javnih sredstev, namenjenih raziskovalnim projektom, pogojuje in gradi na višini predhodno pridobljenih zasebnih donacij. Po eni strani, kot kaže praksa na Zahodu, se tako vzpostavi umetno tekmovanje med univerzami in prej ko slej tudi razslojenost med njimi, in sicer na izrecno bogate in na povsem obubožane (Callinicos, 2006). Tak princip financiranja vodi tudi v ustvarjanje dveh vrst akademikov: tistih, kjer je večina učiteljev potisnjena v izvajanje izključno povečanega nabora pedagoških ur brez možnosti raziskovanja, kar siromaši vsebino pedagoških ur, in peščice tistih, ki so večinoma razbremenjeni pedagoških obveznosti zavoljo komercialnih raziskav (Slaughter in Leslie, 1997). V nobenem primeru pa znanje ne kroži, saj projektni profesorji nimajo kontaktnih ur ali pa je ta nabor omejen, pri čemer so tudi zavezani tajnosti, saj izvajajo projekte za zasebne komercialne naročnike (Lynch, 2006).

Javno-zasebna partnerstva, ki jih sicer še vedno izdatno subvencionira država, delujejo v izrecno korist zasebnih podjetij, saj služijo kot obvod za prečrpavanje in prisvajanje že tako okleščenih javnih financ, namenjenih univerzam. Kot kaže praksa na Zahodu, so korporacije s sklepanjem javno-zasebnih partnerstev na javne univerze prenesle ogromne zagonske in infrastrukturne stroške, ki bi jih sicer same imele z ustanavljanjem in vzdrževanjem lastnih razvojnih laboratorijev. Ne gre pozabiti, da zasebnim donacijam in raziskovalnim štipendijam navkljub večino denarja, potrebnega za delovanje univerz in s tem za

izvajanje raziskav, še vedno priteka iz javnega proračuna prek temeljnega stebra in seveda javnoproračunskih subvencij iz tretjega stebra. Zasebna podjetja si s tem ne zagotovijo le prostega dostopa do raziskovalne infrastrukture, ampak tudi do nenehno samodejno obnavljajoče se in poceni ali pa sploh neplačane delovne sile (nove generacije dodiplomskih in podiplomskih študentov, akademskih prekarcev). Podrejanje raziskovalne dejavnosti kratkoročnim komercialnim interesom pa ne pomeni, da se s tem zoži in preusmeri le fokus raziskav. Zasebna podjetja namreč kot sofinancerji pridobijo tudi nadzor in moč nad določanjem raziskovalnih vsebin. To pomeni, da neposredno določajo in izvajajo nadzor ne le nad tem, kaj se bo na univerzah raziskovalo, temveč tudi, v katero smer naj se znanje razvija. To še pomeni, da zasebni akterji v končni fazi neposredno tudi odločajo, kateri znanstveni rezultati komercialno naravnanih raziskav so sprejemljivi in kateri ne, še zlasti, če se ne ujemajo z interesi kapitala. Vsebinska kritika in razvoj sistematičnega temeljnega analitičnega znanja za človeštvo tako nista mogoča. Zgovoren primer tega so denimo raziskovalne univerze, ki jih obvladuje Monsanto.

To pa še ni vse. Ključnega pomena za tovrstno prečrpavanje in prisvajanje javnoproračunskih sredstev v korist zasebnega sektorja je, da novi osnutek od univerz zahteva, da ustanovijo tako imenovana odcepljena podjetja, prek katerih naj bi se izvajal tudi tako imenovani prenos znanja v zasebni sektor:

20. člen (odcepljeno podjetje)

Javna univerza lahko z namenom prenosa znanja v gospodarstvo ustanovi odcepljeno podjetje, ki se ustanovi v obliki gospodarske družbe, pri kateri ustanovitelji ne odgovarjajo za njene obveznosti.

Javna univerza lahko v odcepljeno podjetje vloži le stvarni vložek v obliki *pre-nosa pravic intelektualne lastnine ali licence za uporabo strokovnega znanja in izkušenj (know-how)*.

21. člen (odsvojitve udeležbenih pravic)

Univerza *udeležbe* v odcepljenem podjetju *ne pridobiva z namenom trajne naložbe*, ampak z namenom nadaljnjega razvoja znanja in tehnologije, ki je predmet vložka. Univerza mora zato potem, ko je namen odcepljenega podjetja dosežen, kateri mora biti čim bolj določno naveden v ustanovitvenem aktu, *odsvojiti svoje udeležbene pravice v odcepljenem podjetju*.

Univerza lahko porabi dobiček, ki je izplačan na podlagi udeležbe v (3) odcepljenem podjetju, in kupnino iz prodaje udeležbe v odcepljenem podjetju le za izpolnjevanje obveznosti, ki gredo po zakonu oziroma predpisu univerze ustvarjalcem znanja, ki je predmet stvarnega vložka, preostanek pa se v celoti nameni za raziskovalno dejavnost in dejavnost prenosa znanja.

Kaj to pomeni? Univerza mora celovito razvito znanje slej ko prej prepustiti v lastništvo zasebnih donatorjev, ki so prispevali le delček sredstev. Gre za posebno vrsto prisvajanja

lastniških in intelektualnih pravic nad rezultati raziskav, ki so bile v večini podprte iz javnega in bolj ali manj mezdno zapolnjenega proračuna. Zakon tako od univerz zahteva, da opravijo temeljno raziskovalno delo, ki je za posamezno podjetje sicer predrago; rezultate tega dela, ki je še vedno večinoma podprto iz javnega proračuna, pa patentirajo in prenešajo na zasebnike in ga tako v enem zamahu odsvojijo od davkoplačevalcev, ki so to delo večinoma podprli. Zakon univerzam nalaga, da te rezultate v obliki patentov in licenc dajo na voljo zasebnim partnerjem v zameno za njihovo minimalno finančno odplačilo.¹ Prav na podlagi prisvajanja ekskluzivnih patentnih pravic in podaljševanja njihovega trajanja si zasebna podjetja zagotovijo monopolni položaj na trgu. Iz tega izhaja tudi prenapihnjena cena izdelkov, ki jih navadni smrtniki v kapitalističnem sistemu preplačamo dvakrat: prvič z javnofinančnim vložkom za raziskave, rezultati katerih so nam odsvojeni, in drugič s ponovno nam preprodajo tistega, kar bi moralo biti javno dostopno, saj je bilo financirano bolj ali manj iz javnih sredstev. Pomenljivo je, da ob predaji patenta v roke zasebnemu sektorju univerza minimalnega finančnega vložka, ki ga prejme, ne more nameniti za dvigovanje kakovosti pedagoškega procesa in usposobljenosti učiteljskega kadra, ampak ga mora preusmeriti izključno v ponovna javno-zasebna raziskovanja. Gre torej za zaprt krogotok in s tem le za nadaljnje subvencioniranje zasebnega sektorja.

Na podlagi javno-zasebnih partnerstev, ki jih legitimira in javnim univerzam strukturno vsiljuje novi zakon, je razvidno, da zasebni sektor dobi v rabo javno vzdrževano infrastrukturo, poceni intelektualno delovno silo, prek tako imenovanih tehnoloških transferjev oziroma prilaščenih patentov pa tudi in predvsem končne rezultate sicer večinoma še vedno javnofinančno podprtih raziskav. Zakon že iz tega naslova tako omogoča tipično pozasebljenje dobička in podružbljenje stroškov, dobiček pa je še toliko večji, saj podjetja na svoje donacije uveljavljajo še davčne olajšave (str. 187):

Donator, pravna oseba lahko (pod določenimi pogoji) znižuje davčno osnovo pri obračunu davka od dohodka pravnih oseb za dane donacije v denarju ali naravi, vendar največ v višini do 0,3 (0,5) odstotka obdavčenega prihodka donatorja (zavezanca za DDPO) v davčnem obdobju.

Ker ta zakon javne univerze in znanje, ki se bo pridobivalo v raziskavah, podreja in prepušča v nemilost brutalnim interesom zasebnega kapitala, je poudarek na avtonomiji univerze, ki naj bi jo zakon zagotavljal, zavajajoč. V bistvu pomeni le avtonomijo univerze pri strukturno prisilni izbiri zunanjega zasebnega »partnerja«.

»Vseživljenjsko učenje«: podaljšana roka neoliberalizma

Lizbonska pogodba, del katere je tudi Memorandum o vseživljenjskem učenju, in številni dokumenti Evropske unije na čelu s priporočili Evropske komisije poudarek namenjajo

1 V 6. členu najnovejšega osnutka zakona tako zasledimo definicijo, ki pravi:

»22. odcepljeno podjetje (spin-off) je gospodarska družba, namenjena za prenos znanja ustvarjenega v okviru znanstveno raziskovalnega ter razvojnega dela univerz in njenih članic v gospodarstvo prek izkoriščanja pravic intelektualne lastnine ali strokovnega znanja in izkušenj.«

širjenju tako imenovanega »vseživljenjskega učenja« med odraslimi. To naj bi zajemalo za delo sposobno populacijo že od 16. pa vse do 65. leta starosti.² Smisel uvajanja tako imenovanega vseživljenjskega učenja je preoblikovanje sistema in ciljev izobraževanja odraslih, kjer usvajanje poglobljenega in dolgoročnega znanja odstopa prednost instantsnemu pridobivanju kratkoročnih spretnosti/veščin in hitro zamenljivih kompetenc (Gravani in Zarifis, 2014, str. 2; Borg in Mayo, 2005, str. 215; Hirtt, 2009). Iz javnega prostora tako izginja koncept *izobraževanja odraslih* s poudarkom na pravici do razčlenjeno usvojenega poklicnega ali drugega znanja, potrebnega za delovanje in preživetje v skupnosti; nadomešča ga nikoli končan *proces »učenja«* ali veriženja različnih ozko zastavljenih tehnicističnih spretnosti s poudarkom na zbiranju certifikatov in izkazovanju morebitne zaposljivosti (Appleby in Bathmaker, 2006, str. 713–714; Casey, 2006, str. 350; Olssen, 2006, str. 222). Povedano drugače: iz javnega polja izginja pojem izobraževanja in kvalificiranega poklicnega usposabljanja odraslih, ki temelji na pravici do analitično usvojenega in sistematično poglobljenega znanja – tj. kompleksnega znanja, pridobljenega na podlagi sintez, izpeljav in kontekstualnega dojetja ter reflektiranega razumevanja obravnavane materije, kar v nadaljevanju vodi v izgradnjo samostojnega načina kognitivne obravnave in interpretacije podobnih ali novih problematik (Ronan, 2011, str. 31–35). Ta koncept izobraževanja nadomešča na novo določena oblika s poudarkom na učenju, ki je reducirano na kopičenje posameznih podatkov (ne upošteva pa nujnosti njihovega kontekstualnega razumevanja) in s tem povezano priučevanje sicer hitro zastarelih tehnicističnih spretnosti, kot je na primer uporaba različnih računalniških programov. To na eni strani vodi v ustvarjanje novega tipa »idealnega delavca« (Proudhon v Olssen, 2006, str. 221), natančneje fleksibiliziranega in vedno že podkvalificiranega delavca znotraj kapitalistične ekonomije. Na drugi strani pa v odpiranje vrat komercialnim oblikam izobraževanja za odrasle, kjer je poenostavljena učna snov komodificirana tako, da je fragmentarno razcepljena na med seboj ločene veščine, s tem pa v navidezno pestro zastopane in lažje tržene enote ali komercialne pakete.

Znotraj sistema vseživljenjskega učenja, ki ga podpirajo korporativno-institucionalne politike, je sistematično poglobljeno znanje namerno izpodrinjeno, pojem znanja pa hkrati poploščten in preosmišljen na raven usvajanja hitrih informacij in pridobivanja kratkoročnih spretnosti za potrebe vse bolj fleksibiliziranega trga dela kapitalistične ekonomije, ki temelji predvsem na umetnem širjenju in prekarizaciji storitvenih dejavnosti ter industrijskem podizvajalstvu. Ker le goli (fragmentarno nakopičeni) podatki in tehnicistične spretnosti same po sebi nimajo trajne vrednosti, saj je njihov rok veljavnosti omejen, jih je treba nenehno popravljati, dograjevati in na novo vnašati (Olssen, 2006, str. 222; Ronan, 2011, str. 31). Zato neoliberalna politika ne govori več o *znanju* (s trajnimi končnimi rezultati), temveč kvečjemu le še o permanentnem procesu *učenja*, tj. neprekinjenem dodajanju veščin in informacij, kar naj bi bila poslej individualna skrb in odgovornost vsakega odraslega posameznika. Tako se stroški in minimalna socialna odgovornost, ki so jo z

² Od 2002 (Borg in Mayo, 2005) pa tudi starejšo upokojsko generacijo, ki se tako vrača na trg dela večinoma zaradi prenikskih pokojnin kot nov segment prekariata.

usposabljanjem lastne delovne sile na delovnih mestih doslej imeli zasebni lastniki kapitala, v celoti ali pa vsaj delno prenese na ramena trenutno in bodoče zaposlenih. To pa je tudi ozadenjsko bistvo spodbujanja nove oblike tako imenovanega vseživljenjskega učenja,³ ki ni več usmerjeno v korist posameznika in skupnosti, temveč predvsem zasebnih zaposlovalcev. Ker mora posameznik na novoustvarjenem trgu dopolnilnega ali tako imenovanega vseživljenjskega učenja iz (skromne) mezde poslej v celoti ali vsaj delno financirati lastno informativno ali ozko tehnicistično dousposabljanje ali preusposabljanje, deluje politika vseživljenjskega učenja izključno v korist povečevanja dobičkov zasebnih lastnikov kapitala (Olssen, 2006, str. 225; Borg in Mayo 2004, str. 5; Bansel, 2007, str. 288).

Sklicevanje vladnih politik na vseživljenjsko učenje in uvajanje individualizirane odgovornosti za poklicno usposabljanje je, kot opozarjajo številni kritiki, oblika nadaljnega krčenja minimalnega socialnega varstva (Hirtt, 2009). Politika vseživljenjskega učenja, ki v neoliberalni kapitalistični ekonomiji od delavstva zahteva, da nase prevzame večino stroškov, povezanih z delovnim usposabljanjem in ozko profiliranim napredovanjem za potrebe svojega obstoječega/bodočega delodajalca – kot je na primer dograjevanje in posodabljanje informativno-tehnicističnih kompetenc ali pa popolna poklicna preusmeritev –, je voda na mlin ustvarjanju takšne delovne sile, ki jo je mogoče še lažje odpustiti in hitreje zamenjati (Olssen, 2006, str. 221). V fordističnem kapitalističnem sistemu, denimo, so zasebni lastniki kapitala do neke mere vlagali v tehnično izobrazbo svoje kvalificirane delovne sile, zato jim je bilo v interesu, da so jo z različnimi mezdnimi dodatki in drugimi minimalnimi bonusi čim dlje tudi obdržali v svojih obratih. Lastnikom podjetij, ki ne vlagajo v učenje in napredovanje delavcev, saj te proizvodne stroške v neoliberalni ekonomiji prenašajo na delavce same, pa poslej ni v interesu, da bi jih – dolgoročno gledano, predvsem pa ne za vsako ceno – v podjetju zadržali, še zlasti, če je potrebna njihova nadaljnja prekvalifikacija. Ravno nasprotno. Politika vseživljenjskega učenja s poudarkom na usvajanju veččin, ne pa sistematiziranjem znanju, je zato tudi mehanizem, ki služi nadaljnji fleksibilizaciji delovne sile, zajemajoč tako tiste z osnovno ali srednješolsko kot tudi z visokošolsko izobrazbo. Prenašanje stroškov in odgovornosti za nadaljnje učenje pri optimalizaciji proizvodnje izključno na delavce (zunaj delovnega časa) vodi v krčenje standardiziranih pogodb o zaposlitvi, ki temeljijo na kolektivnih dogovorih, in v njihovo nadomeščanje z atipičnimi individualnimi pogodbami (Bansel, 2007, str. 288). Vseživljenjsko učenje je zato, kot poudarja Olssen, »mehanizem kontrole«, predvsem pa predpriprave, ki delavno populacijo navaja na lastno fleksibilizacijo (2006, str. 221, 217). Od delavcev namreč zahteva nenehno prilagodljivost ob ničelnem vložku lastnikov kapitala, s

3 Dokumenti Evropske komisije v skladu z neoliberalnim diskurzom govorijo o individualni odgovornosti posameznika za njegovo karierno pot in za to potrebno znanje, kot da bi bila ta neodvisna od sistema, ki nastavlja in hkrati določa vrste zaposlitve. Pri tem pa individualno odgovornost enačijo s prevzemanjem finančnega tveganja in spremljajočih bremen pri sofinanciranju lastnega tehnicističnega prekvalificiranja ali dokvalificiranja za potrebe delodajalcev. Dokument Evropske komisije iz leta 2000 tako eksplicitno navaja, da mora posameznik vsaj »sofinancirati svoje učenje« (citirano v Olssen, 2006, str. 224) oziroma sodelovati s finančno soudeležbo pri lastni prekvalifikaciji. To je še zlasti veliko razhajanje v primerjavi s sistemom izobraževanja odraslih v socializmu, kjer so podjetja v obliki štipendij ali drugih oblik financiranja v celoti pokrila stroške, povezane z nadaljnjim terciarnim ali poklicnim srednješolskim dousposabljanjem in preusposabljanjem svojih zaposlenih.

tem pa jih privaja tudi na vrsto vcepljenega samogledanja kot nikoli dovolj usposobljene in zato domnevno zlahka odpustljive delovne sile, ki naj bi sama nosila odgovornost za svojo sprti porajajočo se podkvalificiranost, s tem pa tudi za oblike zaposlitvenih pogodb, ki omogočajo njihovo hitrejšo odpuščanje brez odpravnin in drugih vrst varovalk. Zato vseživljenjsko učenje nastopa tudi kot »*strategija*, ki prispeva k rahljanju zakonskih določil glede pogojev dela in zaposlitve, še zlasti, kar zadeva možnosti in pogoje odpuščanja« (Olssen, 2006, str. 221). Kajti prav ta politika, sestavni del katere sta dekollektivizacija in agresivna individualizacija odnosov, na široko odpira vrata krčenju še tistih minimalnih kolektivnih socialnih in delavskih pravic, ki jih je kapitalistična država do zdaj dopuščala.

Ker je smisel vseživljenjskega učenja v prelaganju stroškov, povezanih z dodatnim tehnicističnim usposabljanjem ali prekvalifikacijo na ravni večšin, na ramena zaposlenih v prid povečevanja zasebnih dobičkov njihovih zaposlovalcev (tako imenovano povečevanje konkurenčnosti podjetij), vseživljenjsko učenje v nasprotju z nekdanjim konceptom izobraževanja odraslih ni več prostovoljni proces, ampak imperativ. Od tod tudi težnja lastnikov kapitala in vladnih politik, da nenehno proizvajajo in poglobljajo predstavo o vedno že nezadostni usposobljenosti ali trajnem manku tehnicističnih spretnosti in kompetenc med iskalci zaposlitve kot tudi zaposlenimi, za odpravo česar naj bi poskrbeli delavci sami. Zasebni sektor tako namesto o trajni strukturni krizi kapitalizma, ukinjanju s kolektivno pogodbo vsaj minimalno zaščitenih delovnih mest in vse večji fleksibilizaciji, ki vodi v strmo naraščanje števila revnih zaposlenih, govori raje o »krizi večšin in kompetenc« (Borg in Mayo, 2005, str. 213). S tem pozornost taktično preusmerja od pravice do polne zaposlitve in strukturno preoblikovanih ter zdesetkanih oblik zaposlitev, ki jih po novem daje na voljo, k slepilnemu poudarku zgolj na zaposljivosti (Brine, 2006, str. 652). Ta pojem od delavca zahteva, da nase prevzema individualno odgovornost za skrbno pridobivanje in samofinanciranje nikoli končanega kroga dodajanja kompetenčnih podkovanosti v pričakovanju in izkazovanju polne pripravljenosti na morebitno zaposlitev (Brine, 2006, str. 652), ki pa seveda ni zagotovljena. Po tej analogiji naj bi bil delavec tako sam odgovoren ne le za svojo podkvalificiranost, ampak tudi za svojo nezaposlenost, pa čeprav kapital denimo produktivnost večja na račun vsaj dvojnega obremenjevanja zaposlenih, posledica česar je prav zviševanje stopnje brezposelnosti (Plumb, Leverman in McGray, 2007, str. 37). Povečevanje produktivnosti v kapitalizmu namreč vodi v zviševanje norm, povečevanje števila nadur ali pa nalaganje cele vrste dodatnih nalog, ki niso v opisu dela za nespremenjeno izhodiščno plačilo; to pa pomeni dvojno obremenjevanje delavcev, kjer eden opravi delo za dva ali vsaj enega človeka in pol ob minimalnem plačilu za enega samega. Posledica tega ni le podplačilo dvojno obremenjenih, ampak tudi manjša potreba po zaposlovanju novih delavcev, s tem pa avtomatično višja stopnja brezposelnih. Od tod tudi v neoliberalni epohi poudarek na zaposljivosti in ne na zaposlenosti. Sočasno naloženi imperativ vseživljenjskega izobraževanja, smoter katerega je ustvariti bazen potencialnih, ne pa nujno tudi v resnici zaposlenih delavcev, ki sami nase prevzemajo stroške, povezane z usvajanjem večšin za produkcijske potrebe potencialnih zaposlovalcev, ne vodi v avtomatično izboljšavo delavčevega položaja. V večini primerov pomeni stagnacijo in sprejemanje dequalificiranih in podcenjenih prekarne delovnih razmerij (Harris, 2004).

KROGOTOK EKSPLOATACIJSKIH ODNOSOV IN ZViS

Poudarjanje vseživljenjskega učenja, s katerim posamezni delavec na svoja ramena prevzema stroške izobraževanja za potrebe svojega delodajalca, je nadaljevanje iste politike podružbljanja stroškov in pozasebljanja profita, ki se prek javno-zasebnih partnerstev in odcepljenih podjetij vtihotaplja na javno univerzo. Gre za premišljen krogotok, ki deluje v korist zasebnega kapitala na dveh tesno prepletenih ravneh in ki včasih zajema isto skupino ljudi, najprej v vlogi študentov in nato delavcev – s tem ko zasebna podjetja na javni sektor, tj. na visokošolske ustanove in šolajočo se populacijo, prenašajo stroške, povezane z raziskavami, kasneje na diplomirane posameznike kot delavce pa stroške, povezane z njihovim nadaljnjim in neizogibno ozko tehnicističnim dousposabljanjem, da bi si v obeh primerih zagotovila večjo prisvojitve zasebnega dobička. Politika vseživljenjskega učenja je tako neposredno povezana tudi s korporativnim prestrukturiranjem in naraščajočo komercializacijo visokega šolstva.

Politika vseživljenjskega učenja s poudarkom na hitro menjajočih se kompetencah in zgolj površinskih veščinah je predstavljena kot oblika splošnega znanja, samoplačniško pridobivanje in nadgrajevanje tega pa kot izraz podjetniško-menedžerskih sposobnosti in s tem zrelosti vsakega posameznika, kar naj bi mu zagotavljalo prednost na trgu dela. Poudarek zato leži na učenju kot obliki nepretrganega zbiranja najrazličnejših dodatnih kompetenc in spretnosti na individualni in samopodjetniški podlagi, s tem pa na kvantitativnem zbiranju kreditnih točk, certifikatov, diplom in drugih potrdil o zaključenih usposabljanjih (Gouvias, 2012, str. 300). Izkazovanje zaposljivosti je podrejeno kvantitativnemu merjenju in ugotavljanju spretnosti in kompetenc, kar vse bolj postaja domena v strukturni pristojnosti države, ki sočasno odstopa od zagotavljanja splošno dostopnih, kvalitetnih in sistemsko dolgoročnih oblik izobraževanja za odrasle. Slednje nadomešča s tečajji in drugimi sporadičnimi ter kratkotrajnimi oblikami usposabljanja s poudarkom na veščinah, ki jih prelaga v domeno zasebnih profitnih centrov ali pa, včasih, fundacijsko sponzoriranih volonterskih in podplačanih NGO (Harris, 2004; Borg in Mayo, 2004, str. 4). Zato permanentno izobraževanje odraslih, kot poudarja Olssen, nastopa tudi kot orodje v komercializacijskem procesu »fetišizacije certifikatov« (2006, str. 222). Poudarjanje samoplačništva in individualne odgovornosti delavca, kar deluje v korist razbremenjevanja zasebnega kapitala, vodi v nastavljanje predstave o nadaljnji izobrazbi odraslih kot obliki zasebne pridobitniške dejavnosti, o znanju pa kot o kupljivi in komodificirani vrsti dobrine, do katere si mora zagotoviti pristop vsak sam (Lee in Friedrich, 2012, str. 154). Pri tem ne gre toliko za »deinstitucionalizacijo« vseživljenjskega učenja, če si izposodimo izraz pri Tuschingu in Engemannu (v Olssen, 2006, str. 222), ampak za njegovo prestrukturiranje v obliki razpršenosti na različne novoustanovljene in med seboj komercialno povezane institucije. Cilj procesov privatizacije vseživljenjskega in drugih oblik učenja je njihova »interinstitucionalizacija« v korist na novo nastalih profitnih izobraževalnih podjetij, iz česar tudi izhajajo direktiva, predstava in zahteva, da se mora usvajanje znanja širiti na vsa mogoča in še nezamisljiva področja, posameznik pa mora izkazovati prilagodljivost za učenje v vseh mogočih okoljih in pod najrazličnejšimi pogoji, vključno s komercialnimi dejavnostmi

(Olssen, 2006). Fetišizacija in proliferacija certifikatov je tako izkaz neoliberalno koncipiranega posameznika kot individualno »odgovornega učenca«, ki priča o njegovi vse širši in predpisani medinstitucionalni vpetosti v komercialne procese vseživljenjskega učenja. Tem se po novem pridružuje tudi podhranjena javna univerza.

Osnutek novega Zakona o visokem šolstvu vsebuje člen (2014), ki na univerzo prenaša funkcijo ene od konkurenčnih izvajalk komercialnih programov vseživljenjskega učenja v obliki tako imenovanih »študijskih programov za izpopolnjevanje«. Gre za 47. člen, ki v prvi alineji te programe definira kot »obliko vseživljenjskega učenja«, ki »so namenjeni predvsem za izpopolnjevanje, dopolnjevanje, poglobljanje in posodabljanje znanja«. Na ta način naj bi se »visokošolski zavodi« notranje programsko prestrukturirali v smeri večje odprtosti novonastalemu trgu na področju samoplačniškega usposabljanja, usmerjenega v pridobivanje veščin za trg dela, in s tem, kot implicitno nalaga osnutek, nadomestili vsaj del finančnega izpada, ki izhaja iz rezanja javnoproračunskih sredstev javnemu visokemu šolstvu. Zato tudi ni naključje, da 47. člen v drugi alineji »študijske programe za izpopolnjevanje« postavlja ob bok drugim vzporednim komercializiranim oblikam izobraževanja, organizacijo katerih prav tako prenaša na visokošolske zavode. Ti zajemajo »različne oblike neformalnega učenja, na primer tečaje, poletne šole, programe usposabljanja in podobno«. Definicijo vseživljenjskega učenja pa sklene v tretji alineji, kjer od tečajev in drugih *neformalnih oblik učenja* ponovno preide k študijskim programom, med katere uvrsti še zadnjo obliko vseživljenjskega izobraževanja, in sicer »izpopolnjeno obliko programa druge stopnje z najmanj 60 ECTS, ki omogoča večjo karierno orientacijo, razvoj posebnih veščin in povečanje zaposlitvenih možnosti z usposabljanjem za določeno strokovno področje«.

Univerza naj bi s tem svojo že okleščeno delovno silo namesto za študijsko-raziskovalno delo z redno vpisano študentsko populacijo dajala na voljo izvajanju komercialnih programov za odrasle. Ti bodo namesto usposabljanja in podpore, ki bi ju morali biti deležni na delovnem mestu, po novem kot samoplačniki vstopali v terciarni izobraževalni sektor, in sicer z namenom, da bi na osnovni ravni obnovili in nadgradili že obstoječe temeljne veščine in se priučili novih za potrebe svojih potencialnih delodajalcev ali pa da bi se vpisali na magistrsko stopnjo z namenom, da bi vzporedno pridobili rezervni poklicni profil oziroma se v celoti poklicno prekvalificirali za potrebe svojega obstoječega zaposlovalca. Pri slednji postavki je očitno, da magistrska stopnja postaja reduktivno poklicno usmerjena ter zato po vsebini in naboru predmetov nikakor ne tako zahtevna kot redni študij. Kot namreč kaže praksa v tujini (na primer ZDA), gre za okleščene vrste programov s certifikatnimi potrdili, ne pa nujno tudi diplomskimi izkazili. To pomeni, da je na ta način odpravljeno intenzivno in stroškovno zahtevno delo, povezano z mentoriranjem in oddajanjem diplom kot tudi kontaktnimi urami, saj gre v večini primerov (če ne govorimo o tako imenovanem delnem študiju) za izvajanje pouka na daljavo (Slaughter in Rhoades, 2004, str. 189). Ob zaračunanih šolninah in že poprej pridobljenih sposobnostih med vpisanimi, da samostojno raziskujejo in študirajo – saj ti v nov krogotok tokrat samoplačniškega visokošolskega dodatnega usposabljanja vstopajo kot nekdanji diplomiranci denimo prve stopnje –, gre tudi za izrazito

komercialno pridobitniško dejavnost s poudarkom na večanju dobička. V praksi fakultete namreč pedagoško izvedbo znanstveno nezahtevnega in v vaje usmerjenega strokovno poklicnega preusposabljanja ali dousposabljanja lahko v celoti ali vsaj delno prelagajo na ramena cenejše delovne sile, kot so honorarno zaposleni, ali pa na redno vpisane skupine doktorskih študentov (Slaughter in Rhoades, 2004, str. 189).⁴

Vseživljenjsko učenje se promovira kot oblika nadaljnega profesionalnega razvoja in samoopolnomočenja najširšega kroga ljudi, a je v resnici zastavljeno segregacijsko in izključujoče. Enako velja tudi za komercializirano panogo vseživljenjskega učenja na ravni univerz. V okviru diskurza, ki širi predstavo o vseživljenjskem učenju kot vseprisotni obliki izobraževanja in vrsti osebne odgovornosti vsakega posameznika – zakrivajoč hkrati, da gre za samoplačništvo in s tem za individualizacijo stroškov v prid povečevanja zasebnih dobičkov zaposlovalcev –, kritični pogled ostaja odmaknjen od ključnih vprašanj: tj. »kdo ima pravzaprav dostop do vseživljenjskega učenja, v kakšni obliki in pod kakšnimi pogoji« (Preston v Bray, 2003, str. 113). Tudi za 47. člen v osnutku novega zakona se na prvi pogled zdi, da odraslim ponuja dostop do vseživljenjskega učenja in celo upravičenost do raznovrstnega spektra oblik učenja, ki zajemajo neformalno učenje denimo v obliki tečajev in formalno učenje, razdeljeno na magistrsko strokovno stopnjo in pa splošno »izpopolnjevanje, dopolnjevanje, poglobljanje in posodabljanje znanja«, verjetno na dodiplomski stopnji v obliki delnega študija. Vendar je to varljiva slika. Kajti dostopnost vseživljenjskega učenja je dejansko omejena že v samem izhodišču, saj je odvisna predvsem od finančnega položaja posameznika. Delitev vseživljenjskega učenja na tri kategorije, ki jih prinaša 47. člen, v širšem politično-ekonomskem kontekstu tako vodi v ustvarjanje in strukturno širjenje razrednih razlik, njihovo konsolidacijo in končno nepremostljivost.

Tripartitna delitev vseživljenjskega učenja sovпада s procesi ustvarjanja različno segregirane in podplačane delovne sile v neoliberalni epohi, kjer prvo plast, kot poudarja Brine, tvorijo visoko izobraženi profesionalci na relativno varnih delovnih mestih, sledijo jim prekarni delavci, zaposleni za določen ali skrajšan delovni čas, ki v korporativni ekonomiji industrijskega podizvajalstva in razširjenega dequalificiranega storitvenega sektorja zasedajo nizko plačana in kolektivno nezaščitena delovna mesta, in nazadnje trajno odrinjeni nezaposleni ali podzaposleni, ki ostajajo na javnih delih ali pa na permanentnih programih usposabljanja (Birne, 2006, str. 661; Harris, 2004). Možnost samoplačniškega magistrskega študija in s tem vstopa v proces formalnega visokošolskega izobraževanja je v resnici ponujena le finančno dobro stoječim profesionalnim kadrom in nekdanjim diplomirancem, medtem ko je drugi kategoriji delavcev namenjena kvečjemu možnost dousposabljanja na ravni kopičenja bazičnih veščin. Smisel neoliberalne ekonomije je, da

4 Predlog, da bi doktorski študenti na fakulteti izvajali vaje ali poučevali druge predmete v zameno za delno oprostitev šolnine, se je na Univerzi v Ljubljani že pojavil ob prvih večjih javnoproračunskih rezih, vendar je bil kasneje umaknjen. V tem primeru univerzi ne bi bilo treba zaposliti redne delovne sile in ji poleg znatno višjega meznega plačila, kot ga vključuje delna oprostitev šolnine, izplačevati še denimo socialnih prispevkov in plačanega dopusta.

jih zadrži v nizko plačanih in hitro spreminjajočih se oblikah fleksibiliziranih zaposlitev v storitvenem ali proizvodnem sektorju, s tem pa v zacementiranem krogotoku bazično poklicnega in ne študijskega usposabljanja. Neformalne oblike vseživljenjskega učenja, kot so tečajji, poletne šole in podobno, so v neoliberalni ekonomiji namenjene prav najbolj deprivilegiranim. Njim namenjeno vseživljenjsko učenje ne temelji na pridobitvi formalno priznane izobrazbe, ampak zgolj na akreditaciji izkustvenega učenja v obliki raznih delavnic, kot so poletne šole, delavnice samopomoči, in certifikaciji hobijev. Zgolj akreditacija neformalnih in polformalnih oblik učenja kot tudi nabiranje certifikatov v prid veččinskega dousposabljanja med prekarci vodita v ohranjanje statusa quo. Tem skupinam delavcev tudi ni namenjeno, da bi se dejansko izvili iz primeža (pol)obrobnosti, s tem pa iz nenehnega nihanja med nezaposlenostjo, nizko plačanimi in nestabilnimi oblikami zaposlitev na eni strani ter permanentnim priučevanjem najnižje kategoriziranih vrst večšin na drugi (Brine, 2006, str. 662). Vseživljenjsko učenje je zastavljeno izrazito izključujoče in ne prinaša resničnega samoopolnomočenja, saj v nasprotju s prejšnjim sistemom izobraževanja odraslih ne omogoča večjih prehodov z nižje ravni izobrazbe na višjo. Eden od kazalnikov je prav dejstvo, da se ta možnost »učenja« kot obvodni ključ do vzporedno pridobljene ali pa nadgrajene visokošolske izobrazbe krči le na finančno dobro preskrbljene ali tiste s kreditno sposobnostjo. Tako 47. člen javni univerzi nalaga, da v zameno za nekaj malega finančne koristi sodeluje v procesu segregacije, s tem pa v procesu strukturnega izkoriščanja in krepitve politično-ekonomskega sistema, ki ne deluje v prid splošne koristi širšega dela prebivalstva.

SKLEP

Predlagani osnutek ZviS je končno dejanje v procesu razgradnje in odprodaje javnega visokega šolstva, sestavni del česar ni le statusno izenačevanje zasebnih univerz in fakultet z javnimi zavoljo legitimacije njihovega javnoproračunskega financiranja, ampak tudi uvajanje odcepljenih podjetjih, kjer gre za poklanjanje znanja in delovne sile zasebnim interesom, in ne nazadnje za uvajanje vseživljenjskega učenja na javne univerze kot dodatne komercialne panoge. Rešitev in odrešitev izpod tega jarma se ne skriva v reformističnih korakih in končni kooptaciji, ampak v avantgardnem gibanju in spremembi sistema.

LITERATURA

- Appleby, Y. in Bathmaker A. M. (2006). The New Skills Agenda. *British Educational Research Journal*, (32)5, 703–717.
- Bansel, P. (2007). Subjects of Choice and Lifelong Learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 282–300.
- Borg, C. in Mayo P. (2004). Diluted Wine in New Bottles: The Key Messages of the EU Memorandum (on Lifelong Learning). *LlinE*, 19(1), 19–25.
- Borg, C. in Mayo P. (2005). The EU Memorandum on lifelong learning. Old wine in new bottles? *Globalisation, Societies and Education*, 3(2), 203–225.

- Bray, M. (ur.) (2003). *Comparative Education: Continuing Traditions, New Challenges, and New Paradigms*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Brine, J. (2006). Lifelong learning and the knowledge economy: those that know and those that do not – the discourse of the European Union. *British Educational Research Journal*, 32(5), 649–665.
- Burcar, L. (2012). Privatizacija in korporativizacija javne univerze. *Šolsko polje*, 23(3–4), 223–274.
- Callinicos, A. (2006). *Universities in a Neoliberal World*. London: Bookmarks.
- Casey, C. (2006). A knowledge economy and a learning society. *Compare*, 36(3), 343–357.
- Gouvias, D. (2012). The Post-modern Rhetoric of Recent Reforms in Greek Higher Education. *JCEPS*, 10(2), 282–313.
- Gravani, N. M. in Zarafis, K. G. (2014). Introduction. V K. G. Zarafis in N. M. Gravani (ur.), *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning': A Critical Response* (str. 1–16). Dordrecht: Springer.
- Harris, A. (2004). *Future Girl. Young Women in the Twenty-First Century*. London: Routledge.
- Hirtt, N. (2009). Markets and Education in the Era of Globalized Capitalism. V D. Hill in R. Kumar (ur.), *Global Neoliberalism and Education and its Consequences* (str. 208–226). New York in London: Routledge.
- Lee, M. in Friedrich, T. (2012). Continuously reaffirmed, subtly accommodated, obviously missing and fallaciously critiqued: ideologies in UNESCO's lifelong learning policy. *International Journal of Lifelong Education*, 30(2), 151–169.
- Lynch, K. (2006). Neo-liberalism and Marketisation: the implications for higher education. *European Educational Research Journal*, 5(1), 1–17.
- McCowan, T. (2009). Higher Education and the Profit Incentive. V D. Hill in R. Kumar (ur.), *Global Neoliberalism and Education and its Consequences* (str. 54–72). New York in London: Routledge.
- Olssen, M. (2006). Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), 213–230.
- Plumb, D., Leverman, A. in McGray, R. (2007). The learning city in a 'planet of slums'. *Studies in Continuing Education*, 29(1), 37–50.
- Ronan, P. J. (2011). The Rhetoric of Information Learning in Nursing: Where is Knowledge? *Aporia*, 3(1), 28–39.
- Slaughter, S. in Rhoades, G. (2004). *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education*. Baltimore: John Hopkins UP.
- Slaughter, S. in Leslie, L. L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Baltimore: John Hopkins UP.
- Zakon o visokem šolstvu, osnutek* (2013). Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/si/zakonodaja_in_dokumenti/predlogi_predpisov/.
- Zakon o visokem šolstvu, osnutek* (2014). Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/si/zakonodaja_in_dokumenti/predlogi_predpisov/.

Sabina Žnidaršič Žagar

KARIERNI CENTRI NA UNIVERZI – PROSTORI NEFORMALNEGA UČENJA ZA ŠTUDENTE

POVZETEK

V Sloveniji se v zadnjih letih srečujemo z zastoji pri vključevanju mladih (tudi) s terciarno izobrazbo na trg dela. Na zaposljivost posameznika poleg zunanjih dejavnikov, na katere nimamo neposrednega vpliva, vplivajo osebne lastnosti, prizadevanja, volja in podobno. Dobra zaposljivost pomeni opolnomočenje, da posameznik skozi proces vseživljenjskega učenja nastopa na trgu dela trajnostno, tako da uresničuje svoje karierne cilje ter s svojim ustvarjalnim delom prispeva k svojemu zadovoljstvu in uspehu ter uspehu skupnosti. Na slovenskih univerzah so bili karierni centri ustanovljeni, da bi pripomogli k dvigu zaposljivosti diplomantov. Po petih letih delovanja Kariernega centra Univerze v Ljubljani (od leta 2008) prihajamo do podobnih izkušenj kot v drugih kariernih centrih evropskih univerz, da je učinkovitost spodbujanja in omogočanja razvoja dobre zaposljivosti večja tedaj, ko so karierni centri s svojimi aktivnostmi intenzivneje vključeni v same študijske procese.

Ključne besede: *zaposljivost, spretnosti, kompetence, diplomanti, karierni centri, karierno svetovanje*

UNIVERSITY CAREER CENTRES – VENUES OF NON-FORMAL LEARNING FOR STUDENTS - ABSTRACT

Incorporation of young people, including tertiary graduates, into the labour market is facing stagnation in Slovenia. Besides external factors that are beyond the control of an individual, good employability also depends on personal characteristics of the employment seeker. Awareness of the importance of good employability means empowering and strengthening individuals through process of lifelong learning, thus enabling them to find and retain sustainable employment within the labour market. This consequently enables them to fulfil their career goals and creatively contribute to their own personal satisfaction and success, as well as that of society as a whole. Universities in Slovenia have established careers centres. The University of Ljubljana opened its first careers centre years ago (in 2008), and we are now beginning to see the results, which are similar to those achieved by careers centres of other European universities. This confirms that promotion and facilitation of good employability is more effective when careers centres are closely involved in the study process.

Keywords: *employability, skills, competences, graduates, careers centres, career guidance*

UVOD

Na sodobnem trgu dela je iskanje zaposlitve projekt, v katerega vlaga iskalec zaposlitve vse svoje pridobljeno znanje, spretnosti, kompetence in osebne značilnosti. Razvijanje teh lastnosti poteka na najrazličnejše načine in skozi najrazličnejše oblike učenja in izobraževanja: formalno, neformalno in priložnostno učenje, šolski sistem, obšolske ali občudijске dejavnosti, prostovoljno, priložnostno ali študentsko delo, različne oblike (predvsem) neformalnega učenja in izobraževanja (prim. Kelava, 2013). V tem članku nas bo zanimalo, kako na zaposljivost posameznika vplivajo oziroma lahko vplivajo neformalne oblike učenja in vključevanje v različne aktivnosti, ki jih ponujajo karierni centri na univerzah. Obravnavali bomo njihovo vlogo kot središč neformalnega učenja in pridobivanja znanja, spretnosti in osebnostnih lastnosti mladih visoko izobraženih iskalcev zaposlitve. Tudi in predvsem zato, ker je danes njihov položaj na slovenskem trgu dela (podobne trende pa lahko zasledimo po vsej EU) izrazito težaven.

V krogih, ki se posvečajo ozaveščanju in dvigu zaposljivosti med študentsko populacijo, je danes najbolj sprejemljiva opredelitev zaposljivosti, ki jo je oblikoval Yorke (2006, str. 8) in v kateri pravi, da je zaposljivost »nabor dosežkov posameznika – znanja, razumevanja, spretnosti, osebnih značilnosti – ki vplivajo na to, da diplomant laže najde delo, da je pri opravljanju dela uspešen, s čimer koristi sebi, delovni organizaciji, skupnosti in gospodarstvu«.

Lahko pa razumemo pojem zaposljivosti bolj ustvarjalno in oblikujemo (alternativni) predlog definicije:

Dobra zaposljivost pomeni opolnomočenje, okrepitev posameznika, da skozi proces vseživljenjskega učenja nastopa na trgu dela trajnostno, tako da uresničuje svoje kariernе cilje ter s svojim ustvarjalnim delom prispeva k lastnemu zadovoljstvu in uspehu, uspehu podjetja, gospodarstva in skupnosti kot celote.

ZAPOSLEJIVOST DIPLOMANTOV IN POMEN NEFORMALNEGA PRIDOBIVANJA ZNANJA, SPRETNOSTI, KOMPETENC IN VEDÉNJ

Tudi na slovenskem trgu dela¹ vse od leta 2009 zaznavamo trend naraščanja števila brezposelnih diplomantov vseh stopenj študija. V obdobju od leta 2008 do 2012 je njihovo število naraslo s 4.508 na 12.161 oseb (Marjetič in Lesjak, 2013). Ko je že kazalo, da je Slovenija vstopila v prihodnost družbe znanja in se približala lizbonskim ciljem (Kambič, 2008), kar so nakazovali tako podatki o povečanju deležev oseb, ki dosejajo popolno sekundarno in terciarno raven izobrazbe, kot podatki o upadanju brezposelnih visoko izobraženih kadrov v letih 2006 in 2008, se je krivulja brezposelnosti med njimi začela strmo vzpenjati.

¹ Po letu 2008 je začela stopnja brezposelnosti med diplomanti naraščati ne le v Republiki Sloveniji, ampak v celotni Evropski uniji; glej Fionda (2013); najvišje stopnje kaže statistika na Portugalskem, v Španiji, Grčiji, Estoniji, Poljski, Italiji, na Cipru, Slovaškem in Madžarskem.

Nabor razlogov za pojasnitev naraščajoče brezposelnosti oseb s terciarno izobrazbo v Sloveniji je odvisen od tega, kdo jih navaja. Različni deležniki – na primer univerze, delodajalci, brezposelni diplomanti – torej navajajo različne razloge. Po zadnji (in tudi prvi) opravljeni raziskavi o zaposlenosti diplomantov Univerze v Ljubljani (Komljenovič, 2013) nas razmere ne bi smele skrbeti. Po podatkih, pridobljenih iz virov Zavoda Republike Slovenije za zaposlovanje in Statističnega urada Republike Slovenije, je velika večina diplomantov Univerze v Ljubljani (dalje UL) kmalu po pridobitvi diplome našla zaposlitev. »Odstotek diplomantov Univerze v Ljubljani, ki se zaposlijo najkasneje v 6 mesecih po zaključku izobraževanja, se giblje okoli 80 odstotkov. Prav tako ni opaziti večjih sprememb pri generacijah, ki so diplomirale v času gospodarske krize, torej od leta 2008 naprej do konca opazovanega obdobja. Ti rezultati so za diplomante Univerze v Ljubljani ugodni,« so zapisali v raziskavi (prav tam, str. 2).

Pa vendar je na mestu opomba, da je bila raziskava opravljena predvsem na podlagi podatkov Zavoda Republike Slovenije za zaposlovanje, ki razpolaga s podatki registriranih iskalcev zaposlitve. Tako lahko v raziskavi beremo, da se lahko posamezne članice UL, tj. fakultete in akademije, pohvalijo s (kar) stoodstotno (!) zaposlenostjo svojih diplomantov, ki so študij uspešno končali do leta 2010 (prav tam, Priloge, str. 36–65). Druga opomba se nanaša na to, da podatki izhajajo iz preteklih let in se končajo z letom 2010, ko so se učinki gospodarske krize začeli resneje izražati tudi pri zaposlovanju visoko izobraženega kadra v Sloveniji. Še večji problem raziskave pa je v tem, da temelji na dosegljivih podatkih o zaposlenosti in zato ničesar ne pove o zaposljivosti diplomantov.

Delodajalci se z optimistično držo UL ne strinjajo. V pogovorih² poudarjajo ovire, ki jih zaznavajo na področju zaposlovanja (tudi in predvsem) visoko izobraženega kadra. Pogosto v argumentaciji, zakaj je na slovenskem trgu dela tolikšen presežek diplomantov iskalcev prve zaposlitve, prenašajo vzroke za nastale razmere na drugega partnerja/druge partnerje, in sicer na univerzo kot izobraževalno ustanovo, s katere prihajajo diplomanti, in na diplomante, iskalce zaposlitve. Univerza oziroma univerze domnevno izobrazijo preveč visoko izobraženih iskalcev zaposlitve, ti pa imajo preslabe kompetence za učinkovito vključitev v procese dela. Najpogosteje omenjen argument je (domnevna) nezaposljivost diplomantov, ki se nanaša predvsem na njihove spretnosti in kompetence, manj na strokovno znanje, za katerega (tudi) delodajalci večinoma poudarjajo, da je dobro.³

Julie Fionda (2013) je v prikazu rezultatov raziskave Evropske komisije o tem, kateri elementi zaposljivosti diplomantov so pomembni za delodajalce, kot izhodišča predstavitev izsledkov raziskave poudarila:

2 V članku so uporabljene izjave in pripombe delodajalcev, ki sodelujejo s kariernimi centri UL; bolj poglobljenih in avtoriziranih izjav delodajalcev in analiz njihovega odnosa do zaposlovanja diplomantov trenutno še ni.

3 Da je strokovno znanje diplomantov UL zelo dobro in več kot primerljivo z znanjem, ki ga imajo študenti in diplomanti drugih, tudi tujih univerz, kažejo tako rezultati različnih tekmovanj, na katerih so študenti UL praviloma nadpovprečno uspešni, kot tudi zadovoljstvo delodajalcev v tujini z znanjem, strokovnostjo in delom diplomantov UL.

- v Evropski uniji število brezposelnih mladih narašča,
- najboljše možnosti za zaposlitev imajo tisti mladi, ki so dosegli višjo stopnjo izobrazbe,
- ne obstaja študij, ki bi mladim (zanesljivo) zagotavljal zaposlitev po končanem študiju,
- brezposelnost se povečuje tudi med mladimi diplomanti.

20. septembra 2011 je bila sprejeta evropska strategija visokega šolstva (European Commission, 2011), ki se zavzema za:

- povečanje števila diplomantov v EU,
- izboljšanje kakovosti in relevantnosti študijskega in raziskovalnega procesa z namenom opremiti diplomante z znanjem in ključnimi spretnostmi za njihovo uspešnost v visoko strokovnih poklicih,
- več priložnosti za študente pri pridobivanju potrebnih spretnosti že skozi študij ali skozi izobraževanje v tujini, za spodbujanje čezmejnega sodelovanja za povečanje učinkovitosti izobraževanja v visokem šolstvu,
- krepitev »trikotnika znanja«: povezovanje izobraževanja, raziskovanja in gospodarstva ter
- oblikovanje učinkovitega upravljanja in mehanizmov financiranja za spodbujanje odličnosti.

Omenjena raziskava Evropske komisije, v katero je bilo vključenih 900 delodajalcev iz devetih držav EU (brez Slovenije), je prinesla naslednje rezultate:

- če se morajo delodajalci odločiti, ali bodo dali prednost nekemu, ki ima diplomu, ali nekemu, ki je nima, ima pa delovne izkušnje, bodo izbrali tistega z diplomom – delovne izkušnje so sicer zaželeni, vendar skupaj s formalno izobrazbo;
- delodajalci ne delajo velikih razlik med kandidati glede na stopnjo diplome (po bolonjski reformi: 1., 2., 3. stopnja);
- delodajalci ne delajo velikih razlik glede na dosežene izpitne ocene diplomantov in dajejo prednost tistim s povprečnimi ocenami (z jasnimi izjemami!);
- delodajalci ne delajo razlik med univerzami, kjer so iskalci zaposlitve diplomirali;
- prednost dajejo širini študija;
- prednost vidijo v mednarodnih izkušnjah iskalcev zaposlitve;
- prednost vidijo v pozitivnih osebnostnih lastnostih iskalca zaposlitve;
- na izbiro kandidatov po opravljenem zaposlitvenem razgovoru vplivajo v 90 odstotkih: delovne izkušnje, osebnostne lastnosti in spretnosti kandidatov (na primer komercialne in ustvarjalne).

Iz raziskave avtorica (Fionda, 2013) povzema, da boljšo zaposljivost diplomantov prinašajo:

- posebna, predvsem profesionalna znanja, povezave med področjem študija in delom, relevantne delovne izkušnje;
- interpersonalne spretnosti, zato raje zaposlijo osebo z nižjimi študijskimi dosežki in bolj razvitimi spretnostmi, osebo s komunikacijskimi spretnostmi, osebo z organizacijskimi, kreativnimi in inovativnimi spretnostmi, osebo, ki je mednarodno orientirana;
- ob vsem tem se prenosljive, generične akademske spretnosti (na primer analitičnost, fleksibilnost, odgovornost) predpostavljajo kot nujne (in ne kot prednost).

Iz pogovorov z delodajalci, ki zaposlujejo diplomante na slovenskem trgu dela, izhaja, da od iskalca zaposlitve pričakujejo podobne lastnosti kot njihovi kolegi v Evropski uniji.⁴ Se pa slovenski delodajalci v mednarodnih raziskavah izkažejo za posebne predvsem glede pričakovanj v zvezi z mednarodnimi izkušnjami, ki jih imajo diplomanti iskalci zaposlitve, saj te pričakujejo bolj redko. V primerjalni raziskavi Pomen mednarodne mobilnosti študentov za delo in zaposlovanje – primerjava rezultatov za Brazilijo, Čile, Slovenijo in Finsko sta Geldres in Valeska (2013) ugotovila, da delodajalci na obeh celinah pri mladih visoko izobraženih iskalcih zaposlitve najbolj cenijo: sposobnost sodelovanja, zanesljivost, odgovornost in sposobnost reševanja problemov. V Sloveniji so izrazito poudarjeni še: znanje tujih jezikov, sposobnost iskanja informacij in pridobivanja novega znanja. Delodajalci na obeh celinah podpirajo (vsaj načeloma) mobilnost študentov in si od nje obetajo predvsem: poznavanje, razumevanje in sprejemanje drugačnih kultur (medkulturne izkušnje) in znanje tujega jezika. V Sloveniji posebej izstopa še pričakovanje delodajalcev, da bodo študenti v tujini navezali tudi koristne kontakte in poslovne povezave in da bodo postali osebno zrelejši in samozavestnejši. Glede tega, koliko izkušnje iz tujine vplivajo na izbor kandidatov, se je med primerjanimi državami Slovenija izkazala kot tista, v kateri delodajalci tovrstne izkušnje ne vidijo kot prednosti. Velika večina (36 od 58 sodelujočih) delodajalcev je odgovorila, da to ni pomemben dejavnik, in le trije od njih, da tovrstne izkušnje pri novih kadrih posebej iščejo. Delodajalci vseh sodelujočih držav pri študentih, ki imajo izkušnje iz tujini, iščejo delovne, in ne študijske izkušnje.

Po izsledkih raziskav REFLEX⁵ in HEGESCO⁶ so se kot najpomembnejši dejavniki, ki pozitivno vplivajo na stopnjo zaposljivosti diplomantov na trgu dela, pokazali:

- končan študijski program, ki ga potencialni zaposlovalec pozna,⁷
- med študijem pridobljene delovne izkušnje⁸ in
- študijsko vedenje posameznika.⁹

4 Informacije so bile pridobljene v neposrednem sodelovanju kariernih centrov UL z več kot 200 delodajalci, ki zaposlujejo diplomante na slovenskem trgu dela. Podobne ugotovitve prinaša raziskava Alenke Stanič (2012).

5 Anketna raziskava REFLEX – The Flexible Professional in the Knowledge Society New Demands on Higher Education in Europe je bila izpeljana v 15 evropskih državah (Slovenija ni sodelovala) večinoma v letu 2005 in je zajela približno 70 tisoč diplomantov, ki so diplomirali v študijskem letu 1999/2000.

6 Raziskava HEGESCU – Higher Education as a Generator of Strategic Competences je bila zasnovana kot nadaljevanje raziskave REFLEX in izvedena v letih 2008 in 2009 z enakim anketnim vprašalnikom. Državam, vključenim v prejšnjo raziskavo, so se priključile nove članice, med njimi Slovenija. Zajela je diplomante generacij 2002/03 in 2003/04.

7 Med bolonjsko prenovo študija je nastala vrsta novih študijskih programov, ki prinašajo na trg tudi nove strokovne nazive, ti pa so delodajalcem slabo poznani, zato bi bila ena od nalog visokošolskih ustanov skrb za njihovo promocijo in ustrezno informiranje.

8 Delovne izkušnje, pridobljene (že) med študijem, so ključne, vendar le tedaj, če so povezane s študijskim programom, če strokovno znanje širijo in utrjujejo v praksi.

9 To vključuje: količino časa, namenjenega študiju (po raziskavah so se slovenski študenti pri tej točki izkazali kot podpovprečni: francoski študent denimo za izpite študira 42 ur na teden, slovenski 24 ur), vlaganje v širitev in/ali poglobljanje strokovnega znanja, sodelovanje v različnih obštudijskih dejavnostih, na primer mednarodni mobilnosti, sodelovanje v študentskih organizacijah in podobno.

KARIERNI CENTRI NA UNIVERZAH

Po univerzah po svetu so se uveljavili različni modeli delovanja teh služb, odvisno predvsem od siceršnjega vsakokratnega prepoznavanja tako pomena in vsebine koncepta zaposljivosti kot sodelovanja med akademskim in poslovnim svetom znotraj posamezne univerze. Kot posebne službe, ki delujejo z namenom okrepiti zaposljivost diplomantov, so, kot poudarjata Yorke in Knight (2004, str. 14), v mnogih primerih najpogostejši način, kako posamezne izobraževalne ustanove prispevajo k zaposljivosti svojih študentov, ne glede na to, da je učinek teh prizadevanj bistveno manjši, če njihove aktivnosti in temeljna sporočila niso tudi sestavni del tako imenovanega skritega kurikula na izobraževalni ustanovi oziroma v njenih študijskih programih (Yorke in Knight, 2004).

Karierni centri na univerzah so lahko organizirani na različne načine, odvisno od nalog, ki jih imajo. Kot osnovne in tradicionalne naloge kariernih centrov omenja Watts (1997) individualno in skupinsko svetovanje, informiranje in povezovanje z delodajalci. Najpomembnejši novejši očitek takšni usmerjenosti kariernih centrov izhaja iz ugotovitve, da njihove aktivnosti dosežejo tiste študente, ki se pomena graditve zaposljivosti že zavedajo, in da, nasprotno, tisti, ki se tega ne zavedajo in bi tovrstne aktivnosti torej najbolj potrebovali, do njih sploh ne pridejo. To naj bi veljalo tako za študente s slabšimi študijskimi rezultati in socialno deprivilegirane kot za študente umetniških akademij.¹⁰ Prav tovrstne izkušnje so napeljale k oblikovanju razmislekov in strategij, kako v aktivnosti kariernih centrov vključiti vse študente. Skladno s to težnjo so karierni centri razvijali strategije, s katerimi so želeli vključiti kar največji del študentske populacije.

Watts (1997) opisuje štiri možnosti usmeritve in delovanja kariernih centrov:

- integralni model svetovanja, po katerem ponujajo karierni centri stalno svetovanje, namenjeno študentom tako pred vpisom in izbiro študija, med študijem kot ob prehodu diplomantov na trg dela;
- integralni usmeritveni model, po katerem karierni centri ponujajo podporo pri odločanju, na primer pri izbiri priložnostnih del in delovnih praks;
- kurikularni model, po katerem postanejo karierni centri služba za pomoč akademskemu oddelkom pri vključevanju in zagotavljanju vsebin razvoja zaposljivosti in kariernih načrtov znotraj kurikularnih vsebin;
- izobraževalno organizirani model, po katerem postanejo karierni centri del posebnih izobraževalnih oddelkov, namenjenih spodbujanju kariernega razvoja tako vseh zaposlenih na izobraževalni ustanovi kot tudi študentov.

Raziskovalci in praktiki kariernega svetovanja na univerzah danes poudarjajo, da je najučinkovitejši način prenosa znanja, spretnosti, kompetenc in vedenj, potrebnih za graditev dobre zaposljivosti in upravljanja kariere, kurikularni model. Komisija Martina Harrisa je v ospredje postavila, da mora biti osrednja naloga kariernih centrov »pomoč ustanovam s ciljem bolje informirati študente, ki so v svojih ravnanjih samozadostni,

¹⁰ Do podobnih opažanj prihajajo tudi svetovalke Kariernega centra UL in svetovalci kariernih centrov drugih slovenskih univerz.

spособni načrtovanja in upravljanja lastnega učenja in ki imajo dobre spretnosti upravljanja lastne kariere« (Harris Committee, 2001, str. 15), ter »da imajo karierni centri ključno vlogo pri posredovanju ali pomoči učiteljem pri posredovanju takih vsebin študentom, ki krepijo razvoj sposobnosti upravljanja in načrtovanja lastne kariere, pridobivanja in izbiranja delovnih izkušenj in spodbujajo študente k refleksiji pridobljenih izkušenj« (prav tam, str. 30).

Razumevanje vloge kariernih centrov se je pod vplivom nove paradigme dela kariernih centrov na univerzah, zlasti tam, kjer deluje tako imenovana Harrisova komisija, v letih 2002–2005 močno spremenilo, primer je Velika Britanija. Medtem ko se je v letu 2002 le četrtnina vseh visokošolskih ustanov v Veliki Britaniji strinjala s tem, da morajo biti spretnosti upravljanja kariere vključene v študijski proces kot ključne in ne le kot dodatne aktivnosti, se je njihov delež v letu 2005 občutno povečal in je kar 90 odstotkov vseh univerzitetnih kariernih centrov poročalo, da imajo partnerstva z univerzitetnimi oddelki in da prispevajo k razvoju spretnosti za upravljanje kariere, več kot 70 odstotkov pa jih je poročalo, da so postale te spretnosti del kurikularnih ciljev (Watts, 2006, str. 25–26).

Zaradi posebnosti študijskih programov in disciplin so se razvili tudi različni modeli delovanja in umeščanja kariernih centrov:

- v strokovnih programih, kjer ocenjujejo, da je za vstop v poklic potrebno posebno strokovno usposabljanje (na primer medicina, arhitektura), študijski oddelki menijo, da je tudi skrb za karierni razvoj njihova primarna odgovornost in zato tudi redkeje sodelujejo z »zunanji« kariernimi centri;
- v strokovnih programih, ki odpirajo vrata v več različnih poklicev, vendar pa pričakujejo primarno poklicno delovanje znotraj teh strok (na primer kemija, psihologija), si oddelki skrb za karierni razvoj pogosto delijo s kariernimi centri;
- v »nepoklicnih« programih oziroma takih, ki odpirajo širok spekter zaposlitvenih področij (na primer zgodovina, filozofija), pa se oddelki najpogosteje nagibajo k temu, da prepuščajo skrb za karierni razvoj kariernim centrom (prav tam, str. 27).

KARIERNI CENTRI V SLOVENIJI: PRIMER KARIERNIH CENTROV UNIVERZE V LJUBLJANI

V letu 2008 je UL organizirala prvi univerzitetni karierni center. Ta se je po razmeroma skromnih začetkih začel intenzivneje razvijati z letom 2010, ko je pridobil sredstva projekta iz Evropskega socialnega sklada v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007–2013 s prednostno usmeritvijo Kakovost, konkurenčnost in odzivnost visokega šolstva. Karierni centri Univerze v Ljubljani (dalje KC UL) so organizirani kot kombinirani tip kariernega centra, kar pomeni, da del aktivnosti poteka na ravni univerze, zaposlene karierne svetovalke pa delujejo na posameznih članicah, fakultetah in akademijah univerze, s čimer poskušajo svoje aktivnosti prilagajati specifičnim potrebam študijskih programov.

Po svojih aktivnostih je KC UL usmerjen predvsem v:

- individualno karierno svetovanje študentom in diplomantom,
- izvajanje različnih aktivnosti v obliki delavnic za pridobivanje funkcionalnega znanja in spretnosti, potrebnih za učinkovit nastop na trgu dela,
- povezovanje študentov z delodajalci.

Razmerje med poudarki posameznih aktivnosti se spreminja tako glede na zastavljene cilje v okviru aktualnega razpisa, ki jim zagotavlja sredstva za delovanje, kot glede na dinamiko, ki se vzpostavlja na posameznih članicah univerze, oziroma glede na njihovo aktualno prepoznavanje pomena spodbujanja kariernega zavedanja pri študentih, bodočih diplomantih. Tako sta karierni razvoj in dobra zaposljivost že postala pomemben in poudarjen sestavni del študijskega procesa na tistih članicah, ki imajo (že tradicionalno) vzpostavljene dobre, redne in tesne sodelovalne odnose z gospodarstvom in drugimi partnerji na trgu dela za potrebe celovitejšega razvoja svojih študentov in diplomantov. Na drugi strani pa imamo članice oziroma natančneje njihove študijske oddelke, kjer so (še vedno) prepričani, da je vprašanje kariere, karierne poti in zaposljivosti njihovih diplomantov nekaj, kar presega njihovo delovanje in poslanstvo.

Pri svojem delu karierne svetovalke KC UL ugotavljajo, da je zavedanje študentov o pomenu pridobivanja znanja, spretnosti in kompetenc za učinkovit nastop na trgu dela tesno povezano prav z odnosom njihovih fakultet in akademij oziroma njihovih pedagoških mentorjev do teh področij. Zavedanje študentov, da sta razvoj kariere in dobra zaposljivost vseživljenjski projekt, ki ga je treba zastaviti že med študijem, in njihovo aktivno iskanje ter pridobivanje vseh razpoložljivih možnosti za ta razvoj so odvisni prav od spodbud in poudarkov, ki jih temu namenjajo njihovi pedagoški mentorji. Tako se karierne svetovalke po pravilu srečujejo s študenti fakultet in akademij, ki področje kariernega razvoja zanemarjajo, šele v času, ko ti prehajajo na trg dela in ko se soočajo s (še večjo) nemočjo in mankom učinkovitih orodij za nastop na trgu dela.

Na individualnih svetovanjih, poleg informiranja, potekajo pogovori s študenti in diplomanti pogosto v obliki *coachinga*, predvsem v tistem delu, kjer karierne svetovalke pomagajo študentu diplomantu ozavestiti njegove dosedanje aktivnosti, že pridobljene spretnosti, opraviti samoevalvacijo dosedanjih dosežkov, postaviti cilje in poiskati poti za njihovo uresničitev. Področje samozaznave posameznikov, ko gre za vprašanja njihovih kariernih (in tudi osebnih) načrtov, je pri slovenskih študentih slabo razvito. Pokazalo se je, ne samo skozi karierno svetovanje, ampak tudi v povratnih informacijah delodajalcev, tako tistih iz Slovenije kot onih iz tujine, da imajo diplomanti UL dobro, zelo konkurenčno strokovno znanje, pridobljeno skozi študij, da pa so njihove socialne, tako imenovane mehke spretnosti in samopoznavanje slabi. Poiskati odgovore na vprašanja, kje se vidim čez pet let, kaj želim v svojem življenju doseči in kako lahko zastavljene cilje dosežem, je temelj vsakega kariernega načrta in dobre zaposljivosti. To je izhodišče, na katerem lahko posameznik oblikuje učinkovito strategijo, namenjeno iskanju poslovnih partnerjev. Manko socialnih spretnosti tako med študenti kot med diplomanti kaže na pomanjkljivosti v celotni izobraževalni vertikali. Razkriva zanemarjanje pomena neformalnega

in priložnostnega učenja, ki sta pomembna vira pridobivanja in razvijanja spretnosti pri vsakem posamezniku, še posebej, ko govorimo o socialnih kompetencah.

Z namenom okrepitve zavedanja o pomenu zavestnega spremljanja in evalvacije pridobljenih spretnosti in njihovega prispevka h graditvi čim bolj celovite in uspešne osebe, ki zna tako oblikovati kot zasledovati svoje (tudi) poklicne cilje, KC UL pripravljajo vsakoletne posvete s svetovalnimi delavci srednjih šol. Izkušnje kažejo, da bi bilo treba to sodelovanje še okrepiti in ga celo prenesti na nižje ravni izobraževanja. Vzgoja in izobraževanje za oblikovanje kariere in dobre zaposljivosti bi morala najti mesto znotraj celotne izobraževalne vertikale.

Za pridobivanje znanja, spretnosti in kompetenc, potrebnih za učinkovito komunikacijo z delodajalci in za uspešno lastno pozicioniranje na trgu dela, KC UL organizirajo in izvajajo usmerjene delavnice za študente. Na delavnicah študenti in diplomanti pridobivajo znanje in razvijajo spretnosti priprave različnih oblik samopredstavitve. Temelj dobre samopredstavitve je dobro poznavanje lastnih dosežkov, znanja, pridobljenih spretnosti, pomanjkljivosti, kratkoročnih in dolgoročnih ciljev, zato so uvodne delavnice namenjene predvsem predstavitvi vsebine dobre zaposljivosti in orodij za samoevalvacijo ter sprotno spremljanje lastnih dosežkov. V nadaljevanju se udeleženci delavnic seznanijo s pravili oblikovanja življenjepisa in alternativnimi, inovativnimi oblikami življenjepisa. Izjemnega pomena je razviti zavedanje, da je samopredstavitve v funkciji navezovanja poslovnih, zaposlitvenih ali partnerskih stikov vedno dvosmerno naravnana in nagovarja drugega. Raziskovanje, poznavanje in upoštevanje pričakovanj drugega je drugi temelj oblikovanja in priprave tako samopredstavitvenih življenjepisov kot tako imenovanih motivacijskih pisem. Motivacijsko pismo ali nagovor drugega (delodajalca, poslovnega sodelavca, partnerja) je najpogosteje prvi kontakt, ki ga iskalec zaposlitve vzpostavi z zelenim delodajalcem ali poslovnim partnerjem. Skozi delavnice oblikovanja tovrstnih nagovorov karierne svetovalke poudarjajo predvsem njihovo enkratnost. Vsak tovrstni nagovor je poseben in ga ne moremo v nespremenjeni obliki uporabljati za nagovor različnih naslovnikov.

V vseh oblikah samopredstavljanja je ključno, da se posameznik predstavi predvsem kot osebnost s svojimi specifičnimi lastnostmi, spretnostmi, vrednotami in pričakovanji. Ob tem velja poudariti, da je izjemno pomemben del motiviranja drugega, naslovnika, tudi vzpostavitev (vsaj hipotetičnega) partnerstva. Iskalec zaposlitve naj zelenemu delodajalcu predstavi možnosti in priložnosti, ki jih prinaša v sodelovanje.

Drugi sklop delavnic, ki jih organizirajo in vodijo karierne svetovalke KC UL, je namenjen seznanitvi s postopki izbire kandidatov, zaposlitvenimi razgovori, selekcijskimi postopki in podobno. Poleg informacij, kako so taki izbori organizirani, kako potekajo, kaj lahko kandidati na njih pričakujejo, na kaj se je dobro pripraviti, udeleženci razvijajo tudi tehnike za učinkovit nastop in neposredno samopredstavitve. Pri tem učenju se uporabljajo različne metode in tehnike, od igranja vlog, skupinskega in individualnega dela, evalvacije in evalvacijskega pogovora vse do seznanitve s tehniko *elevator pitch* in osnovnega treninga te tehnike.

Elevator pitch ali kratek samopredstavitveni (na)govor je tehnika, ki jo lahko posameznik uporablja v najrazličnejših življenjskih situacijah (ne le, ko išče delo!). Za *elevator pitch* v slovenščini nimamo ustreznice. Poimenovanje izhaja iz ameriškega okolja in označuje nagovor drugega v kratkem času, kolikor povprečno traja vožnja z dvigalom, ki pelje nadrejenega v njegovo (visoko) nadstropje. Časovna omejitev je bistveno določilo *elevator pitcha*. Njegovo trajanje je omejeno na minuto ali dve. Kot vsak govor vsebuje oziroma mora vsebovati vse tri elemente prepričevanja z namenom doseganja zastavljenega cilja: *logos*, predstavitev argumentov, *etos*, predstavitev vrednot, ter *patos*, predstavitev in vzbujanje čustev. Bistvena za vsebino *elevator pitcha* je njegova ciljna usmerjenost: kratka samopredstavitvev z jasnim namenom motivirati naslovnika za kasnejše bolj vsebinsko poglobljeno srečanje. Da lahko posameznik izpelje učinkovit *elevator pitch*, mora zelo dobro poznati svoje cilje in prednosti, ki mu zagotavljajo uspeh, po drugi strani pa mora dobro poznati naslovnika in tista področja, skozi katera bo lahko vzbudil njegovo zanimanje. Zato je *elevator pitch* vedno enkraten podvig, namenjen posebni situaciji s povsem konkretnim naslovníkom, in kot tak v nespremenjeni obliki neuporaben. Zavest o pomenu nenehnega dela na tehniki *elevator pitcha* in o njeni (skorajda) vsakodnevni uporabnosti je izhodišče za pridobitev pomembne socialne spretnosti.

Prav KC UL so to tehniko kot prvi postavili v kontekst dela kariernih centrov na slovenskih univerzah. Prvič so jo vključili jeseni 2012 v okviru organizacije neposrednih srečanj delodajalcev in diplomantov. K sodelovanju so pritegnili slovenska podjetja, ki se zavedajo pomena načrtnega dela in vključevanja visoko izobraženih mladih v svoja okolja. Sodelovalo je 15 izkušenih kadrovcov, ki so se na petminutnih razgovorih srečali z diplomanti UL, vključenimi v posebno pilotno skupino, oblikovano z jasnim namenom najti ustrezno zaposlitev. Skupina diplomantov je skozi projekt pod strokovnim vodstvom kariernih svetovalc KC UL načrtno pridobivala in razvijala spretnosti, znanje in osebnostne lastnosti dobre zaposljivosti. Sestavni del programa je bilo tudi navezovanje učinkovitih stikov z morebitnimi zaposlovalci in znotraj tega tudi razvoj tehnike *elevator pitch*.¹¹ Tudi za izkušene kadrovice je bila to nova in poučna izkušnja; imeli so priložnost spoznati obraze, ki se sicer skrivajo za številkami o brezposelnih visoko izobraženih kadrih, in se soočiti z lastno nemočjo ob srečanju z osebami, ki imajo pomembno znanje, voljo za nadaljnje izpopolnjevanje, željo postati koristen in ustvarjalen del njihovih poslovnih zgodb, z osebami, ki imajo svoje sanje in pravico do priložnosti, da jih uresničijo.

Tretje področje delovanja KC UL je namenjeno neposrednemu povezovanju študentov in diplomantov z delodajalci. KC UL razvijajo različne oblike povezovanja: obiske v delovnih okoljih, predstavitve delodajalcev na članicah, fakultetah in akademijah UL, različna vsebinska srečanja: okrogle mize, posvete, predavanja, karijerne dneve in karijerne sejme na članicah, tako imenovane hitre zmenke z delodajalci in drugo. Namen tovrstnih dogodkov je seznanjanje študentov in diplomantov z delovnimi procesi v posameznih delovnih okoljih, naravo poklicnega dela v posamezni stroki, kariernimi možnostmi in

¹¹ Uspeh projekta, imenovanega Fokusna skupina diplomantov UL, je bil velik – še pred koncem projekta (trajal je šest mesecev) sta si primerno delo našli več kot dve tretjini sodelujočih diplomantov.

priložnostmi znotraj različnih podjetij, kar omogoča, da mladi preverjajo ustreznost svojega strokovnega znanja, pridobljenega s študijem, z zahtevami in možnostmi v realnih delovnih okoljih.

Tovrstne aktivnosti v organizaciji KC UL pa sledijo še drugim ciljem. Eden najpomembnejših je vzpostavljanje učinkovitih socialnih mrež. Za mlade je ključno, da znajo zavešno graditi, negovati in širiti svoje (tudi profesionalne) stike, ki so pomembni za učinkovit vstop v delovne procese (tudi zaposlitev). Graditev in vzdrževanje učinkovitih socialnih mrež je ena od bistvenih socialnih, mehkih spretnosti, študenti naj te mreže začnejo graditi med študijem. Pomembne so tako generacijske povezave, ki se vzpostavljajo prek vključevanja in sodelovanja v študentskih društvih, združenjih in organizacijah, prostovoljskih in drugih organizacijah in aktivnostih, kot tudi medgeneracijske povezave, ki nastajajo skozi različne oblike dela in profesionalnega sodelovanja med študijem: študentsko delo, projektno delo, študijska praksa, prostovoljstvo in drugo. Socialne mreže in povezave so ob prehodu na trg dela in vključitev v delo izjemno pomembne tudi zato, ker delodajalci in partnerji iščejo sodelavce, s katerimi se ujemajo ne le v interesih za specifično strokovno znanje in potrebe dela, ampak še veliko bolj po kompatibilnosti vrednostnih in osebnostnih sistemov. Za takšno prepoznavanje pa je potrebno daljše in (predvsem) osebno sodelovanje med partnerji.

Skozi svetovalno delo s študenti in diplomanti ter sodelovanje z različnimi deležniki na trgu dela se je pokazala potreba po informiranju o novostih v procesu študija, novih in prenovljenih študijskih programih, vsebinah, znanju in kompetencah, ki se skrivajo za novimi strokovnimi nazivi, zapisanimi v diplomah. S tem namenom so začeli KC UL v letu 2014 organizirati posebne povezovalne dogodke, na katerih imajo vsi trije ključni akterji, to je predstavniki univerze, študenti, diplomanti in strokovni delavci, ter predstavniki drugih deležnikov na trgu dela (podjetij, različnih zavodov in javnih služb, vpetih v izobraževanje in zaposlovanje ter odgovornih za to področje), možnost medsebojnega informiranja in vzpostavljanja vezi. Namen teh dogodkov je krepiti ključna dejavnika, ki vplivata na dobro zaposljivost diplomantov. To sta: (1) dobro (pre)poznavanje študijskih programov in (posledično) profilov diplomantov, in (2) pridobivanje delovnih izkušenj, povezanih s stroko, (že) med študijem.

SKLEP

Karierni centri na univerzah so tisti prostori neformalnega pridobivanja (ključnega) znanja in spretnosti, ki so namenjeni bodočim diplomantom. Delujejo z namenom opolnomočenja, ozaveščanja in okrepitve bodočih diplomantov, da bodo skozi proces vseživljenjskega učenja nastopali na trgu dela trajnostno in tako, da bodo lahko uresničevali svoje vsakokratne kariernne cilje, da bodo lahko s svojim ustvarjalnim delom prispevali k doseganju višjih osebnih ciljev ter k uspešnosti družbe kot celote.

Kot primer smo predstavili delovanje kariernega centra na Univerzi v Ljubljani, ki je skozi svoj razvoj in izkušnje prišel do podobnih spoznanj, kot so tista, ki so pospešila najnovejše

premičke v organiziranosti in delu kariernih centrov na mnogih evropskih univerzah, kjer imajo daljšo tradicijo delovanja na tem področju. Izkušnje kažejo, da je na univerzitetni ravni pomembno podpreti različne oblike neformalnega in priložnostnega učenja za pridobivanje in razvoj ključnih kompetenc (tako socialnih kot generičnih, prenosljivih). Za premike na tem področju je treba vzpostaviti in razvijati partnersko delo vseh ključnih deležnikov – strokovnega osebja na članicah, fakultetah in akademijah univerze, študentov, kariernih centrov in zunanjih partnerjev (predvsem delodajalcev). Po drugi strani pa je treba najti učinkovite in trajne načine umestitve koncepta dobre zaposljivosti v ali ob same študijske kurikule. Proces je v okvirih slovenskega univerzitetnega okolja zahteven, saj sta neformalno učenje in razvijanje kompetenc, potrebnih za karierni razvoj in dobro zaposljivost, (še vedno) razumljeni kot konkurenca strokovnemu delu univerzitetnega izobraževanja, pridobivanju strokovnega znanja, spretnosti in kompetenc ter zato tudi in pogosto odklanjani.

LITERATURA

- European Commission (2011). *The Higher Education Modernisation Agenda*. Pridobljeno s http://ec.europa.eu/education/higher-education/agenda_en.htm.
- Fionda, J. (2013). *Higher Education and Employability. Employers feedback on important elements of graduates' employability. Results of Study. Cooperation between HEI and Businesses – why do we need to cooperate?* Pridobljeno s <http://www.cmepius.si/en/about-cmepius/events.aspx>.
- Geldres, W. in Valeska, V. (2013). *Relevance of International Student Mobility to Work and Employment – comparison of findings in Brazil, Chile, Slovenia and Finland. Cooperation between HEI and businesses – why do we need to cooperate?* Pridobljeno s <http://www.cmepius.si/en/about-cmepius/events.aspx>.
- Harris Committee (2001). *Developing Modern Higher Education Careers Services. Review chaired by Sir Martin Harris*. London: Department for Education and Employment.
- Kambič, P. (2008). *Uresničevanje ciljev lizbonske strategije na področju izobraževanja. Primerjava Slovenije, Estonije in Irske*. (Diplomska naloga. FDV UL.) Pridobljeno s <http://dk.fdv.uni-lj.si/diplomska/pdfs/kambic-peter.pdf>.
- Kelava, P. (ur.) (2013). *Neformalno učenje? Kaj pa je to?* Pridobljeno s <http://www.pei.si/Sifranti/StaticPage.aspx?id=140>.
- Komljenovič, J., Ahčan, M., Vidovič, A., Turk G. in Pejovnik, R. S. (2013). *Zaposlenost diplomantov Univerze v Ljubljani. Raziskava*. Pridobljeno s http://www.employability.ed.ac.uk/documents/Staff/HEABriefings/ESECT-3-Embedding_employability_into_curriculum.pdf.
- Marjetič, E. in Lesjak, D. (2013). *Trg dela in visokošolski razpis za vpis*. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Visoko_solstvo/Statistika_in_analize/Analiza_trga_dela_jan2013.pdf.
- Stanič, A. (2012). *Priporočila delodajalcev mladim iskalcem zaposlitve. Končno poročilo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Karierni centri Univerze v Ljubljani.
- Watts, A. G. (1997). *Strategic Directions for Careers Services in Higher Education*. Cambridge: Careers Research and Advisory Centre/Association of Graduate Careers Advisory Services.
- Watts, A. G. (2006). Career development learning and employability, *Learning and Employability*, Series Two, 1–40. Pridobljeno s http://www.islamicstudiesnetwork.ac.uk/assets/Documents/resources/database/id592_career_development_learning_and_employability.pdf.

-
- Yorke, M. in Knight, P. (2004). *Embedding Employability in the Curriculum*. Pridobljeno s www.heacademy.ac.uk/learningandemployability.htm.
- Yorke, M. (2006). Employability in higher education: what it is – what it is not. *The Higher Education Academy*, Series One, 2–18. Pridobljeno s <http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/employability/employability336>.

Anita Jug Došler, Metka Skubic, Petra Petročnik

RAZISKOVANJE LASTNE PRAKSE KOT DEJAVNIK PROFESIONALNEGA RAZVOJA BABIC IN MEDICINSKIH SESTER

POVZETEK

Prispevek predstavlja značilnosti in uporabnost akcijskega raziskovanja lastne prakse kot dejavnika profesionalnega razvoja babic in medicinskih sester. Raziskava temelji na empiričnem anketnem raziskovalnem pristopu in kvantitativni metodologiji. Podatki so obdelani na ravni deskriptivne statistike, pri čemer je pri ugotavljanju statistično značilnih razlik uporabljen preizkus χ^2 . Rezultati so pokazali, da več kot polovica anketiranih nima izkušenj z raziskovanjem lastne delovne prakse in da jih pri raziskovanju najbolj ovira dejavnik pomanjkanja usposabljanj za različne vrste raziskovanj, v katerih bi reševali probleme iz lastne delovne prakse. Rezultati, še posebej pri babicah, so pokazali na pomembnost intenzivnejšega sodelovanja z delodajalci v izobraževalnem procesu, pridobivanja izkušenj v delovnem okolju in njihovega vključevanja v raziskovalno dejavnost že med študijem. Spoznanja naše raziskave so prispevala k večjemu zavedanju o pomembnosti akcijskega raziskovanja in raziskovalne dejavnosti nasploh v izobraževalnem procesu in programih, ki izobražujejo za poklice v zdravstvu.

Gljučne besede: *akcijsko raziskovanje, babice, medicinske sestre, profesionalizem*

RESEARCH OF ONE'S OWN PRACTICE AS A FACTOR OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF MIDWIVES AND NURSES - ABSTRACT

The paper presents characteristics and benefits of action research and research activities in general in the context of professional development of midwives and nurses. The study is based on empirical survey research approach and quantitative methodology. Data was collected by a questionnaire and processed by employing descriptive statistics; the statistically significant differences were determined by χ^2 test. Results reveal that more than half of the respondents do not possess any experience in researching their own work practice. Both midwives and nurses singled out the lack of training in different types of research – which could resolve the problems of their own working practices – as the main obstacle to their professional development. The results, especially those obtained from midwives, suggest that a more

Dr. Anita Jug Došler, Zdravstvena fakulteta Univerze v Ljubljani, anita.jug@zf.uni-lj.si

Mag. Metka Skubic, Zdravstvena fakulteta Univerze v Ljubljani, metka.skubic@zf.uni-lj.si

Mag. Petra Petročnik, Zdravstvena fakulteta Univerze v Ljubljani, petra.petrocnik@zf.uni-lj.si

intensive participation of future employers during educational process would be highly beneficial. This would allow future nurses and midwives to obtain much needed work and research experience already during their studies. The findings of the paper's research contributed to increased awareness regarding the importance of action research and research in general during educational process and other programs that offer education for health professionals.

Keywords: *action research, midwives, nurses, professionalism*

ZNAČILNOSTI IN POMEN AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA LASTNE PRAKSE

Kot začetnika v akcijskem raziskovanju obravnavamo socialnega psihologa Lewina. Po Lewinu je temeljna značilnost akcijskega raziskovanja empirično preizkušanje miselnih predpostavk ravnanja akterjev v specifični situaciji s sodelovanjem akterjev in z upoštevanjem pridobljenih spoznanj pri nadaljnjem praktičnem odločanju in delovanju (Mesec, 1994). V njegovi opredelitvi je specifična značilnost akcijskega raziskovanja predmet (tj. družbena akcija, družbeno delovanje) in ne metoda raziskovanja (Mesec, 1994; Elliot, 1991). Lewin je s pomočjo akcije želel dokazati, da so skupine pomembne za družbeno delovanje ter da jih je kot takšne mogoče znanstveno proučevati (Mesec, 1994; Mesec, 1988). Glavne značilnosti akcijskega raziskovanja po Lewinu so: praktična uporabnost spoznanj v specifični situaciji; vključenost raziskovanja v akcijo (kar pomeni, da imajo raziskovalne ugotovitve značaj povratnih sporočil); povezovanje raziskovanja z načrtovanjem in akcijo v ponavljalnih ciklih oziroma spiralah; prepletenost in zveznost med praktično akcijo, raziskovanjem in usposabljanjem ter sodelovanje članov akcijske skupine pri načrtovanju in organizaciji raziskave (Mesec, 1994).

Akcijsko raziskovanje kot proces spreminjanja in izboljševanja prakse, v kateri posameznik deluje, številni avtorji (Mažgon, 2008; Abad-Corpa idr., 2013; Ehde idr., 2013; Bish, Kenny in Nay, 2013; Wittich idr., 2013; McNiff in Lomax, 2009; McNiff in Whitehead, 2002; McNiff, Lomax in Whitehead, 2003) opredeljujejo z naslednjimi značilnostmi:

- Akcijsko raziskovanje je intervencija v posameznikovi praksi, ki vodi v skladu s profesionalnimi vrednotami k izboljšanju in akciji. V raziskovanju gre za preseganje odnosa subjekt–objekt, ki ga nadomesti enakopravnejše razmerje na relaciji subjekt–subjekt.
- V akcijskem raziskovanju je raziskovalec praktik tisti, ki povezuje oba vidika: raziskovanje in akcijo, zato mora ostajati v središču procesa. Nosilec sprememb je on sam. Lastno prakso razume kot osrednji predmet raziskovanja, katerega pomemben del sta kritična refleksija in samorazvoj.
- Izid akcijske raziskave je spremenjeno videnje in razumevanje lastne profesionalne prakse. Vzroki sprememb so posledica raziskovalčevega proučevanja.
- V akcijski raziskavi kriteriji za določanje veljavnosti postavljenih trditev niso oblikovani po strogih metodoloških pravilih. Osebnе (nepristranske) interpretacije, izkušnje in posredovanja dogodkov, ki jih deli večje število ljudi, so v akcijskem raziskovanju razumljeni kot dober temelj za dokazovanje veljavnosti.

- Podatki in spoznanja, ki jih raziskovalec pridobi z akcijsko raziskavo, služijo dvojnemu namenu: neposrednemu usmerjanju praktičnega delovanja in gradnji utemeljene teorije (ang. *grounded theory*), ki je v svoji posplošitveni moči omejena, saj je veljavna samo za določeno področje, za določene tipe kontekstov, interakcij in situacij.

Vse opredelitve kažejo na to, da je proučevanje prakse, poseganje vanjo, njeno spreminjanje in izboljševanje temeljna postavka akcijskega raziskovanja. V nadaljevanju prispevka predstavljamo značilnosti in uporabnost akcijskega raziskovanja kot raziskovalnega pristopa za izboljšanje lastne delovne prakse babic in medicinskih sester. Ker je raziskovanje, ki daje dokaze in je temelj današnje znanstvene medicine, trdna podlaga profesionalizmu stroke (Bryar, 1995; Declercq, 2004), smo v prispevku predpostavljali, da je akcijsko raziskovanje in drugo raziskovanje lastne prakse babic in medicinskih sester dejavnik njihovega profesionalnega razvoja.

V raziskavi, katere rezultate prikazujemo v nadaljevanju, smo se spraševali, kakšen je odnos in kakšna so stališča babic in medicinskih sester do raziskovanja njihove lastne prakse in raziskovalnega dela. Izhodišče je bila teza, da nam raziskovanje omogoča nov vpogled v prakso zdravstvene nege in babištva, saj razvija in izboljšuje metode zdravstvene nege in babištva ter preverja učinkovitost obstoječih praks znotraj obeh sistemov (Gerrish in Lacey, 2010). V ta namen je bila v Univerzitetnem kliničnem centru Ljubljana v letu 2012 ustanovljena Skupina za raziskovanje v zdravstveni in babiški negi z namenom selekcije vlog za izvedbo raziskav, vodenje registra raziskav ter vzpostavitev mreže medicinskih sester in babic raziskovalk (Klančnik Gruden, 2013).

UPORABNOST AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA V STROKOVNI PRAKSI BABIC IN MEDICINSKIH SESTER

Zbiranje podatkov v akcijski raziskavi ne poteka po strogih standardih empirično-analitične metodologije, saj je posamezna akcijska raziskava vezana na konkretno raziskovalno situacijo, ki jo proučujemo, in na specifično kombinacijo metodoloških pristopov, raziskovalnih metod, postopkov in tehnik. Metodologija akcijskega raziskovanja nam omogoča integracijo in uporabo kombiniranih raziskovalnih metod in metodoloških pristopov, ki so poleg raziskovalčeve usposobljenosti soodvisni še od okoliščin in narave problema, ki ga v neki družbeni strukturi proučujemo. Pri akcijskem raziskovanju se sočasno odvijajo trije procesi, ki se prepletajo (Mažgon, 2008): usposabljanje, praktično delovanje in raziskovanje. Merilo uspešnosti akcijske raziskave je usmerjeno k spreminjanju in izboljševanju prakse, pri čemer je osrednje merilo še vedno spoznanje določene resnice o pojavu, ki pa mora imeti aplikativno vrednost. V širšem mednarodnem prostoru na zdravstvenovzgojnem področju (vključujoč področje izobraževanja, ki ga izvajajo babice in medicinske sestre) (Abad-Corpa idr., 2013; Ehde idr., 2013; Bish idr., 2013; Wittich idr., 2013; Fearing, Barwick in Kimber, 2013; McCulloch, Li, Hong in Albarracin, 2012) akcijsko raziskovanje izvajajo medicinske sestre in babice, ki v proučevani situaciji delujejo in jo želijo izboljšati. Akcijska raziskava poteka na podlagi fleksibilnega raziskovalnega načrta

in tvori niz akcijskih korakov s sprotnim uvajanjem sprememb, ki si sledijo v spiralnih krogih med akcijo in refleksijo. Idejni načrt za celotno raziskavo je razčlenjen na posamezne akcijske korake oziroma faze, podrobnejši operativni načrt pa je izdelan vsaj za prvi akcijski korak. Spremljanje in evalviranje izvedbe prvega akcijskega koraka pomembno pripomore k reševanju raziskovalnih vprašanj, saj nam rezultati, ugotovitve in spoznanja ob prvem akcijskem koraku pokažejo, ali je treba načrt celotne raziskave spremeniti, dopolniti ali izboljšati; to je še posebno pomembno za nadaljnjo operativno načrtovanje preostalih akcijskih korakov, ki bodo še sledili (Bish idr., 2013; Wittich idr., 2013; McNiff in Whitehead, 2002; McNiff idr., 2003; Tuden, 2013; McCulloch idr., 2013). Obseg, trajanje in število akcijskih korakov so odvisni od raziskovalnega problema, ki ga proučujemo, ter tudi od drugih vsebinskih in metodoloških značilnosti raziskovalne situacije (Mažgon, 2008). Potek akcijske raziskave dokumentiramo v raziskovalnem poročilu, ki zaokroža celoten proces raziskovanja, vrednotenje učinkov vpeljave posameznih akcij, zaključne ugotovitve, nova spoznanja in izboljšave proučevane prakse (McNiff idr., 2003; McNiff in Whitehead, 2002; Fearing idr., 2013). Poročilo je ena od oblik dokumentiranja akcijske raziskave, ki pa jo lahko kombiniramo še z drugimi oblikami dokumentiranja, na primer s srečanji strokovnih delavcev zdravstvenih ustanov, ki vključujejo predstavitve akcijskoraziskovalnih projektov v obliki delavnic, evalvacij, kongresov, posvetov in podobno (Abad-Corpa idr., 2013; Ehde idr., 2013; Bish idr., 2013; Wittich idr., 2013).

Znotraj akcijskega raziskovanja se med raziskovalci praktiki vzpostavlja struktura sistema, ki teži k združevanju raziskovanja in življenjske prakse v smislu kritične družbene refleksije med cilji in procesom strokovnega dela/prakse ter sredstvi v vsakdanjem delovanju (Abad-Corpa idr., 2013; Ehde idr., 2013; McNiff in Whitehead, 2002). To je tudi eden izmed argumentov, na podlagi katerega predpostavljamo, da je akcijsko raziskovanje raziskovalni pristop, s pomočjo katerega lahko spreminjamo in izboljšujemo obstoječo prakso ter tako pripomoremo k dvigu kakovosti profesionalnega dela medicinskih sester in babic.

Relevantne posebnosti akcijskega raziskovanja kot dejavnika profesionalnega razvoja medicinskih sester in babic pa sami utemeljujemo na podlagi naslednjih prednosti:

- možnost spremljanja poklicnega delovanja medicinskih sester in babic skozi proces raziskovalne refleksije (z lastno refleksijo do novih idej in pogledov);
- možnost odkrivanja pravil ravnanja, pravil vzdrževanja nekega sistema/institucije ter subjektivnih teorij, ki usmerjajo poklicno delovanje medicinskih sester in babic. Če neposredno spremljamo njihovo delovanje, lahko odkrijemo zakonitosti, po katerih delujejo; pravila ravnanj, ki obstajajo kot socialne ali razvojne norme; subjektivne teorije medicinskih sester in babic, vezane na konkretna ravnanja, s katerimi jih prek uvida v kontekst soočimo z deklariranimi teorijami;
- možnost poglobitve predstav, znanj in delovanj znotraj participatornega raziskovanja ter na tej podlagi spreminjanje oziroma oblikovanje utemeljene teorije, saj vrednotenje kakovosti (lastne) prakse in raziskovanje izbranega pojava medicinsko sestro oziroma babico usmerjata k vzpostavljanju utemeljene teorije, pri čemer transfer tega

delovanja v neke nove okvire implicira razumevanje kontekstualnih pogojev novih okvirov in vključuje refleksijo o tem, kakšne posledice ima to za uporabo delovanja v novem kontekstu;

- možnost praktičnega preizkušanja ustreznosti alternativnih smeri praktičnega delovanja in na podlagi rezultatov evalvacije možnost njihovega upoštevanja pri nadaljnjih akcijskih korakih in strokovnem delu;
- možnost preoblikovanja osebnih prepričanj s pomočjo metod in tehnik akcijskega raziskovanja (samoopazovanja, kritičnega ovrednotenja in analize, proučevanja dokumentacije in podobno). Razumevanje delovnega konteksta medicinske sestre oziroma babice vključuje tudi njeno subjektivno vedenje in tiho znanje. Slednje pogosto ostane na nezavedni ravni. Treba se je zavedati tudi pomembnosti razumevanja konteksta, v katerem delujemo, saj na tej podlagi lahko dosežemo ustrezno povezavo med teorijo in prakso. In ravno v tem razmerju lahko metode in tehnike akcijskega raziskovanja medicinskim sestram in bobicam pomagajo, da ozavestijo in prepoznajo svoje (nezavedne) predpostavke, subjektivne teorije, ki vplivajo na njihove odločitve v vsakdanjih delovnih praksah;
- možnost integracije akcijskega raziskovanja v sam proces (samo)reflektiranja in (samo)evalviranja strokovnega dela bobic in medicinskih sester.

RAZISKAVA O ODNOSU BABIC IN MEDICINSKIH SESTER DO RAZISKOVANJA LASTNE PRAKSE

V nadaljevanju predstavljamo rezultate raziskave, katere namen je bil ugotoviti in analizirati dejstva in stališča bobic in medicinskih sester do raziskovanja lastne prakse in raziskovalnega dela. Zanimalo nas je, ali se med bobicami in medicinskimi sestrami pojavljajo statistično značilne razlike v njihovem zaznavanju raziskovanja in stališčih do raziskovanja. Zanimala so nas naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Ali imajo babice in medicinske sestre izkušnje z raziskovanjem lastne študijske/delovne prakse?
2. V katero fazo raziskovalnega dela bi se bile pripravljene vključevati?
3. Kateri so po ocenah bobic in medicinskih sester tisti dejavniki, ki jih pri raziskovanju prakse ovirajo?

Metode raziskovanja

Raziskava temelji na empiričnem anketnem raziskovalnem pristopu in je zasnovana na kvantitativni raziskovalni paradigmi. Uporabljena je kavzalno neeksperimentalna metoda empiričnega raziskovanja. Podatki v raziskavi so zbrani z vprašalnikom, ki smo ga predhodno preizkusili na pilotnem vzorcu desetih anketirank, s čimer smo preverili razumljivost zastavljenih vprašanj. Anketiranje je potekalo aprila 2013. Vprašalnik je poleg vprašanj o demografskih značilnostih (starost, izobrazba) vseboval tri sklope vprašanj, ki so se nanašala na stališča bobic in medicinskih sester do raziskovanja lastne prakse in raziskovalnega dela. Skupno je bilo 19 vprašanj.

Anketirali smo 228 oseb, 72 (31,6 odstotka) babic in 156 (68,4 odstotka) medicinskih sester, ki regionalno pokrivajo območje celotne Slovenije. Skupaj vrnjenih veljavnih vprašalnikov smo dobili 218, kar pomeni 95,6-odstotno odzivnost. Vzorec je priložnostni. Povprečna starost babic je 35,7 leta, medicinskih sester pa 37,2 leta. Med babicami jih je sedem (10 odstotkov) s podiplomsko izobrazbo, 28 (40 odstotkov) je diplomiranih babic, 22 (31,4 odstotka) je srednjih babic z diplomo zdravstvene nege ter 13 (18,6 odstotka) babic s srednjo šolo. Med medicinskimi sestrami jih je 22 (14,9 odstotka) s podiplomsko izobrazbo, 89 (60,1 odstotka) je diplomiranih medicinskih sester brez predhodne babiške izobrazbe, 37 (25 odstotkov) pa srednjih medicinskih sester (zdravstveni tehnik).

Etične zahteve izvedbe raziskave smo izpolnili z *Izjavo o prostovoljnem pristopu in varovanju osebnih podatkov*, ki je bila posredovana v izpolnitev vsem anketirankam. Sodelovanje v anketi je bilo prostovoljno in anonimno. Izvedbo raziskave je odobrila Katedra za babištvo Zdravstvene fakultete. Obdelava podatkov je potekala na ravni deskriptivne statistike, pri čemer smo pri ugotavljanju razlik med babicami in medicinskimi sestrami uporabili preizkus χ^2 . Razlike med babicami in medicinskimi sestrami smo kot statistično značilne sprejeli pri vrednosti $p = 0,05$.

Rezultati raziskave

Rezultate prikazujemo v sosedju glede na predstavljena raziskovalna vprašanja.

Na vprašanje, ali imajo izkušnje z raziskovanjem lastne študijske/delovne prakse, je več kot polovica (51,4 odstotka) babic in prav tako več kot polovica (60,1 odstotka) medicinskih sester odgovorila, da teh izkušenj nimajo (glej Tabela 1).

Tabela 1: Izkušnje z raziskovanjem

Ali imate izkušnje z raziskovanjem lastne študijske/delovne prakse?	Babice f, f (%)	Medicinske sestre f, f (%)	Skupaj f, f (%)
Ne	36 (51,4 %)	89 (60,1 %)	125 (57,3 %)
Da	34 (48,6 %)	59 (39,9 %)	93 (42,7 %)
Skupaj	70 (100 %)	148 (100 %)	218 (100 %)

Legenda: f - frekvenca, f (%) - odstotek

Med babicami in medicinskimi sestrami ne prihaja do statistično značilnih razlik ($\chi^2 = 1,473$, $g = 1$, $p = 0,225$) glede tega, ali imajo izkušnje z raziskovanjem lastne študijske/delovne prakse, čeprav je iz rezultatov razvidno, da ima tovrstnih izkušenj nekoliko več medicinskih sester. Če ob navedenih rezultatih upoštevamo rezultate nekaterih tujih raziskav (Ehde idr., 2013; Bish idr., 2013; Tuden idr., 2013), ki kažejo, da so izkušnje z raziskovanjem pomembne za pripravljenost babic in medicinskih sester za ukvarjanje z raziskovanjem in spreminjanjem lastne delovne prakse, sklepamo, da babice in medicinske sestre, zajete v raziskavi, doslej niso imele dovolj priložnosti/možnosti za raziskovanje, za kar bi si, predpostavljamo, v prihodnosti morali bolj prizadevati.

V nadaljevanju smo ugotavljali, kakšna je pripravljenost babic in medicinskih sester za vključitev v posamezne faze raziskovalnega dela,¹ in tudi, ali se med babicami in medicinskimi sestrami pojavljajo statistično značilne razlike (glej Tabelo 2).

Tabela 2: Pripravljenost na vključevanje v posamezne faze raziskovalnega dela

V katero fazo raziskovalnega dela bi se bili pripravljeni vključiti?	Babice		Medicinske sestre		Skupaj	
	f, f (%)	R ²	f, f (%)	R	f, f (%)	R
V vsebinsko načrtovanje (postavitev namena, ciljev in vsebinskega dela)	38 (27,1 %)	1	49 (25,5 %)	1	87 (26,2 %)	1
V načrtovanje metodologije (izvedbeni/ akcijski načrt, metode in drugo)	6 (4,3 %)	6	19 (9,9 %)	5	25 (7,5 %)	5
V pripravo raziskovalnih instrumentov za zbiranje podatkov	18 (12,9 %)	5	1 (0,5 %)	8	19 (5,7 %)	6
V postopek zbiranja podatkov	30 (21,4 %)	2	34 (17,7 %)	4	64 (19,3 %)	2
V obdelavo in interpretacijo dobljenih podatkov	4 (2,9 %)	7	14 (7,3 %)	6	18 (5,4 %)	7
V pripravo poročila o raziskavi	2 (1,4 %)	8	4 (2,1 %)	7	6 (1,8 %)	8
V seznanjanje javnosti/sodelavcev z rezultati raziskave	22 (15,7 %)	3	36 (18,8 %)	2	58 (17,5 %)	3
V uvajanje ugotovitev in izboljšav v študijsko/delovno prakso	20 (14,3 %)	4	35 (18,2 %)	3	55 (16,6 %)	4
Skupaj	140 (100 %)		192 (100 %)		332 (100 %)	

Legenda: f - frekvenca, f (%) - odstotek, R - Rang

Podatki kažejo, da bi se največ babic želelo vključiti v vsebinsko načrtovanje raziskave (27,1 odstotka, R = 1), postopek zbiranja podatkov (21,4 odstotka, R = 2), seznanjanje javnosti/sodelavcev z rezultati raziskave (15,7 odstotka, R = 3) ter v uvajanje ugotovitev in izboljšav v (lastno) študijsko/delovno prakso (14,3 odstotka, R = 4). Med medicinskimi sestrami je največ tistih, ki bi se bile pripravljene vključiti v vsebinsko načrtovanje raziskave (25,5 odstotka, R = 1), seznanjanje javnosti/sodelavcev z rezultati raziskave (18,8 odstotka, R = 2), uvajanje ugotovitev in izboljšav v (lastno) študijsko/delovno prakso (18,2 odstotka, R = 3) ter v postopek zbiranja podatkov (17,7 odstotka, R = 4). Najmanj pa bi bile babice (1,4 odstotka, R = 8) in medicinske sestre (1,8 odstotka, R = 8) pripravljene sodelovati pri pripravi poročila o raziskavi.

Statistično značilne razlike med babicami in medicinskimi sestrami glede njihove pripravljenosti za vključitev v posamezne faze raziskovalnega dela smo izsledili le pri eni spremenljivki, in sicer pri vključitvi v pripravo raziskovalnih instrumentov za zbiranje

¹ Babice in medicinske sestre so lahko izbrale več odgovorov.

² Rang označuje zaporedno številko glede na pogostost pojavljanja posamezne kategorije, ki pripada enotam našega vzorca (babicam oziroma medicinskim sestram).

podatkov ($\chi^2 = 37,448$, $g = 1$, $p = 0,041$), kamor bi se bilo pripravljenih vključevati statistično značilno več babic.

Kateri so po ocenah babic in medicinskih sester tisti dejavniki, ki jih ovirajo pri raziskovanju,³ in tudi, ali se med babicami in medicinskimi sestrami pri omenjeni spremenljivki pojavljajo statistično značilne razlike, je bilo naše naslednje raziskovalno vprašanje (glej Tabela 3).

Tabela 3: Dejavniki, ki babice in medicinske sestre ovirajo pri raziskovanju

Kateri so po vaši oceni tisti dejavniki, ki vas ovirajo pri raziskovanju?	Babice		Medicinske sestre		Skupaj	
	f, f (%)	R	f, f (%)	R	f, f (%)	R
Organizacija dela	30 (12,9 %)	6	13 (5,3 %)	7	43 (9 %)	6
Pomanjkanje podpore vodstva oddelka	32 (13,7 %)	5	14 (5,7 %)	6	46 (9,6 %)	5
Raziskovanje (lastne) prakse in predstavljanje rezultatov ni ovrednoteno z licenčnimi točkami	8 (3,4 %)	7	25 (10,2 %)	4	33 (6,9 %)	7
Pomanjkanje usposabljanj za različne vrste raziskovanj, pri katerih bi reševali probleme iz delovne prakse	51 (21,9 %)	1	65 (26,5 %)	1	116 (24,3 %)	1
Pomanjkanje posvetov/kongresov/konferenc/strokovnih izpopolnjevanj, kjer bi lahko redno predstavljali svoja raziskovalna spoznanja	2 (0,9 %)	8	4 (1,6 %)	8	6 (1,2 %)	8
Pomanjkanje sodelovanja pri raziskovalnem delu med fakultetami in zdravstvenovzgojnimi institucijami oziroma zavodi	34 (14,6 %)	4	19 (7,8 %)	5	53 (11,1 %)	4
Med študijem bi se morali bolje izobraziti v raziskovalnem delu	40 (17,2 %)	2	56 (22,9 %)	2	96 (20,1 %)	2
Pri raziskovanju nam ni zagotovljena zadostna strokovna pomoč	36 (15,4 %)	3	49 (20 %)	3	85 (17,8 %)	3
Skupaj	233 (100 %)		245 (100 %)		478 (100 %)	

Legenda: f - frekvenca, f (%) - odstotek, R - Rang

Tako babice kot medicinske sestre ocenjujejo, da jih pri raziskovanju najbolj ovira pomanjkanje usposabljanj za različne vrste raziskovanj, pri katerih bi se reševali problemi delovnih praks (babice 21,9 odstotka, R = 1; medicinske sestre 26,5 odstotka, R = 1), pomanjkanje ustreznih znanj v zvezi z raziskovalnim delom med študijem (babice 17,2 odstotka, R = 2; medicinske sestre 22,9 odstotka; R = 2) ter nezagotavljanje zadostne strokovne pomoči pri raziskovanju (babice 15,4 odstotka, R = 3; medicinske sestre 20 odstotkov, R = 3).

3 Babice in medicinske sestre so lahko izbrale več odgovorov.

Babice (0,9 odstotka, R = 8) in medicinske sestre (1,6 odstotka, R = 8) so ocenile, da je pomanjkanje posvetov/kongresov/konferenc/strokovnih izpopolnjevanj, kjer bi lahko predstavljale svoja spoznanja, tisti dejavnik, ki jih najmanj ovira pri raziskovanju lastne prakse.

Med dejavniki, ki babice in medicinske sestre ovirajo pri raziskovanju, smo izsledili statistično značilne razlike pri treh spremenljivkah, in sicer pri organizaciji dela, ki bi omogočala raziskovanje (lastne) prakse ($\chi^2 = 28,145$, $g = 1$, $p = 0,042$), pomanjkanju podpore vodstva oddelka ($\chi^2 = 30,674$, $g = 1$, $p = 0,031$) ter pomanjkanju sodelovanja pri raziskovalnem delu med fakultetami in zdravstvenovzgojnimi ustanovami oziroma zavodi ($\chi^2 = 25,954$, $g = 1$, $p = 0,048$). Rezultati so pokazali, da vsi trije omenjeni dejavniki statistično značilneje pri raziskovanju ovirajo babice.

RAZPRAVA

Zavedamo se, da je v naši raziskavi vzorčna populacija slovenskih babic in medicinskih sester premajhna, da bi lahko ugotovitve posploševali, čeprav so rezultati pokazali na določen trend oziroma stanje v zvezi s proučevano problematiko. Težava, ob katero smo trčili, je tudi pomanjkanje empiričnih študij, ki bi se ukvarjale s proučevanjem raziskovanja in še posebej akcijskega raziskovanja kot dejavnika profesionalnega razvoja babic in medicinskih sester, čeprav smo izsledili ugotovitve nekaj raziskav (Abad-Corpa idr., 2013; Ehde idr., 2013; Bish idr., 2013; Wittich idr., 2013; McCulloch idr., 2012; Tuden idr., 2013; Greenwood, 2002), izvedenih v širšem mednarodnem prostoru, ki so se ukvarjale s podobno tematiko in s katerimi lahko – do določene mere – primerjamo rezultate. Tako sklepamo, da gre za področje, ki je pri nas in v svetu še manj raziskano in nam kot takšno ponuja več možnosti za nadaljnje raziskovanje. Menimo, da so izsledki pričujoče raziskave pomembni pri nadaljnjem razmisleku, kako urediti in posodobljati programe izobraževanja in nadaljnje usposabljanja (bodočih) babic in medicinskih sester.

Rezultati naše raziskave so pokazali, da več kot polovica babic in medicinskih sester izkušenj z raziskovanjem lastne študijske/delovne prakse nima. Da so izkušnje babic in medicinskih sester z raziskovalnim delom pomembne, pa priča kar nekaj raziskav (Abad-Corpa idr., 2013; Ehde idr., 2013; Bish idr., 2013; Wittich idr., 2013; McNiff in Whitehead, 2003; Tuden, 2013; Taylor idr., 2005), ki navajajo, da so tiste babice in medicinske sestre, ki imajo izkušnje z raziskovalnim delom, običajno tudi bolj usposobljene za reflektiranje in evalviranje lastne študijske/delovne prakse ter prenos ugotovitev drugih raziskav v lastno prakso. To ugotovitev bi bilo treba upoštevati tudi pri oblikovanju dodiplomskih in podiplomskih študijskih programov za bodoče babice in medicinske sestre v sodelovanju z akterji iz različnih kliničnih okolij. Če želimo, da bi se babice in medicinske sestre ukvarjale z raziskovalnim delom, se morajo že med študijem usposobiti za raziskovanje, usvojiti temeljna metodološka znanja (ki jih morajo imeti možnost uporabiti) in si ob tem pridobiti tudi prve konkretne izkušnje. Podobne ugotovitve veljajo tudi za učitelje (na primer Vogrinc, Valenčič Zuljan in Krek, 2007).

Glede na to, da je bila ena izmed ugotovitev naše raziskave tudi, da bi se največ babic in medicinskih sester bilo pripravljenih vključiti v raziskovalno delo že v fazi vsebinskega načrtovanja, sklepamo, da bi bile babice in medicinske sestre pripravljene sodelovati pri izvajanju (akcijskih) raziskav z raziskovalci oziroma nosilci raziskovalnih projektov, ki pokrivajo področje njihovega strokovnega dela bodisi v študijskem bodisi v kliničnem okolju.

Med babicami in medicinskimi sestrami smo glede tega, ali imajo izkušnje z raziskovanjem lastne študijske/delovne prakse, in glede tega, kakšna je njihova pripravljenost za vključitev v posamezne faze raziskovalnega dela, izsledili statistično značilne razlike le pri eni izmed opazovanih spremenljivk, in sicer pri večji pripravljenosti babic za vključitev v postopek priprave raziskovalnih instrumentov za zbiranje podatkov. Ne glede na to, ali babice in medicinske sestre že imajo izkušnje z raziskovalnim delom ali ne, bi se bile tako babice kot medicinske sestre pripravljene poleg vključitve v vsebinsko načrtovanje raziskav vključevati še v faze raziskovalnega dela, kot so: seznanjanje javnosti/sodelavcev z rezultati raziskave, uvajanje ugotovitev in izboljšav v (lastno) študijsko/delovno prakso ter v postopek zbiranja podatkov. Najmanj pa so pripravljene sodelovati pri pisanju raziskovalnega poročila. Glede na navedbe nekaterih avtorjev (Mesec, 1994; Elliot, 1991; Ehde idr., 2013; Abad-Corpa idr., 2013; McNiff idr., 2003; McNiff in Whitehead, 2002; Taylor idr., 2005; Greenwood, 2002), da je akcijsko raziskovanje načrtno, sistematično, procesno in da je vsak korak akcijske raziskave, ki ga izvede raziskovalec, že skoraj »samostojna raziskava«, ki jo je treba načrtovati, izvesti in evalvirati, je raziskovanje lahko nekoliko počasnejše, kot bi si želeli, še posebej, če si ob tem prizadevamo še za objavo raziskovalnih izsledkov in prenos dobrih praks neposredno v delovno okolje. Zato nas podatek, da babice in medicinske sestre poleg strokovnega dela, ki ga opravljajo, ob vseh raziskovalnih postopkih in fazah za pisanje raziskovalnega poročila nimajo interesa, ne preseneča.

Po mnenju anketiranih babic in medicinskih sester jih pri raziskovanju lastne prakse najbolj ovirajo naslednji dejavniki: pomanjkanje usposabljanj za različne vrste raziskovanj, pri katerih bi se reševali problemi iz delovnih praks; pomanjkanje ustreznih znanj v zvezi z raziskovalnim delom med študijem ter pomanjkanje zadostne strokovne pomoči. Omenjeni rezultati sovpadajo z rezultati nekaterih tujih raziskav (McNiff in Whitehead, 2002; Tuden idr., 2013; Reason in Bradbury, 2001; Moore, Crozier in Kite, 2012; Smith idr., 2008; Janssen, Hale, Mirfin-Veitch in Harland, 2013; Nixon, Young, Sellick in Wright, 2013), ki so prav tako pokazali, da je za učinkovito raziskovalno delo poleg osebne pripravljenosti ključna tudi usposobljenost za raziskovanje, za katero bi bilo treba skrbeti že v procesu izobraževanja. V zvezi z navedenim McNiff in Whitehead (2002) poudarjata še pomen učinka organizacije dela in delovne klime ustanove, v kateri je zaposlena posamezna babica oziroma medicinska sestra.

Kako pa razumeti ugotovljene statistično značilne razlike med babicami in medicinskimi sestrami pri dejavniki, ki jih pri raziskovanju ovirajo? Gre za tri dejavnike: organizacija dela, pomanjkanje podpore vodstva ter pomanjkanje sodelovanja pri raziskovalnem delu med fakultetami in zdravstvenovzgojnimi ustanovami oziroma zavodi. Navedeni rezultati so poleg preostalih še posebej pri babicah opozorili na pomembnost intenzivnejšega sodelovanja z delodajalci v izobraževalnem procesu, pridobivanja izkušenj v delovnem

okolju in njihovega vključevanja v raziskovalno dejavnost že med študijem, kot je na primer vključitev študentov (in strokovnih delavcev v okviru programov stalnega strokovnega izpopolnjevanja) v različne interdisciplinarne raziskovalne skupine, kjer bi ob ustrezni vsebinski in metodološki pa tudi vodstveni podpori imeli možnost raziskovanja. Ob tem pa ne smemo pozabiti, da je za kakovost študija in strokovnega dela bodočih babic in medicinskih sester zelo pomemben sam prenos oziroma pretok strokovnih znanj med fakulteto, ki jih izobražuje, in delovnim okoljem, kjer se po končanem študiju zaposlujejo.

SKLEP

V prispevku smo pokazali, da je akcijsko raziskovanje in raziskovanje lastne prakse dejavnik, s pomočjo katerega lahko babice in medicinske sestre spreminjajo in izboljšujejo lastno delovno prakso. Akcijsko raziskovanje je lahko z vidika podpore in izboljševanja strokovnega dela babic in medicinskih sester tudi dejavnik njihovega profesionalnega razvoja.

Na podlagi pregleda literature, rezultatov naše in tujih raziskav smo pokazali, da usposobljenost in izkušnje, ki jih imajo babice in medicinske sestre z raziskovalnim delom, vplivajo na njihovo pripravljenost na raziskovanje. Omenjeno ugotovitev bi bilo treba upoštevati pri pripravi novih in posodabljanju obstoječih študijskih programov, v okviru katerih bi morali bodoče babice in medicinske sestre seznanjati s temeljnimi značilnostmi raziskovalnega procesa ter jih intenzivneje vključevati tudi v raziskovalne dejavnosti njihovega študijskega in delovnega okolja. Akcijsko raziskovanje babic in medicinskih sester ni namenjeno samo sebi, saj so cilji takšnega raziskovanja refleksija njihovega strokovnega dela in konkretne kontekstualno povezane ugotovitve, ki jih lahko babice in medicinske sestre uporabijo v svojih delovnih praksah.

Glede sprememb v strokovnem delu babic in medicinskih sester so spoznanja naše raziskave pripomogla k večjemu zavedanju o pomembnosti akcijskega raziskovanja in raziskovalne dejavnosti nasploh v izobraževalnem procesu in programih, ki izobražujejo za poklice v zdravstvu.

LITERATURA

- Abad-Corpa, E., Delgado-Hito, P., Cabrero-Garcia, J., Meseguer-Liza, C., Zarate-Riscal, C. L., Carrillo, A., ... Caravaca-Hernandez, A. (2013). Implementing evidence in an onco-haematology nursing unit: a process of change using participatory action research. *Int J Evid Based Healthc*, 11(1), 46–55.
- Bish, M., Kenny, A. in Nay, R. (2013). Using participatory action research to foster nurse leadership in Australian rural hospitals. *Nurs Health Sci*, 15(3), 286–91.
- Bryar, R. M. (1995). *Theory for midwifery practice*. Basingstoke: Macmillan Press.
- Declercq, E. (2004). A cross national analysis of midwifery politics: six lessons for midwives. V E. Van Teijlingen, G. Lowis, P. McCaffery, M. Porter (ur.), *Midwifery and the medicalization of Childbirth: comparative perspectives* (str. 348). New York: Nova Science Publishers.
- Ehde, D. M., Wegener, S. T., Williams, R. M., Ephraim, P. L., Stevenson, J. E., Isenberg, P. J., in MacKenzie, E. J. (2013). Developing, testing, and sustaining rehabilitation interventions via participatory action research. *Arch Phys Med Rehabil*, 94 (1), 30–42.

- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.
- Fearing, G., Barwick, M. in Kimber, M. (2013). Clinical Transformation: Manager's Perspectives on Implementation of Evidence-Based Practice. *Adm Policy Ment Health*, 40(2), 1–9.
- Gerish, K. in Lacey, A. (2010). *The research process in nursing*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Greenwood, D. (2002). Action research: Unfulfilled promises and unmet challenges. *Concepts and Transformation*, 7(2): 117–39.
- Janssen, J., Hale, L., Mirfin-Veitch, B. in Harland, T. (2013). Building the research capacity of clinical physical therapists using a participatory action research approach. *Phys Ther*, 93(7), 923–34.
- Klančnik Gruden, M. (2013). Primeri raziskovanja kliničnih problemov v UKC Ljubljana. V B. Skela Savič, S. Hvalič Touzery (ur.), *Sodobna zdravstvena nega ali znanja, ki jih potrebujejo klinični mentorji za profesionalni karierni razvoj: teoretični koncepti delovanja stroke, na dokazih podprto delovanje, kakovost in vodenje* (str. 64–73). Jesenice: Visoka šola za zdravstveno nego.
- Mažgon, J. (2008). *Razvoj akcijskega raziskovanja na temeljnih postavkah kvalitativne metodologije*. Ljubljana: Znanstveno-raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- McCulloch, K. C., Li, H., Hong, S. in Albarracin, D. (2012). Naïve Definitions of Action and Inaction: The Continuum, Spread, and Valence of Behaviors. *Eur J Soc Psychol*, 42(2), 227–34.
- McNiff, J., Lomax, P. in Whitehead, J. (2003). *You and your action research project*. London: Routledge Falmer.
- McNiff, J. in Whitehead, J. (2002). *Action research principles and practice*. New York: Taylor & Francis Group.
- McNiff, J. in Whitehead, J. (2009). *Doing and writing action research*. London: Sage Publications.
- Mesec, B. (1994). Model akcijskega raziskovanja. *Socialno delo*, 33(1), 3–16.
- Mesec, B. (1988). Vrste akcijskih raziskav. *Socialno delo*, 27(2), 93–102.
- Moore, J., Crozier, K. in Kite, K. (2012). An action research approach for developing research and innovation in nursing and midwifery practice: building research capacity in one NHS foundation trust. *Nurse Educ Today*, 32(1), 39–45.
- Nixon, E., Young, S., Sellick, V. in Wright, K. (2013). An innovative approach to facilitating nursing research. *Br J Nurs*, 22(3), 160–2, 164–7.
- Reason, P. in Bradbury, H. (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. London: Sage Publications.
- Smith, E., Ross, F., Donovan, S., Manthorpe, J., Brearley, S., Sitzia, J. in Beresford, P. (2008). Service user involvement in nursing, midwifery and health visiting research: a review of evidence and practice. *Int J Nurs Stud*, 45(2), 298–315.
- Taylor, B., Edwards, P., Holroyd, B., Unwin, A. in Rowley, J. (2005). Assertiveness in nursing practice: an action research and reflection project. *Contemp Nurse*, 20(2), 234–47.
- Tuden, D., Gidora, H., Quick, P. D., Ebdon, N., Glover, K., Harmer, ... Borycki, E. M. (2013). Developing a strategy for studying critical thinking in a nurse telehealth setting: a participatory approach. *Stud Health Technol Inform*, 183, 68–73.
- Vogrinc, J., Valenčič Zuljan, M., in Krek, J. (2007). Akcijsko raziskovanje kot del procesov zagotavljanja kakovosti v vzgojno-izobraževalni instituciji. *Sodobna pedagogika*, 58(5), 48–67.
- Wittich, C. M., Szostek, J. H., Reed, D. A., Kiefer, J. L., Mueller, P. S., Mandrekar, J. N. in Beckman, T. J. (2013). Measuring Faculty Reflection on Medical Grand Rounds at Mayo Clinic: Associations With Teaching Experience, Clinical Exposure, and Presenter Effectiveness. *Mayo Clin Proc*, 88(3), 277–84.

Katja Sudec

IZZIVI USPOSABLJANJA ZA DELO S POSEBNIMI CILJNIMI SKUPINAMI NA PODROČJU KULTURE Projekt AKTIV

POVZETEK

Prispevek na podlagi študije primera projekta AKTIV¹ obravnava inovativno izobraževanje na področju kulture. Primer vključuje strategijo akcijskega raziskovanja in podpira procesno-razvojno postavljanje ciljev, kar pomeni, da se osredotoča na potrebe udeležencev in izhaja iz dejanskega stanja v družbi. Procesno-razvojno uresničevanje ciljev zahteva raziskovalni pristop in nenehno temeljno spraševanje o vsebinah, ki spodbujajo kritično razmišljanje. V članku opisujemo predavanja in delavnice v okviru projekta ter program simpozija AKTIV. Predstavljamo tudi ciljno skupino in jo primerjamo s populacijo udeležencev. V sklepnem delu so opredeljeni razlogi za uspešno izvedbo projekta ter vpliv na vključene. Interdisciplinarno delo podpira medskupinski dialog, ki ga opažamo kot pozitiven rezultat.

Ključne besede: *participativno vodenje, ranljive družbene skupine, interdisciplinarni pristop, timsko delo, ustvarjalne metode*

CHALLENGES OF TRAINING FOR WORK WITH SPECIAL TARGET GROUPS IN THE FIELD OF CULTURE: THE AKTIV PROJECT – ABSTRACT

The paper examines innovative form of education in the field of culture by using the AKTIV project as a case study. The mentioned project includes strategy of action research and employs process- and goal-oriented developmental approach, focusing on the needs of the participants, while also taking into account the actual state of the society. Process- and goal-oriented developmental approach is research oriented and includes constant re-examining of contents that promote critical thinking. The paper presents the project's lectures and workshops, and the programme of the AKTIV symposium. Furthermore, the target group is presented and compared to the remaining participants. The conclusion outlines the factors that contributed to successful execution of the project.

1 Projekt je obširno predstavljen v Zborniku za spodbujanje demokratičnega emancipiranega dialoga med ponudniki kulturnih dobrin ter obiskovalci. Dostopno na http://www.so-delujem.com/uploads/page_files/269_aktivzbornik.pdf (15. 1. 2014).

as well as to its effect on participants. The interdisciplinary work promotes inter-group dialogue, which is considered a positive result.

Keywords: *participatory leadership, vulnerable social groups, interdisciplinary approach, teamwork, creative methods*

UVOD

Eno od ključnih vprašanj projekta AKTIV (2013–2014) je bilo, kaj lahko ustvarjalci, muzeji in galerije naredijo za razvoj vključujoče skupnosti.² V evropskih državah namreč naraščata ekstremizem in ksenofobičnost, po mnenju Evropske komisije pa »imajo javne institucije dolžnost, da se odzovejo na ta pojav in prispevajo k socialni koheziji. Vključene so tudi kulturne in umetniške institucije, saj omenjena problematika ni le socialna in ekonomska, ampak pogosto simbolična in kulturna.« (European Agenda for Culture, 2014) Kulturne institucije »morajo upoštevati potrebe družbe, ki je kulturno bolj raznolika kot kadarkoli prej« (prav tam). V prispevku bo opisan projekt AKTIV (A kot artikulacija, K kot kreativnost, T kot tim, I kot interdisciplinarnost, V kot vzajemnost),³ ki je izhajal iz projekta Sodelujem, saj smo ga zastavili na podlagi njegove evalvacije in pridobljenih izkušenj. Projekt AKTIV se je izvajal v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov, razvojne prioritete: »Enakost možnosti in spodbujanje socialne vključenosti«. Vodja in avtorica projekta je tudi avtorica tega članka.

NAMEN IN CILJI PROJEKTA

Namen projekta je bil krepitev aktivnega vključevanja ranljivih družbenih skupin v kulturno življenje z usposabljanji, ki bi omogočala tudi večjo zaposljivost. Naše delo se je osredotočalo na slepe in slabovidne, a je celoten projekt ponujal priložnost usposabljanja tudi drugim ljudem s posebnimi potrebami⁴ in socialno ranljivim skupinam.

Projekt je imel naslednje cilje:

- usposobiti slepe in slabovidne ter druge osebe s posebnimi potrebami (na primer gibalno ovirane) in kulturne delavce za projektni menedžment v kulturnih institucijah (muzeji in galerije);
- usposobiti kulturne delavce v kulturnih institucijah in samostojne kulturne delavce za delo s slepimi in slabovidnimi;

² Skupina za odprto metodo usklajevanja za promocijo kulturne raznolikosti (OMU) in medkulturnega dialoga Evropske komisije iz Bruslja je projekt sodelujem (Skupaj integrativno na področju kulture) ocenila kot primer dobre prakse. Ta projekt je bil izhodišče za nastanek projekta AKTIV (http://ec.europa.eu/culture/library/index_en.htm).

³ Prijavitelj projekta AKTIV je bilo društvo ŠKUC, finančno ga je podprlo ministrstvo za kulturo in ga delno financirala Evropska unija, in sicer iz Evropskega socialnega sklada.

⁴ V projektne delu je bilo veliko razprav o uporabi poimenovanj invalid in hendikepirana oseba. Uporabljali smo naslednje pojme: osebe s posebnimi potrebami, osebe z osebno okoliščino oviranosti, Evgen Bavčar uporablja poimenovanje oseba z odvzeto svobodo. V poročilih smo se prilagodili razpisni dokumentaciji, ki je uporabljala izraza invalid, invalidna oseba.

- usposobiti slepe in slabovidne ter gibalno ovirane za delo v podpornih programih (animator, evalvator) kulturnih institucij;
- razviti nova gradiva in metode (za prenos kulturnih dobrin) za slepe in slabovidne in druge ciljne skupine;
- krepiti možnosti za zaposljivost ljudi s posebnimi potrebami (ranljivih družbenih skupin, zlasti slepih in slabovidnih) v kulturnih institucijah;
- prenašati dobre prakse iz tujine in jih prilagoditi lokalnim potrebam.

Med vključenimi je bila primarna skupina slepih in slabovidnih, saj je ta izključena iz likovne in vizualne umetnosti. Poleg slepih in slabovidnih pa so bile vključene tudi druge ranljive družbene skupine. Usposobljeni posamezniki (pripadniki ranljivih družbenih skupin in kulturni delavci) naj bi s svojim znanjem iz projektnega menedžmenta in poznavanjem metod dela vodili dopolnilne projektne predloge v posamezni kulturni instituciji. Poudarek je bil na interdisciplinarnosti in kreativnih načinih razmišljanja za nove artikulacije in posredovanje kulturnih vsebin. Rezultate so delovne skupine promovirale na skupni spletni strani. Ob zaključku projekta je bil ustanovljen Zavod UPS, Ustvarjalna pisarna sodelujem. Poleg tega ustanavljamo tudi Klub Ljubiteljev Umetnosti: Asistenca (KUL:A), ki bo osebam z oviranostjo ponujal asistenco za udeležbo na kulturnih prireditvah.

AKCIJSKO RAZISKOVANJE IN INTERDISCIPLINARNOST

Projekt smo razvijali z metodo akcijskega raziskovanja (Costello, 2011; Stringer, 2013). Pred prijavo na razpis je bilo izvedeno anketno povpraševanje med kulturnimi delavci. Tako smo že na začetku načrtovanja vzpostavili procesno-razvojni način dela. Proučili smo razpisne pogoje ter jih primerjali z rezultati in aktualnimi potrebami okolja. Sledili smo načelom kakovosti načrtovanja neformalnega izobraževanja (prim. Možina, 2013) in vodenja kot procesa, s katerim nekdo motivira druge (posameznike in skupine), da uspešno opravljajo delo in dosejajo cilje. Pri tem organizira, usmerja in preverja tudi različne pogoje dela, da se tako delo tudi lahko opravlja. Proces vodenja ni enosmeren, od voditelja k vodenim, temveč gre za participativno vodenje, ki omogoča prepletanje vodenih in voditeljev ob določeni odgovornosti za končni izid (prav tam, str. 38).

Delo smo organizirali v skladu s poznavanjem skupinskega dela. Poseben poudarek smo namenili timskeemu delu. V delovno ekipo so bile vključene tudi slepe osebe, ki so bile odgovorne za stike z javnostmi, predvsem za informiranje slepih in slabovidnih. V oblikovanih delovnih skupinah je vsaj ena slepa oseba sodelovala kot koordinator in/ali strokovni delavec, pripadniki ciljne skupine pa so bili tudi med predavatelji.

Projekt je spodbujal interdisciplinaren pristop. Upoštevali smo zakonitosti vseh vključenih disciplin in skupin. Ponudili smo znanja o specifičnem delu v muzejih in galerijah (animacija, evalvacija ponujenih programov) s poudarkom na njegovem ustvarjalnem podajanju, in sicer tako, da bodo vsebine dostopne za specifične ciljne skupine. Ker je umetniški jezik univerzalen in daje možnost veččutnega dožemanja, je

bil večji del projekta namenjen razvoju strategij (gradiv in metod) v korist raznolikim prejemnikom umetnosti s poudarkom na razvijanju veččutnega pristopa, ki je lasten slepim in slabovidnim.

Prizadevali smo si za enakomerno razporeditev usposabljanj na strukturno organizacijskem področju (kulturni menedžment, kulturna politika, prakse dela na področju kulture in praktično delo). Projekt je spodbujal pridobivanje znanja iz galerijskega posredovanja (pedagogike, animacije, mediacije) in poudarjal razvoj novih metod.

PROGRAM IN POTEK USPOSABLJANJ

Usposabljanja⁵ (program izobraževanja) smo razdelili na dva dela (delovne skupine in simpozij), vsebinsko pa je obsegal naslednje sklope (module):

- projektni menedžment s poudarkom na kulturnem menedžmentu (ta sklop je časovno potekal najprej),
- uveljavljene prakse dela z ranljivimi družbenimi skupinami,
- ustvarjalne metode dela z ranljivimi družbenimi skupinami, razvoj gradiva in metod (v galerijskem in muzejskem prostoru).

Pretežni del projekta je bil namenjen uporabi umetniškega jezika za razvoj gradiv in metod za usposabljanja na področju kulture, predvsem za skupine slepih in slabovidnih, zato smo izhajali iz zakonitosti sveta slepih in slabovidnih ter jih prenašali tudi na področja drugih ciljnih skupin z namenom, da bi spodbujali razvoj drugačnega dojemanja kulturnih dobrin in sveta nasploh. V ospredje smo postavljali dvoje: ustvarjalno podajanja ter skrb za dostopnost in informiranost marginaliziranih skupin.

SIMPOZIJ

Pred izvedbo programov delovnih skupin (AKTIV I, II in III) smo pripravili mednarodni simpozij, namenjen strokovni publiki in ciljnim skupinam. Zajemal je teoretični pregled stanja doma in po svetu ter razvoj in raziskovanje novih metod dela. Potekal je v Mestnem muzeju Ljubljana pod častnim pokroviteljstvom varuhinje človekovih pravic RS Vlaste Nussdorfer. Koncept sem pripravila avtorica članka s podporo doc. Claudie Hummel, Katarina Majerhold pa je kot ena od področnih urednic Časopisa za kritiko znanosti zagotovila prostor za objavo člankov.

Namen simpozija je bil spodbujanje demokratičnega emancipiranega dialoga med ponudniki kulturnih dobrin in obiskovalci. V okviru simpozija smo poskušali najti odgovor na vprašanje, kaj lahko ustvarjalci, muzeji in galerije naredijo za družbo oziroma obiskovalca ter kako naj to poteka, s kom in za koga.

Program simpozija je bil zasnovan na vsebinskih osnovah dela z občinstvom v galerijskem in muzejskem prostoru, da bi omogočili uvid v celotno področje galerijske pedagogike.

5 V projektu smo uporabljali izraz usposabljanje (*training*).

Uvodna predavanja tujih in domačih predavateljev so bila zato namenjena osnovam galerijske pedagogike.

Udeležencem smo želeli dati osnovno teoretično podlago za delo v galerijah in muzejih. Želeli smo tudi spodbuditi medsebojno povezovanje med strokovnimi delavci, predavatelji in udeleženci. Cilji so bili uresničeni, saj so udeleženci v evalvaciji izrazili zadovoljstvo z načinom organizacije in pridobljenim znanjem. Tudi izhodišče »od teorije k praksi« in nato k interdisciplinarni predstavitvi dela s slepimi in slabovidnimi je bilo pozitivno ocenjeno. Eden od udeležencev je napisal:

»Pionirsko delo, ki je bilo dolgo časa prezrto oziroma odmaknjeno.« (anonimni udeleženec simpozija, februar 2014)

Predavanja tujih predavateljev so domačim strokovnjakom prinesla nekatere informacije s skupnega področja dela, ki pa poteka na drugačen način. Postalo je jasno, da je galerijski pedagog (oziroma galerijski pedagog kot umetnik) strokovno profiliran poklic, ki se pri nas s takimi projekti šele vzpostavlja.

Simpozij se je sklenil z diskusijskimi skupinami, ki jih je vodil domači strokovnjak. V njih smo obravnavali naslednje vsebine:

- strukturna vez šole in kulturne ustanove: delo z otroki in mladino ter specifične potrebe;
- kdo je drugi;
- sistemska vprašanja povezovanja kulturnih institucij navzven in spodbujanje aktivnosti ranljivih skupin.

Vtis s simpozija predstavi zapis enega od udeležencev:

»Všeč mi je bila debata, kjer smo odkrili trenutne razmere v muzejih, galerijah, ki želijo odpreti vrata ranljivim skupinam, vendar vsi govorijo o glavnem problemu: ni dovolj denarja. Zato mi je bila všeč replika, da se moramo sami potruditi in sodelovati med strokami, država nam ne bo vedno (uspela) pomagati. Sicer tako delo (samoiniciativa, sodelovanje) zahteva nas celega, to ni služba od 7h do 15h, temveč skoraj način življenja.« (anonimni udeleženec simpozija, februar 2014)

DELOVNE SKUPINE – AKTIV I, II IN III

Po simpoziju se je začelo praktično delo v delovnih skupinah, ki smo jih vzpostavili v Ljubljani, Mariboru in na dvojezičnem območju Ljutomeru in Razkrižja. Kot mentorji so sodelovali strokovnjaki s področja kulture in šolstva.

Delovno skupino AKTIV I so vodili R. Kroflič, J. Markota, D. Štirn in P. Štirn Janota, njeno delo pa je usmerjal naslov *Razvoj likovnih ustvarjalnic poustvarjanja v umetniških muzejih*. Pretežno je delovala v Ljutomeru, kjer je sodelovala z Galerijo Ante Trstenjak in

Gimnazijo Franca Miklošiča Ljutomer ter okoliškimi vrtci (vrtci Razkrižje, Ljutomer in Stročja vas), kjer imajo nekaj dvojezičnih otrok.

Delovna skupina AKTIV I je skozi usposabljanje preverjala model izkustvenega učenja, v okviru katerega je udeležence po metodi petih korakov, ki vključuje senzibilizacijo, informacijo, dialoškost, ustvarjalnost in družbeni angažma, vodila k spoznavanju pedagoških predpostavk, ki so pogoj za emancipatoričen stik z umetniškimi doživetjem. Prvi del usposabljanja je bil namenjen senzibilizaciji pomena in vloge umetnosti v vzgojno-izobraževalnem procesu. Drugi del sta sestavljala predstavitev teoretičnih konceptov in aktivni razmislek udeležencev, kako pri najmlajših ustvariti prostor za umetniška doživetja in kako premisliti vlogo pedagoškega delavca onkraj paternalističnega pedagoškega mita o nujni razlagalni pomoči vzgajani osebi/gledalcu. V tem delu so udeleženci tudi pripravili svoje načrte za dejavnosti z otroki, vzporedno pa je ekipa AKTIV I raziskovala in pripravljala metode pedagoškega vodenja otrok po galeriji v skladu z načeli emancipirane gledalca. V tretjem delu sta sledila praktično vodenje otrok po galeriji in evalvacija.⁶

AKTIV II je deloval v Ljubljani pod vodstvom stalne ekipe projekta, to so bili A. Krepel-Velimirovič, K. Modic, K. Majerhold, K. Bajec, B. Vogrinčič, A. Čefarin, M. Mikulin, A. Surla in K. Sudec. Pod naslovom *Občutenje prostora: razvoj performativnih reakcij kot metoda raziskovanja dostopnosti in spoznavanja prostora muzejskih prostorov ter razstavnih del* so se odvijale praktične delavnice in predavanja v sodelovanju z Galerijo Cankarjevega doma (v času Kulturnega bazarja), Malo galerijo Univerzitetnega kliničnega centra Ljubljana in Knjižnico Tolmin.

Delovna skupina je na usposabljanjih spoznavala metodologijo performativnih reakcij umetniškega posredovanja in na razvojnih delavnicah ob praktičnih primerih razvijala lastne programe, ki jih je nato predstavila v izbranih kulturnih institucijah. V tem sklopu smo glavno pozornost namenili avtobiografskemu snovanju kot eni od metod umetniškega posredovanja in konceptualizaciji performativnih reakcij. Vzporedno je delovna skupina raziskovala metode in pripravila lastne rešitve dostopnosti galerijskih in muzejskih prostorov.

Zadnji, tretji sklop usposabljanj pa se je osredotočal na spoznavanje podpornih dejavnosti in aktivno participacijo udeležencev pri njihovi zasnovi in izvedbi, in sicer: sodelovanje pri postavitvi razstave v galerijskem prostoru; razvoj PR-strategij in odnosov z javnostjo; krepitev veščine javnega nastopanja ob javnih predstavitev dela skupine.⁷

V delovni skupini AKTIV III, ki so jo sestavljali A. Kermauner, B. Strnad, M. Licardo, J. Herzog, D. Lozinšek s strokovnim svetovanjem ddr. E. Bavčarja in doc. dr. T. Zupančiča, so raziskovali pod naslovom *Ustvarjalne metode dela z ranljivimi družbenimi skupinami – slepimi in slabovidnimi/razvoj gradiva in metod*. Sodelovali sta Umetnostna galerija Maribor in Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru. V nasprotju z drugima

6 Koncept AKTIV I (glej Sudec, 2013).

7 Koncept AKTIV II (glej Sudec, 2013).

dvema skupinama so tukaj kot udeleženci prevladovali študenti tretjega letnika likovne pedagogike Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru s slepimi kolegi iz Društva slepih in slabovidnih Maribor.

Delovna skupina je v okviru usposabljanj eksperimentirala z ustvarjalnimi metodami dela in v sklopu razvojnih delavnic na praktičnih primerih razvijala metode, ki jih je predstavila v izbranih kulturnih ustanovah. V prvem sklopu so glavno pozornost namenili doživljanju likovne umetnosti z vidika slepih in slabovidnih oseb. V drugem sklopu je delovna skupina raziskovala ustvarjalne metode dela s slepimi in slabovidnimi osebami. Udeleženci so na praktičnih rešitvah preizkušali učinkovitost metod (spoznavanje izdelave tipank, spoznavanje metod pri predstavljanju umetniških del na ploskvi slepim in slabovidnim osebami) ter pripravili lastne rešitve za dostopnost galerijskih in muzejskih prostorov. Tretji sklop usposabljanj pa se je osredotočal na spoznavanje in aktivno participacijo udeležencev pri zasnovi in izvedbi, kar je pomenilo sodelovanje pri vodstvih po razstavi 60!Panorama v Umetnostni galeriji Maribor in pri postavitvi razstave, prilagojene slepim in slabovidnim osebami, v galerijskem prostoru ter razvijanju idej ob delu z metodami.⁸

Delovne skupine so interdisciplinarno razvijale nove pristope in metodologije dela, v sklepnih fazah je skupinam strokovno svetoval ddr. Evgen Bavčar. Na koncu smo v okviru vzpostavljenih delovnih skupin razvite strategije in projektne predloge ponudili različnim skupinam, na podlagi česar so delovne skupine preverjale učinkovitost razvitih metodologij.

O UDELEŽENCIH

Udeleženci simpozija, vseh je bilo 146, so bili z različnih institucij in različnih profilov (študenti pedagoške in filozofske fakultete, kulturni delavci, pedagogi, zgodovinarji, uredniki časopisov za senzorno ovirane, arhitekti, gledališčniki, profesorji različnih fakultet, učitelji tiflopedagogike, osebje iz društev in zavodov slepih in slabovidnih). V usposabljanja pa so se lahko vključili tako pripadniki ranljivih skupin kot tudi drugi (slepi in slabovidni, etnične manjšine, strokovni delavci s področja kulture, vzgoje in izobraževanja, socialnega dela, psihologije). Tak način odprtosti podajanja znanj s posameznih področij tudi (ne)ranljivim upravičujejo naši cilji, ki opredeljujejo usposobljenost ranljivih na področju kulture kot tudi delo z ranljivimi skupinami. Ob tem je jasno, da se moramo za delo z raznoliko publiko usposobiti vsi, če želimo skupaj dobro in strpno delovati. S tem povečujemo medsebojno razumevanje, nadgrajujemo vsebine in krepimo inovativno raziskovanje, možnosti dela v interdisciplinarnem, pa tudi »medsocialnem« kontekstu. Z izrazom »medsocialno« opredeljujemo timsko sodelovanje raznolikih družbenih skupin.

Med udeleženci izobraževalnih programov in drugih oblik je bilo 148 takih, ki so vztrajali od začetka do konca. Že na začetku pa je vztrajnosti zmanjkalo tistim, ki so začeli obiskovati usposabljanja iz projektnega menedžmenta. Njihov velik upad se je pokazal

8 Koncept AKTIV III (glej Sudec, 2013).

po izvedbi simpozija, ko se je za praktično delo v delovni skupini AKTIV II odločila le peščica. V drugih dveh skupinah, kamor so se novi udeleženci priključili po obisku simpozija, pa je, ravno obratno, število naraslo. To dinamiko pripisujemo specifični obliki neformalnega izobraževanja. Po tem je mogoče sklepati, da je primernejše krajše časovno obdobje, saj se aktivnost udeležencev po šestih mesecih zmanjša. V primerjavi s projektom *Sodelujem*, kjer so usposabljanja za eno skupino trajala največ šest mesecev, lahko temu pritrdimo, saj je bila takrat aktivnost udeležencev ob izteku programa velika.

Po profilih udeležencev so bile najpogosteje zastopane naslednje stroke: muzealec, tiflopedagog, umetnostni zgodovinar, socialni delavec, likovni pedagog. Tem sledijo muzejski pedagog, galerist kustos, kipar, slikar, zgodovinar, menedžer. Nato srečamo še pestro paleto udeležencev iz drugih strok. Teh je bilo v primerjavi s prvimi več, kar priča o širokem naboru znanja, združenega v projektu. To so bili: arhitekt, glasbenik, kulturni delavec v gledališču, sociolog, antropolog, socialni antropolog, filozof, teolog, informacijski tehnolog, organizator projektov, ekonomist, komparativist, rusist, primerjalni književnik in politolog.

SKLEP

Pri razvoju projekta smo sledili načelom procesnega načrtovanja in interaktivnega modela, kot ga je za načrtovanje izobraževanja razvila Caffarella (Caffarella in Ratcliff Daffron, 2013; prim. Kroflič, 1992). Cilji so bili skrbno zasledovani skozi celotno obdobje projekta in so se glede na procesno-razvojno delo dopolnjevali. Udeleženci so bili motivirani z natančno opredeljenimi cilji in možnostjo vpliva na izvedbo. Po evalvaciji smo ugotovili, da so bile izbrane oblike izobraževanja (uvodne delavnice, simpozij, tri delovne skupine) optimalno uporabljene. Projekt je omogočil nagovarjanje novega občinstva in odpiranje novih obzorij »tradicionalni« publiko ter spodbudil razvoj novega tipa kulturnega delavca, ki ga kulturne institucije potrebujejo zato, da bi (celovito) nagovarjale različne ciljne skupine.

Človek kot ontološko bitje hrepeni po celoviti obravnavi in celostnem delovanju. Prav za tako celovitost smo si prizadevali s projektom AKTIV, ki vključene nagovarja k skupnemu delovanju in razvoju vključujoče skupnosti. Projekt je v naš prostor uvedel novosti na področju načrtovanja in medsebojnega povezovanja umetnikov, znanstvenikov in ciljnih skupin s posebnimi potrebami ter postavil tudi izhodišče za novo raziskovanje na področju neformalnega izobraževanja. Naša raziskava je slonela na metodi akcijskega raziskovanja, ki bi jo lahko v nadaljevanju dopolnili še z drugimi raziskovalnimi metodami.

LITERATURA

- Burnham, R. in Kai-Kee, E. (2011). *Teaching in the Art Museum*. Los Angeles: Paul Getty Museum.
- Caffarella S., R. in Ratcliff Daffron, S. (2013). *Planning Programs for Adult Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- European Agenda for Culture (2014). *Good Practice Report on the Cultural and Creative Sectors' Export and Internationalisation Support Strategies*. Pridobljeno s http://ec.europa.eu/culture/library/index_en.htm; http://ec.europa.eu/culture/library/reports/report-cultural-creative_en.pdf.

- European Agenda for Culture (2014). *Report on the Role of Public Arts and Cultural Institutions in the Promotion of Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*. Pridobljeno s http://ec.europa.eu/culture/library/reports/201405-omc-diversity-dialogue-sum_en.pdf.
- Kroflič, R. (2014). Emancipacija skozi umetniško doživetje in pomen hendikepa kot instance drug(a)čnosti. *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo*, 42(255), 117–127.
- Kroflič, R. (1992). *Teoretski pristopi k načrtovanju in prenovi kurikuluma*. Ljubljana: Center za razvoj univerze.
- Majerhold, K. (ur.). (2014). *Zbornik za spodbujanje demokratičnega emancipiranega dialoga med ponudniki kulturnih dobrin ter obiskovalci*. Ljubljana: Društvo ŠKUC, Galerija ŠKUC.
- Možina, T. (ur.) (2013). *Kazalniki kakovosti izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno s http://www.so-delujem.com/uploads/page_files/269_aktivzbornik.pdf.
- Stringer, E. T. (2013). *Action Research*. London: Sage.
- Sudec, K. (2013). *Projektna prijava AKTIV. Koncepti delovnih skupin in rezultati projekta AKTIV*. Pridobljeno s <http://www.so-delujem.com/projekt-sodelujem/>.
- Taylor, E. W. in McKinley Parrish, M. (ur.). (2010). *Adult Education in Cultural Institutions: Aquariums, Libraries, Museums, Parks, and Zoos*. San Francisco: Jossey-Bass.

Primož Kočar

EVKITMIJA V DELOVNEM PROCESU Proces *jaz-ti-mi* kot nova metoda za izobraževanje na delovnem mestu

POVZETEK

V besedilu je predstavljena metoda evritmija za podjetja in organizacije, ki je bila v Sloveniji uporabljena prvič. Izobraževanje poteka med delovnim časom z namenom ustvarjanja in negovanja pogojev za dobre medosebne odnose na delovnem mestu, cilj izobraževanja pa je prebujanje posameznika za podrobnosti, ki se pojavljajo v delovnih procesih in so pomembne za ustvarjanje dobre klime v timu ali celotni organizaciji. Izobraževanje izvedemo s pomočjo evritmije v štirih korakih, poimenovanih: prostor, čas, odnosi, intenca.

Ključne besede: evritmija, timsko delo, podjetje, organizacija, usposabljanje

EURHYTHMY AS PART OF WORK PROCESS – ABSTRACT

Organizational and enterprise use of Eurhythmym has only recently begun to be incorporated into the work process. The purpose of the training is to create and maintain conditions that foster good relations in a workplace. The goal is to raise awareness of the details of the work processes that contribute to creating a “good vibe” within a team or organization context. Eurhythmym enables us to achieve that through following four methodical steps: space, time, relations and intention.

Keywords: eurhythmym, team work, enterprise, organisation, training

UVOD

S pomočjo izbranih evritmijskih vaj smo izvedli prvi pilotni projekt evritmije v delovnem procesu v Sloveniji. Usposabljanju, ki je potekalo v septembru 2014, je bilo namenjenih 10 delovnih dni, in sicer vsak dan po 20 minut delovnika. V tem času so se udeleženci srečali sami s seboj in med seboj, in sicer drugače kot običajno. Čeprav smo se dnevno družili samo po 20 minut, je bilo iz pogovorov očitno, da so vaje v njih sprožile proces prebujanja za zavedanje različnih detajlov vsakdana.

Med sodelavci v različnih organizacijah lahko v delovnih procesih prihaja do drobnih anomalij, ki vsakodnevno spodjedajo dobre medsebojne odnose in ustvarjalno vzdušje. Če teh procesov ne ozavestimo, lahko vodijo do izčrpanosti, notranje odpovedi in apatije. Vodjem ne preostane drugega, kakor da posegajo po virih, ki obljublajo vzvode za motiviranje sodelavcev. Nihče pa se ne vpraša, ali ni v trenutku, ko začnemo razmišljati o tem, kako bomo motivirali druge, za vse skupaj že prepozno. Ali lahko sodelavca, ki je notranje že zdavnaj »dal odpoved«, z zunanjimi vzvodi prepričam, da naj »odpoved« raztrga in vrže v koš ter se z vso energijo zažene v delo?

Z evritmijo za podjetja oziroma evritmijo v delovnem procesu stopamo na novo pot ustvarjanja in negovanja dobrih medosebnih odnosov na delovnem mestu. Izhodišče našega delovanja je teza, da vsak socialni sistem ustvarjajo njegovi akterji. Hkrati pa socialni sistem ustvarja kontekst, v katerem akterji delujejo (Scharmer, 2011). Ta teza nam odpira možnost, da kot posamezniki vplivamo na lastno delovno okolje. Da bi temu izhodišču zaupali, ga moramo doživeto spoznati v življenjski situaciji. Iz takšnega spoznanja se v posameznikih prebudi motivacija za nadaljnje delovanje. Kajti samo če sami neprisiljeno ugledajo smisel lastnega delovanja, so lahko motivirani za delo. Evritmija za podjetja ustvari varen učni prostor, ki ga v dani situaciji tvorijo udeleženci sami. S svojim delovanjem ustvarijo nov socialni sistem. V njem je mogoče izumiti in uvajati novosti. Udeleženci prek vaj doživijo, kako njihova lastna koncentracija in izvrševanje nalog vplivata na delovanje celotne skupine. V sebi najdejo vzvode, ki jih morajo potegniti z namenom, da funkcionira celota. Naučijo se videti, kaj njim in skupini prinaša odgovorno delovanje in da je to neločljivo povezano z zaupanjem. Zaupanje pomeni ponuditi možnost drugim, da se razvijejo, in skupaj dosežati nove, še neznane stvari.

Opisal bom primer vpeljave evritmije v delovni proces v Domu upokojencev Center, enota Poljane. V projektu je bila sprva predvidena udeležba med osem in deset zaposlenih na različnih delovnih mestih od strežnic, bolničark, negovalk do medicinskih sester, med projektom pa se je skupina povečevala. Učinki so preseglji moja pričakovanja. Udeleženke so na veliko presenečenje ob koncu izpolnile neobvezno anketno polo, ki je od njih zahtevala opisne odgovore. Učinki na posameznike so bili glede na odgovore v anketi takojšnji, učinki na celoto pa bodo vidni kasneje. Udeleženke so povedale, da zdaj drugače vstopajo v odnose druga z drugo, da jim je lažje sodelovati z vsemi, še posebej pa s tistimi sodelavkami, ki so se tudi udeležile izobraževanja.

IZHODIŠČE

Izhodišče projekta je bilo, da zaposleni v delovnem vsakdanu deluje na različnih ravneh. Nekatere stvari mora opraviti sam, druge v paru s sodelavcem, tretje v skupini po tri ali več. Vsaka od teh ravni ima svoje posebnosti, ki se v delovnem vsakdanu odvijajo mimo zavesti udeleženih, rutinsko, velikokrat celo neproduktivno. Želeli smo, da udeleženci spoznajo te ravni in njihove posebnosti ter svoj način dela na vsaki izmed njih in da doživeto spoznajo svojo vlogo v skupini in pridobijo ali obnovijo zaupanje vase ter se na nov način lotijo običajnih nalog.

METODA DELA

Usposabljanja smo se lotili v štirih korakih, ki jih opisuje Scharmer (2011).

Prvi korak zajema spoznanje forme, po kateri se gibljemo oziroma predajamo in prejemamo lesene kroglice. V običajnem življenju je to formulirana naloga, ki jo moramo izpolniti.

Drugi korak se imenuje gibanje, v jeziku gospodarstva mu rečemo *timig*. Nalogo moramo z vmesnimi etapami opraviti v določenem času. Vstopiti moramo v element časa, ne da čas priganja nas, temveč da postanemo njegov gospodar in se gibljemo v njem. Ko gre za gibanje v skupini in križanje poti, moramo svojo pot v procesu do cilja variirati: v nekem trenutku korak umiriti, v drugem pospešiti. To zmoremo le, če je prvi korak – obvladanje forme – dovolj jasan.

Tretji korak se imenuje odnosi. Poleg prvih dveh elementov, forme in časa, začnemo zaznavati tudi svoje sodelavce. Najprej tiste, ki so v naši neposredni bližini, nato še preostale, ki sestavljajo tim. Ta korak privede do močne medsebojne povezave.

Šele ko je vzpostavljena ta raven delovanja, lahko preidemo na naslednji korak, imenovan intenca. Ko je skupina res močno povezana in deluje harmonično, se lahko v njej pojavi intenca, ki vse skupaj popelje k nečemu novemu. Iz skupne intence se rodi inovacija, novost. Intenca v skupini je nekaj, kar se lahko pojavi sinhrono pri več ljudeh hkrati, ki razmišljajo podobno. Drugi pa se temu priključijo, ker je »stvar« povsem življenjska in jo v trenutku lahko vzamejo za svojo.

Od tod naprej sledijo novi koraki, kajti nastalo novost je treba najprej pripraviti kot prototip in nato omogočiti, da se razširi.

OBLIKA DELA

Za dosego zastavljenih ciljev smo uporabili metodo evritmija za podjetja oziroma evritmija v delovnem procesu. V uvodu opisane tri ravni delovanja zaposlenega v evritmijskem procesu poimenujemo: prvo raven kot JAZ, drugo raven v paru kot TI in tretjo raven v skupini kot MI. Vsaka prinaša posamezniku drugačno izkušnjo. S pomočjo predajanja lesenih kroglic uresničimo te tri ravni in detajle, ki se v njih odvijajo, naredimo vidne za

vse udeležence. S tem jim omogočimo poglobljeno razmišljanje o njihovem delovanju in odpremo pot za osebno rast.

Raven 1: JAZ – kroglico predajam sebi

Ko delujem sam, je pomembno zgolj to, da nalogo opravim v določenem času. Med samim delovanjem se mi ni treba nikomur prilagajati ne v načinu delovanja ne pri vmesnih časih. Če kakšno stvar naredim narobe, napako v času do dokončanja naloge lažje odpravim in napaka tako sploh ne pride do izraza. Lahko se svobodno organiziram, vsa koncentracija je usmerjena na mene samega in ni nujno, da imam še kakšen interes za druge. Lahko se popolnoma skoncentriram na svojo nalogo in jo opravim.

Raven 2: TI – kroglico moram predati drugemu in jo od drugega tudi sprejeti

Povsem druga izkušnja nastane, ko moram svojo nalogo opraviti z nekom v paru. Pri vaji se takrat pojavijo prvi zahtevnejši izzivi, saj je treba nekoga poiskati ter z njim vzpostaviti stik in odnos. Tu se polje moje pozornosti od popolne koncentracije na samega sebe pomakne k nekomu drugemu. Začne se razvijati odnos med dvema, v katerega vsakdo prispeva del sebe. V ta odnos lahko vstopim povsem svobodno. To pomeni, da je zgolj od mene odvisno, kako se vedem do nekoga drugega. Vedenje je velikokrat vezano na neki formalno-neformalni kodeks, vendar pa vsak posameznik svobodno uresničuje ta kodeks v svoji notranjosti, kar navzven ni nujno takoj opazno. Pri vajah postavimo v ospredje prav ta moment. Gre namreč za predajo in sprejem kroglice. Kroglico lahko predam povsem zavestno in s polno odgovornostjo do prejemnika. V trenutku predaje me zanima le, kako je nekdo pripravljen to sprejeti. Največje veselje se porodi, ko ugotovim, da imam tudi sam vpliv na to, kako nekdo sprejema. Če je njegova dlan obrnjena navzdol, mu žogice ne morem predati na najboljši možni način, v tem primeru jo mora partner celo sam vzeti in sploh ne sprejeti. Imam pa možnost, da najdem način, kako zbuditi sodelavca, ne da bi mu karkoli rekel. Zadeva je v vaji povsem očitna, nedvoumna in enostavna, kar za delovno okolje težko rečemo, če ni zavesti in pregleda nad tem, kaj je treba storiti. Vaja najprej spodbudi razmišljanje o lastnem delovanju na delovnem mestu, nato pa začne delovati domišljija, kako bi lahko na nekonflikten način prebudili sodelavca, ki svojega dela ne vidi v celoti. Delovanje na ravni TI mi že pokaže, koliko sem se pripravljen in v danem trenutku tudi sposoben prilagajati drugemu. Še bolj postane očiten pomen *timiga*. Vendar se hitro ugotovi, da se lahko dva odlično ujameta v napačnem delu in tega sploh ne veda, kljub temu da je na koncu vse videti brezhbno. Samo pozoren opazovalec odkrije anomalije v procesu. Te so na nekaterih delovnih mestih usodne, drugod pa gredo neopaženo mimo. Ko pozornost usmerimo v proces, ugotovimo, da se nam v njegovem delovanju vedno odkriva kaj novega, ne samo anomalije, lahko se pred nami nenadoma pojavi inovacija. V tem primeru se zgodi, da gledamo iz sedanjosti v prihodnost. Gledamo nekaj, kar sploh še ne obstaja in ne bo ugledalo luči sveta, če v razvoj ne bo vložene dovolj energije.

Raven 3: MI – žogico je treba nekomu predati in jo v istem trenutku od drugega sprejeti

Še zahtevnejša in vedno tudi najbolj zabavna situacija nastane, ko moramo sodelovati vsaj trije hkrati, saj moramo kroglice v skupini predati sočasno. Zato je treba pozornost še bolj natančno usmeriti k drugim. Medtem ko smo jo najprej usmerili zgolj nase in nato pri delu v paru na partnerja, hkrati pa smo nadzorovali dajanje in sprejemanje, se moramo zdaj skoncentrirati zgolj na soseda, ki mu predajamo. Nastane nova izkušnja, saj se moram še bolj odpreti svetu, kajti kroglica, ki jo predajam, gre na eno stran, dlan, ki sprejema, na drugo. Zaupanje v nas je tu močno nagovorjeno. Izkaže se za nujen gradnik skupnega delovanja, ki ni nič manj pomemben od odgovornosti. Kako in koliko zaupam, mi postane jasno na tej ravni. O sebi hitro ugotovim, kakšen sem v danem trenutku in kaj to pomeni za delovanje skupine kot celote. Rešitev je spet povsem enostavna, ko o njej preiščujem, saj se moram le osredotočiti na to, v katero smer gre moja odgovornost, in da moram na drugo stran izkazati dovolj zaupanja. V praksi pa je vse skupaj precej težje, čeprav je treba v vaji zgolj v eno stran predati kroglico in jo na drugi sprejeti. Tu je možnosti za anomalije v procesu mnogo več in so tudi usodnejše. Vendar je zanimivo, da se pri vaji ob anomaliji oziroma napaki sprva vedno pojavi smeh. Ko se stvar zaplete, nihče več ne ve, kdo se je prvi zmotil. Vsi se prej ali slej začnejo smejati. Vzdušje se sprosti (zanimivo je, da se je to zgodilo tako pri skupini odraslih kot tudi pri dijakih, starih 16 let). Situacija postane kaotična, a ta kaos je zdrav, saj ugotovimo, da ne vemo, kaj se je v realnosti sploh zgodilo. V nasprotju z običajnim življenjem nam vaja to takoj in brezobzirno pokaže. Ko ta kaos doživimo, v njem nočemo vztrajati in delati na silo. Hitro spet uredimo vrste in se ne sprašujemo, kdo je kaj narobe naredil, ampak ali je vsakemu od nas povsem jasno, kaj naloga zahteva od nas. Večinoma je udeležencem to zelo razumljivo. Ugotovimo pa, da je za delovanje v življenju oziroma podjetju izjemno pomembno, da stvari preidejo »iz glave v roke« in v svet. Namesto iskanja krivcev za nastalo situacijo se hitro dogovorimo, da se bo vsak držal zgolj tistega, kar naloga zahteva od njega, in poskusimo še enkrat.

V drugem poskusu vaja v začetku dobro steče in se zaplete šele po nekaj korakih. Namesto krohotanja se zdaj hitreje pojavi želja, da poskusimo še enkrat. Največji uspeh pa je v tem, da udeleženci doživijo, kako razpravljanje o napaki ne vodi nujno k njeni odpravi, zagotovo pa vzame veliko časa in energije. Edino, kar anomalijo lahko odpravi, je prisotnost in prisebnost vsakega posameznika, njegova lastna motivacija, da bo v procesu osredotočen na nalogo, na čas in na sodelavca. Zato si v glavi ponovimo pravila in poskušamo vizualizirati lastno pot. Obenem se dogovorimo, da vajo izpeljemo »analitično«, s postanki ob vsaki predaji, po vsakem vmesnem cilju, da lahko premislimo, kam moramo naprej. Izkaže se, da smo v sodobnosti večinoma vzgojeni v analitični način razmišljanja.¹ Reševanje težav in zapletov med delovanjem nam je bolj kot ne tuje. A po enem analitičnem poskusu razvijemo zamisli, kako se lahko stvari rešujejo med delovanjem, in

¹ Analitično razmišljanje je kot dejavnost, ki poteka od točke do točke in se pri vsaki ustavi, da analizira minulo dejanje. Je dejavnost, ki je drugačna od življenja ali delovnega procesa, ki poteka zvezno in zato potrebuje tudi temu primerno orodje: gibljivo mišljenje.

ko se prihodnjič zaplete, ne obstanemo in stvar rešujemo v teku delovanja. V tem trenutku se začenja rojevati in razvijati »procesna kompetenca«.²

Ni enostavno, vendar vaje pokažejo, da je mogoče, če sem se pripravljen z napako soočiti in boriti ter če imam za to podporo sodelavcev, ki namesto da bi obtoževali in se posmehovali, s svojo pozornostjo in pregledom nad situacijo proces peljejo dalje in se ne ustavijo. Obtoževanje in posmeh kakor tudi tarnanje in vznemirjanje nujno zahtevajo ustavitve delovanja in vrtnanje v preteklost, ne da bi šli prihodnosti naproti. To je tudi eno izmed doživetij na tej ravni.

Evalvacija je pokazala

Medtem ko so udeleženci prvi dan še z začudenjem ali dvomom opazovali, kaj se dogaja, so po drugem srečanju odhajali z nasmehom. Tretji dan se je že pojavilo vprašanje: »Včeraj sem potem razmišljala, kaj novega se bo še zgodilo.« Vsak dan se je zgodilo kaj novega, tudi če smo samo ponovili stare vzorce. Ugotovili so namreč, da že zgolj z usmerjanjem pozornosti na različne detajle ista pot postane nova. Ko pa gre za sodelovanje, je vsaka situacija nova, če se je ne lotim na vseh ravneh rutinsko. Nekatere stvari se morajo nujno izvajati rutinsko, naša pozornost pa je težko rutinska. Udeleženci so v pogovoru povedali, da zdaj ob vstopu v sobo »vidim več kot pred tem, vidim, kako je soba urejena, vidim, kaj še lahko premaknem, in to mi ne pomeni teže, temveč zadovoljstvo.« Druga udeleženka je poročala, da ugotavlja, kje se preveč žene in troši zadnje atome moči, in da zdaj išče način, kako naj stvar uredi. Povedali so tudi, da so postali bolj pozorni na lastne gibe, ki so na dolgi rok lahko usodni, saj dnevno prestavijo verjetno okoli 500 kilogramov, ne da bi se tega sploh zavedali.

Doživetja so bila različna, vendar je zanimivo, da so se v nekaterih stvareh strnila. Vsi udeleženci so povedali, da so se med seboj močneje povezali, da bi si želeli, da takšno izobraževanje doživijo vsi zaposleni. Zelo toplo pa so pozdravili tudi to, da je bilo usposabljanje med delovnikom in da so se za kratko odklopili od vsakodnevne rutine, obenem jih je gibanje prebudilo in omogočilo, da so potem lažje nadaljevali svoje delo.

SKLEP

Evritmija za podjetja oziroma evritmija v delovnem procesu je nov način izobraževanja zaposlenih odraslih. Svoja izhodišča ima v pedagoški, umetniški in tudi zdravilni evritmiji (Steiner, 2011). Njen namen je prebuditi pozornost posameznika za različne detajle, ki se odvijajo med ljudmi. Vsak trud, ki ga vložimo v to, da bi videli, kaj se dogaja okoli nas, nam obenem že prebujata tudi »speče« sposobnosti spoprijemanja s temi dogodki. Če se nečesa zavem in hočem o tem izvedeti čim več, se mi hkrati razvija sposobnost, da se s tem tudi spopadam. In evritmija s svojo univerzalnostjo omogoča

² Procesno kompetenco pojmuje kot sposobnost sledenja procesom, sprotnega prilagajanja in korigiranja procesov, ne da bi jih ustavljali in začinjali znova. S pomočjo evritmije za podjetja to sposobnost prihodnosti, ki jo sodobnost potrebuje že zdaj, budimo v življenje in jo pomagamo krepiti.

prav to. Vsakemu daje možnost, da doživi sebe v interakciji z drugimi, vidi lahko, kako deluje v različnih situacijah, ko je treba skupaj z drugimi nekaj storiti. Doživetja med izvajanjem vaj udeležencu omogočijo nestresno srečanje s samim seboj. Če ugotovi, da ima na nekem področju primanjkljaj, v evritmijskem procesu lahko doživi, kako mu okolje pomaga, da to odpravi. Vzpostavi zaupanje, da v svetu, med ljudmi vedno lahko najde oporo, če se le sprosti, pogleda in si dovoli, da so prvi koraki pri učenju nove sposobnosti vedno negotovi. Velika moč evritmije je v tem, da v kratkem času in na konkreten, praktičen način pokaže, kaj je za sodelovanje pomembno, kako se »šola« pozornost in izoblikuje nova sposobnost sledenja procesom, posamezniku pa prepusti, da se popolnoma samostojno odloči, kako bo deloval.

Ker spoznanja o sodelovanju izpeljemo iz gibalnih vaj, med izobraževanjem ni nikoli dolgčas, gibanje samo pa pri udeležencih ustvari prijetno počutje in poveča koncentracijo za delovne naloge. Evritmija nam pokaže, da je za sodobno sodelovanje potreben »prebujen posameznik«, ki si hoče v skupnem delovanju najti lastne izzive. Če zaposleni poskuša delovati na takšen način, potem služba postane njegov poklic, motivacija za delo pa ni več vprašljiva.

LITERATURA

Brater, M., Büchele, U. in Herzer, H. (1987). *Eurythmie am Arbeitsplatz*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Maier-Smits, L. (2011). Začetki evritmijske umetnosti. *Človek in svet*, 3(2/3), 3–8.

Scharmer, C. O. (2011). *Theorie U*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Steiner, R. (1990). *Eurythmie als sichtbare Sprache*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1999). *Eurythmie – Die Offenbarung der sprechenden Seele*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (2001). *Eurythmie als sichtbarer Gesang*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (2003). *Heileurythmie*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (2011). Evritmijska umetnost, *Človek in svet*, 3(2/3), 9.

Stronks, L. (2013). V pogovoru z Annemarie Ehrlich. Pridobljeno s <https://www.youtube.com/watch?v=qaWdd7nOCqU>; <https://www.youtube.com/watch?v=TVrm4ntlfds>.

»ČISTO VSEENO JE, ALI JE PLESALEC NA VOZIČKU ALI NE, SAJ USTVARJAM UMETNOST«

Intervju z učiteljem inkluzivne plesne skupine o učenju plesa na invalidskem vozičku

Douglas Scott je plesalec, koreograf, pedagog in umetniški vodja, ki že več kot 25 let živi in dela v Atlanti v Georgii. Dolga leta je plesal s plesno skupino Ruth Mitchell ter hkrati delal kot plesni pedagog in koreograf. Leta 1991 je ustanovil inkluzivno plesno skupino, ki se danes imenuje Full Radius Dance in je ena redkih profesionalnih plesnih skupin te vrste v ZDA. Z inkluzivnim plesom, ki se takrat še ni imenoval tako, se je srečal leta 1990, ko je bil kot plesni učitelj povabljen na plesne delavnice za marginalne skupine (zaporniki, osebe z invalidnostjo, socialno izključeni ...). Takrat ni bilo mentorjev ali plesnih učiteljev, ki bi mu lahko svetovali o delu s plesalci na invalidskih vozičkih ali s posebnimi potrebami, in se je tako učil hkrati, ko je delal z njimi. Ustvaril je številne avtorske projekte in postavil na oder celovečerne plesne programe s svojo skupino. Prepoznaven je po odlični tehniki in inovativnem slogu. Douglas Scott je prejemnik številnih ameriških nagrad, zadnja je iz leta 2014, Governor's Award for Arts & Humanities v državi Georgia.

Kakšno predstavo imajo ljudje o tvojem delu, ko rečeš, da si plesni pedagog in da učiš plesalce na invalidskih vozičkih ter delaš z njimi?

Mislijo, da sem terapevt, plesni terapevt, in pomagam ljudem na invalidskem vozičku. To ni moje delo, nikoli nisem študiral terapije. Sem plesalec in pedagog in od svojih plesalcev pričakujem veliko dela in piljenja tehnike.

Ali se pristop k poučevanju plesalcev z invalidnostjo in neinvalidov razlikuje?

Postal sem boljši učitelj, odkar delam s plesalci na invalidskih vozičkih. Proces je enak, ne delam nobenih razlik, vendar se na splošno bolj posvečam telesu in gibu plesalca. Začel sem poučevati individualno in šele potem skupinsko. Spoštujem vsakega plesalca in sledim razvoju giba in zmožnostim. Lahko je pokazati vajo pri baletu ali korake in plesalci sledijo, drugače pa je spoznati gibe vsakega plesalca in jih razvijati. To je moj cilj. Izoblikoval sem metode, da lahko vsi sledijo mojim vajam, zahvala gre plesalcem z invalidnostjo.

Kako poteka proces od zamisli koreografije do postavitve plesa na odru? Si pri tem posebno pozoren na plesalce na vozičkih, da so vidni, v ospredju ...?

Po navadi imam zamisel, lahko denimo dobim idejo ali navdih iz fotografije in jo želim razviti prek giba. Včasih imam zamisel v glavi nekaj let, preden jo razvijem, prenesem na plesalce in postavim na oder. Odvisno je od navdiha. Čisto vseeno je, ali je plesalec na vozičku ali ne, saj ustvarjam umetnost. Ta umetnost je zame ples. Zelo je pomembno, da plesalci razumejo mojo idejo, da raziskujejo ter ji dodajo svojo interpretacijo in vrednost. To je plesni proces, ki ga želim od plesalcev. Na odru se pozna, ali plesalec dejansko razume celotno koreografijo in jo doživlja. Občinstvo to vidi.

Ko ustvarjaš novo delo, imaš torej v mislih občinstvo. Kaj si želiš, da ljudje vidijo, ko gredo na predstave *Full Radius Dancea*?

Veliko razmišljam o publiki in kako bo ta videla moje delo. Želim ustvarjati dostopne plesne koreografije, nisem konceptualni ustvarjalec. Želim, da publika razume, kaj se dogaja na odru. Nočem navduševati ljudi zaradi tega, ker imam inkluzivno plesno skupino, temveč želim pokazati ples, ki bo navdušil in se dotaknil občinstva. Predvsem z zadnjimi koreografijami raziskujem, kako se odziva publika, kaj ljudje doživijo, ko gledajo predstavo, kako se čustveno odzivajo na ples. Zame je velik kompliment, ko pride nekdo po predstavi in mi pove, da ni videl plesalcev na vozičkih, temveč ples – umetnost.

Plesalci morajo prestat avdicijo, da postanejo člani plesnega ansambla. Kaj je pomembno, tehnika, improvizacija, energija?

Vse naštetu. Tehnika je zelo pomembna, ker menim, da lahko začneš improvizirati, ko si dobro tehnično podkovan. Treningov je veliko, potem so nastopi, zato tako tehnika kot fizična kondicija pripomoreta k dobri avdiciji. Pritegnejo pogumni plesalci, ki se ne bojijo pristopiti k plesalcu na invalidskem vozičku in ki so pripravljene na akrobacijo. Improvizacija je pomembna, prav tako želja po raziskovanju lastnega giba. Vsega se ne opazi na eni sami avdiciji, ampak dovolj je, da vidim, ali je plesalec primeren za skupino. Rad presegam meje in spreminjam, kar se zdi nespremenljivo. Plesalce postavim pred izziv, da najdejo nov gib in ne ostanejo na območju udobja.

V ZDA je ustaljena praksa, da osnovne in srednje šole povabijo različne plesne in gledališke skupine, da predstavijo svoje delo. Predstave izobražujejo, širijo obzorja, rušijo predsodke ... S skupino *Full Radius Dance* nastopate v šolah, vendar tudi v domovih za ostarele in različnih društvih za aktivno življenje.

To je stalna praksa v ZDA in dobimo veliko vabil za nastope v šolah. Trenutno nastopamo s predstavo *Let's Get Physics Y'all*, ki sem jo koreografiral s pomočjo Inštituta za

tehnologijo (Georgia Institute of Technology). Predstava na zanimiv način prikaže osnove fizike in hkrati, prek plesa, kako pomembno je ekipno delo. Mladi tako na zabaven način spoznajo fiziko in ples. Plesalce na invalidskih vozičkih vidijo z drugega zornega kota, kot ljudi, ki so sposobni narediti veliko stvari.

V centrih za starejše, za ljudi z Alzheimerjevo boleznijo in podobno izvajamo plesne delavnice, prirejene za njih. Včasih jih povabimo v naš plesni studio in pripravimo plesno delavnico, jim pokažemo naš proces dela, delno koreografijo. Mislim, da je pomembno vključevati celotno skupnost v Atlanti. Na splošno rad delam s starejšo populacijo.

V ZDA so že dolgo od tega v izobraževalno politiko umestili tudi področje umetniških dejavnosti in invalidnosti. Kako vidiš razvoj inkluzivnega plesa danes v Ameriki? Je veliko povezovanja med skupinami?

Če sem odkrit, se v zadnjih 20 letih ni veliko spremenilo, niti na boljše niti na slabše. V ZDA obstaja zelo malo profesionalnih plesnih ansamblov inkluzivnega plesa. Poleg moje skupine samo še dve, v San Franciscu in Ohio. Mislim, da ste v Evropi v zadnjih letih napredovali zelo hitro in ste bolj odprti za novosti. Mogoče ni veliko profesionalnih skupin, vendar je veliko več možnosti in sodelovanja. V Atlanti je mogoče še nekaj ljudi, ki kot plesni učitelji delajo z ljudmi s posebnimi potrebami in slepimi, ampak samo kot prostočasna dejavnost. Obstajajo skupine, ki se ukvarjajo z osebami z invalidnostjo, ampak se raven znanja in kakovost poučevanja ne izboljšujeta. Nimamo izmenjave učiteljev ali plesnih delavnic, mogoče so težava velike razdalje, ampak mislim, da ni interesa, potrebe pa so.

Res je, kot si omenil, inkluzivni ples v Evropi postaja močnejši, je opazen. Vse več je skupin, ki se ukvarjajo z različnimi slogi plesa in vključujejo osebe z invalidnostjo. Ples je zelo priljubljen v Sloveniji, tudi inkluzivni ples se počasi prebuja. Ali slediš skupinam v Evropi, zaradi trendov, mogoče navdiha?

Sledim le nekaterim skupinam, kot sta denimo *CandoCo* iz Velike Britanije in *Scottish Dance Theatre*. Vidim, da je v Evropi zelo močan *Wheelchair Ballroom Dancing*, kar tukaj praktično ne obstaja, in vabimo veliko evropskih učiteljev na plesne seminarje. Na tem področju bi se želel naučiti veliko več, ker se mi zdi čudovito gledati te plesne pare. Včasih mi je navdih plesni video ali predstava, ki si jo ogledam, ampak jo potem prestrukturiram v glavi.

Umetniški vodja si že toliko let in še vedno je veliko idej, ki jih želiš uresničiti in postaviti na oder. Ali razmišljaš o predaji taktirke in upokojitvi?

Preveč sem sebičen, da bi opustil to delo. Resnično me zanima ples, celoten proces ustvarjanja nove koreografije, vsak plesalec posebej in tudi kot plesni pedagog sem vsak

dan postavljen pred izziv. Obožujem svoje delo, in čeprav bom predal poučevanje mladim plesalcem in učiteljem, sam ne bom nehal ustvarjati.

Pogovarjala se je Monika Požek.

»ZAVEDAM SE, DA SO STVARI, KI JIH LAHKO NAREDIM ZADNJIČ« Od režiserke do plesalke

Lindy Dannelly je mama, igralka in plesalka iz Atlante. Doštudirala je režijo ter se kot igralka ves čas izpopolnjevala v plesu in petju, kar je pomembno za poklic na odrskih deskah. Bila je ustanoviteljica in vodja gledališča Koalty Presentations v Atlanti ter tudi ena izmed direktorjev Atlanta Classical Theatra. Nastopala in režirala je več kot 20 let, potem pa je ugotovila, da je vedno bolj utrujena in da ne zmore vsega fizičnega napora. Bolezen sklepov jo je sprva primorala uporabljati bergle, a te so jo še bolj utrudile. Pustila je delo v gledališču in odprla čistilni servis, da bi preživela. Nazadnje je začela uporabljati invalidski voziček. Zaprla je čistilni servis in se vrnila na oder, tokrat s plesom.

Koliko si bila stara, ko si začela uporabljati voziček?

Stara sem bila 45 let, in ker zdravniki niso natančno poznali moje diagnoze, so mi dali začasen voziček, ki je bil rabljen. To je bil res slab voziček, približno kot nakupovalni voziček z zlomljenim kolesčkom. Tako kot se prvič usedeš v avto in se moraš navaditi na prestave in pedala, tako sem se morala naučiti uporabljati voziček. Doma še vedno uporabljam bergle in avto še vedno lahko vozim, za vse preostalo pa moram uporabljati invalidski voziček.

Gledališče in ples sta si blizu, pa vendar si postala plesalka, ko si dobila diagnozo, in ne v najmlajših letih.

Vedno sem bila zelo dejavna in sem se poleg gledališča ukvarjala še z raznimi športi. Tek je bil moja strast in odlična sprostitev od gledališkega dela. Nisem si predstavljala, da bi zaradi bolezni obsedela doma pred televizijo. Bi se mi zmešalo! Leta zame niso ovira, letos bom dopolnila 50 let in ples zahteva dobro fizično kondicijo. Ko sem dobila voziček, sem si kupila še sobno kolo in nekaj uteži, ko lahko, hodim še na plavanje.

Že tri leta si članica profesionalne inkluzivne plesne skupine Full Radius Dance.

Že prej sem vedela za to plesno skupino v Atlanti in sem jih spremljala, nisem pa vedela, da bom jaz tista, ki bo na vozičku, in da bom plesala z njimi. Najprej sem hodila na njihove tečaje, da sem se naučila osnov in nekaj tehnike. Ni bilo najlažje delo zame! Nisem ravno uživala v plesu, ker sem bila v vozičku okorna. A verjetno je bilo tega več v moji

glavi, ker sem še vedno upala, da bo šlo nekega dne brez vozička in bom spet stopila na noge. Douglas je bil zelo potrpežljiv, in ko sem ugotovila, kako se lahko zavrtim in pridobim hitrost, sem šele začutila, da lahko plešem. Po enem letu sem se prijaviła na avdicijo in uspela. Takrat se je šele začelo pravo učenje in fizični napor.

Še vedno ob besedi ples pomislim na dve različni stvari. Ena je, ko grem s prijateljci ven v bar in plešem, kot jaz hočem in zmorem, ko plešem doma v kuhinji ali samo migam z glavo. To je tista svoboda gibanja, ki jo imamo vsi. Druga zgodba je ples, ki je zdaj tudi moja služba. Treniramo trikrat na teden po štiri ure, in če so nastopi, tudi več. Nisem samo jaz, ampak tudi moji soplesalci in vozički. Svoboda gibanja je mogoče omejena s koreografijo in ne z mojo invalidnostjo. Najbolj me zanima to, kaj lahko naredim s svojim telesom in kako lahko ustvarimo nekaj lepega in zanimivega, tudi ko ni popolnosti.

Na treningih piliš tako tehniko kot fizično kondicijo. Je plesna tehnika za plesalca na vozičku drugačna?

Precej drugačna in nimajo vse osebe na vozičku iste vrste invalidnosti. Jaz čutim noge, vendar nimam moči v njih, moja hrbtenica je za zdaj še v redu. Za fizično kondicijo bolj skrbim zunaj treningov, v studiu pa je pomembna tehnika. Douglas je odličen učitelj z zelo dobro tehniko, ki zna poslušati, saj je bil sam plesalec. Všeč mi je, ker nič ni nemogoče zanj, poskusil bo vse in to želi in zahteva tudi od plesalcev.

Kolikor vem, si zamenjala voziček in dobila pravega, plesnega in si bila zraven pri procesu načrtovanja in konstrukcije. Je voziček zdaj postal tvoj plesni čevlji ali si še vedno v obdobju loščenja in iskanja večje udobnosti in samozavesti, ko plešeš?

Našla sem izdelovalca invalidskih vozičkov, ki to dela po naročilu. Prinesla sem računalnik in mu pokazala vse videoposnetke naših treningov in nastopov. Tako je vedel, kaj hočem in kaj potrebujem, kako se gibam moje telo in kje potrebuje več ali manj opore. Voziček je narejen po mojih merah in kot ulit zame in za moje plesne treninge. Material je močnejši in lahko izvedem tudi kakšno akrobacijo s soplesalci, tudi telesno sem bolj fleksibilna. To so moji plesni čevlji, ki jih ne zamenjaš, dokler ni vse preluknjano. Moja bolezen napreduje, zelo počasi, ampak vztrajno. Zavedam se, da so stvari, ki ji lahko naredim zadnjič. Ko sem šla zadnjič na Stone Mountain (hrb v okolici Atlante), sem vedela, da bo to moj zadnji vzpon brez vozička. Zaradi tega hočem dati vse od sebe, ko plešem, ker ne vem, ali bom lahko isto ponovila čez leto dni. Ne morem ostati v območju udobja, ples vedno ponuja nove izzive.

Full Radius Dance je profesionalna plesna skupina, usmerjena v sodobni ples. Te mika preizkusiti druge plesne sloge? Imaš to možnost v Atlanti?

Seveda bi plesala tudi kaj drugega. Obožujem swing in lindy hop in sem šla na nekaj tečajev, vendar sem jaz morala učiti druge, kako naj me držijo. Prva reakcija je strah; ljudje ne

vedo, kako bi se približali plesalcu na vozičku, potem se navadijo, ampak mi smo tisti, ki moramo pristopiti k drugim. Tudi v sodobnem plesu je veliko slogov in različnih tehnik, ki me zanimajo. V Atlanti za zdaj ni druge izbire, mogoče v New Yorku malo več in San Franciscu. Rada bi se udeležila tudi drugih plesnih delavnic in seveda obiskala Evropo ter videla, kaj se dogaja na plesnem področju.

Čeprav pozno, ni bilo prepozno zate. Vidim, da imaš še veliko načrtov v plesu, želja in ciljev.

Upam, da bom lahko plesala še dolgo časa in da me ne bo ustavila moja bolezen, ampak moja starost. Rada bi odprla plesno šolo za otroke na invalidskih vozičkih in jim omogočila več priložnosti v plesu in gledališču. Kar nekaj let sem delala kot Montessori učiteljica, nasploh rada delam z mladimi. Za zdaj mislim, da mi še manjka prakse in moram še delati pri tehniki, obiskati več plesnih delavnic, ampak čez nekaj let se želim vrniti k pedagoškemu delu.

Lindy je članica plesne skupine Full Radius Dance, poleg tega piše svoj blog (Bend, Move, Sway) in članke za blog Rolling Without Limits, v prostem času pa se zavrti s Speakeasy Electro Swingom in The Artifice Clubom Atlanta.

Pogovarjala se je Monika Požek.

Mirjana Petković

BEG IZ ANONIMNEGA PISANJA – DELAVNICE DR. NOAHA CHARNEYJA NA FILOZOFSKI FAKULTETI V LJUBLJANI

VELIKO LJUDI PIŠE, A NE OBJAVI SVOJIH DEL

Marsikdo od ljudi, ki jih poznam, piše: dnevnik, pesmi, esej, pisma ali celo knjigo. Nekateri pišejo in objavljajo na družbenih omrežjih, predvsem na Facebooku, kjer svoje življenje razgalijo množici »prijateljev«, od katerih je večina le bežnih znancev. Dostikrat svoje mnenje povedo na forumih (a skoraj vedno pod psevdonomimom). Vprašanje pa je, kako svoja dela pripraviti tako, da bi jih lahko objavili pri založbi. Ko posameznik napiše neko besedilo, ima pogosto težavo z objavo svojega dela. Napiše pesem, roman ali strokovno razpravo in ta obtiči v računalniku ... Kam s tem gradivom? Včasih nam uspe najti domačega založnika ali prispevek objaviti v slovenski strokovni reviji. Če se posameznik odloči izdati knjigo v samozaložbi, mora prevzeti še vse druge obveznosti v zvezi s financiranjem, promocijo in prodajo. Slovenski bralski trg je razmeroma majhen in število bralcev je omejeno, zato se sprašujemo tudi o tem, kako svoje delo objaviti tam, kjer bo doseglo več bralcev.

KAKO OBJAVITI SVOJE DELO?

Številni posamezniki ugotavljajo, da ne poznajo nikogar, ki bi njihovo delo spravil tja, kjer je veliko potencialnih bralcev. Ugotavljajo tudi, da obstajajo jezikovne ovire, saj slovenščina ni med najbolj razširjenimi jeziki, zato se sprašujejo, kdo bo bral njihovo knjigo, če je ne razume. Poleg tega so finančne zadeve nekakšna tabu tema in se je ljudem nerodno pogovarjati o »tarifah«. Neizkušenos na tem področju pogosto povzroči tako veliko zadrego, da se avtorji rajši odpovedo objavi. Za nekatere objave, na primer pri knjigi, založnik od avtorja pričakuje ali celo zahteva, da promovira svoje delo, da intervju in podobno. To za nekatere pomeni velik izziv, saj morda avtor ni ravno več nastopanja, nima izkušenj z govori ali vedenjem pred kamero.

Pisatelj raje ostane anonimen. Njegovo delo ne zaživi. Nihče ga ne sliši, nihče ga ne bere. Velika škoda, kajti ljudje potrebujemo drug drugega kot priče svojega življenja. Ne le kot

priče naše zunanosti, ampak kot priče naše notranosti. V bistvu želimo, da drugi vedo, kaj občutimo, o čem razmišljam. Ta pojav je še posebej izrazit pri starejših, ki želijo svoje dolgoletne izkušnje prenesti na mlajše rodove. Tako pri mladih kot pri starejših posameznikih se iz notranosti sliši glas: »Imam nekaj povedati in želim, da me slišijo (berejo).« In potem se pojavijo tehnične ovire, kot je iskanje agenta, prevajalca in založnika.

Na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani pripravljamo izobraževalne delavnice, ki omogočajo posameznikom, da se naučijo pripraviti svoja dela za objavo in jih nato promovirati v javnosti.¹

TRI DELAVNICE

Predavatelj dr. Noah Charney² udeležencem na svojih delavnicah ponudi konkretne odgovore in predloge za rešitev omenjenih težav.

Na delavnici *Writing for Publication* udeležencem svetuje, kako stopiti iz anonimnosti ter poiskati agenta in založnika v angleško govorečih državah. Njegovi nasveti niso namenjeni zgolj bodočim profesionalnim pisateljem ali pesnikom, temveč nagovarjajo vse tiste, ki želijo pisati in objavljati. Posebno pozornost namenja načinu, kako pritegniti pozornost bralcev, da bodo z branjem vztrajali do konca besedila. Na delavnici lahko vsak prepozna svojo pot, ne glede na žanr, v katerem piše. Koristne nasvete dobi novinar, pesnik, pisatelj romana, pisatelj otroških knjig (po različnih kategorijah starosti otrok), pisec znanstvenih in strokovnih besedil. Razprava poteka o konkretnih dilemah, s katerimi se srečujejo pisci, kot so: v katerih primerih je bolje pisati v prvi osebi ednine in kdaj v tretji osebi, kdaj pišem v sedanjem času in kdaj v pretekliku ter koliko oseb je dobro imeti pri intervjuju.

Predavatelj postreže s primeri, ki govorijo o tem, kdaj je založniku smotrno ponuditi le del besedila (vzorec poglavja) in nadaljevati pisanje potem, ko je naročilo sprejeto, in kdaj je dobro imeti »na zalogi« celotno besedilo.

Udeleženci se na delavnici spoznajo z mednarodnim delovanjem mreže založnikov in njihovih agentov ter načinom odločanja o objavi nekega teksta. Kaj je tisto, kar bo založnika pritegnilo, da se bo potem, ko bo prebral naše pismo, ukvarjal z našim tekstom, in kaj je tisto, kar bi ga odvrnilo od nadaljnega branja? Založniki so namreč dobesedno zasuti s predlogi, ki vsakodnevno prihajajo po elektronski pošti z različnih koncev sveta. Zato ima delavnica poseben poudarek na pripravi »prvih vtisov«, ki se ustvarijo že v prvi alineji, prvem odstavku, na prvi strani in prvem poglavju besedila. Ti so največkrat odločilni za založnika ali njegovega agenta. Dr. Charney na delavnici predstavi vzorce pisem, s

1 <http://www.ff.uni-lj.si/1/Dejavnosti-FF/Jezikovni-tecaji-in-drugi-seminarji/Drugi-tecaji-in-seminarji-.aspx>

2 Dr. Noah Charney (1979) je uveljavljen pisatelj in umetnostni zgodovinar, profesor na Yale University v New Havnu in na Ameriški univerzi v Rimu. Doktoriral je iz umetnostne zgodovine na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani na temo Plečnikove arhitekture, njegova ožja specialnost pa je odkrivanje tatvin in ponaredkov umetniških del. V ta namen je bil pobudnik in soustanovitelj neprofitnega inštituta ARCA, v okviru katerega za odkrivanje tatvin umetniških del sodelujejo tako FBI kot Scotland Yard in Carabinieri. http://en.wikipedia.org/wiki/Noah_Charney

katerimi nagovorimo bodočega agenta, založnika in prevajalca. Udeleženci analizirajo strukturo in vsebino pisma ter dobijo nasvete v zvezi s predstavitvijo sebe in dela, ki ga ponujajo založniku. Ravno tako dobijo vrsto nasvetov v zvezi z običajnimi cenami in provizijami, ki so del dogovora z agenti in založniki. Predavatelj spodbuja udeležence, da se osvobodijo nelagodja, ko govorijo o finančni plati objave svojega dela. Predavatelj se na delavnici posveča tudi iskanju založnikov po spletnih straneh, priporoča ključne besede, dobre založniške hiše, znanstvene revije in druge založnike glede na zanimanje udeležencev. Udeleženci se seznanijo tudi s primeri, ko je besedilo dobro izdati v samozaložbi, ter ob tem spoznajo tudi pasti samozaložništva.

Na delavnici si ogledajo primere dobre prakse objav besedil različnih zvrsti, ki jih prinese predavatelj s seboj, nato pa povabi udeležence, da prispevajo svoje tekste, ki jih skupaj s predavateljem analizirajo, ugotavljajo dobre strani besedila in morebitne pomanjkljivosti, ki bi jih bilo treba odpraviti. V analizi vedno prevladuje prizanesljiva argumentacija, nasveti so podani v dobrohotnem vzdušju. Tako se udeleženci večinoma počutijo sproščeno in delavnico zapustijo v dobrem razpoloženju, motivirani in razbremenjeni negotovosti ter oboroženi z nasveti, kako izraziti sebe skozi pisano besedo, ki bo dosegla čim večji krog bralcev.

Delavnica *Writing for Anglophone Readers* je namenjena posebnostim, ki so značilne za bralce iz angleško govorečega okolja (Velika Britanija, ZDA in Kanada). Bralna publika iz teh držav je številčna in založništvo v teh državah je zelo razvito, zato je tema izredno zanimiva.

Način podajanja »snovi« za te bralce se namreč razlikuje od pisanja za bralce iz Srednje Evrope. Dr. Charney približa razliko med bralci iz različnih okoljih na primeru univerzitetnih predavanj, saj gre za različne navade, ki ustvarjajo različne skupine bralcev. V šali večkrat pove, da francoski pisatelj Victor Hugo danes v ZDA ne bi zaslužil niti centa in bi verjetno umrl od lakote, saj njegovih opisov pokrajine na 30 uvodnih straneh nihče ne bi bral.

Na delavnici se obravnavajo različna besedila. Na začetku se udeleženci ukvarjajo z besedili, ki so uvod v delo. Ta del besedila je za bralce iz angleško govorečega okolja izredno pomemben. V nadaljevanju analizirajo pripravljene tekste različnih žanrov. Skozi tekste in razpravo spoznajo razlike pri podajanju snovi v francosko-nemškem okolju in v angleškem. Obravnavane razlike se nanašajo predvsem na način argumentiranja. Potreba po argumentaciji, ki se opira na znana dejstva, pri bralcih iz angleško govorečih držav obstaja ne glede na vrst literature, ki jo berejo, poudarja dr. Charney. Poleg znanstvenih del in novinarskih prispevkov je ta potreba izražena tudi pri esejih, romanih in drugih besedilih, saj dejstva in dokazi vplivajo na verodostojnost dela. Predavatelj udeležence pouči še o zanimivih vprašanjih, kot so: kakšne so značilnosti uspešnic, na katerih spletnih straneh najdemo založnike za posamezne zvrsti objav, kako si zagotoviti promocijo prek spleta.

Tretja delavnica *Public Speaking* pa je priprava na javno nastopanje v različnih situacijah, kot so predstavitve, govori, intervjuji. Predavatelj svetuje, kako pripraviti strategijo predstavitve, ki bo zanimiva in učinkovita, pokaže, kako izpeljati prepričljiv in dinamičen

govor. Udeleženci spoznajo, kakšni so načini prepričevanja z dejstvi (argumentirano prepričevanje). Dr. Charney obravnava tako komunikacijo z manjšim številom udeležencev (na primer intervju) kot predstavitev večjemu avditoriju, kar vse pospremi s svojimi izkušnjami pri delu na televiziji.

Vse tri omenjene delavnice obiskujejo udeleženci različnih poklicev in starosti ter statusov (študenti, zdravniki, odvetniki, učitelji, novinarji, pisatelji, podjetniki), kar prispeva k zanimivosti dogajanja. Usposabljanje udeležencem omogoča stopiti stopnico više v osebni rasti, jim vliva pogum in pripomore k sproščenemu komuniciranju z okoljem.

Argene Superina, Emilija Stojmenova

DEMOLA Globalni primer dobre prakse za inovacije in prenos znanja v prakso¹

Pobuda, imenovana Demola, je nastala v finskem mestu Tampere. Kdor mesto pozna, ve, da je to zelo inovativno okolje, kjer ima sedež veliko naprednih in visokotehnoloških podjetij. Prav ta podjetja so spodbudila nastanek prvih projektov v okviru Demole. Zanimalo jih je, kako na njihove storitve in rešitve, ki jih ponujajo na trgu, gledajo mladi ter kako bi se z njihovimi vsakodnevnimi problemi in izzivi spopadli posamezniki, ki niso obremenjeni s tem, kaj »se da« in česa se »ne da«, ter ob tem tudi ne poznajo zgodovine podjetja, panoge in podobno. Podjetja so opisala svoje izzive in jih predala v reševanje multidisciplinarnim ekipam študentov.

Pozitivno presenečenje nad inovativnimi idejami neobremenjenih študentov je spodbudilo nastanek prvih centrov Demola na Finskem, s čimer je bilo vzpostavljeno formalizirano sodelovanje. Z začetkom leta 2008 je Demola postala del univerzitetnih študijskih programov na mednarodni ravni. Centri Demola so se začeli vzpostavljati najprej v Skandinaviji, nato drugje po Evropi in po svetu. Od leta 2013 imamo center Demola tudi v Sloveniji (www.slovenia.demola.net).

Demola združuje podjetja, univerze in študente. Podjetja predstavijo realne projekte, na katere se lahko študenti prijavijo individualno. Ekipa Demole sestavi multidisciplinarno skupino študentov in organizira skupno srečanje vseh partnerjev. Študentske ekipe imajo tri mesece časa za delo pri projektih. V vmesnem času ekipa Demole koordinira tudi delavnice in dejavnosti za študente, ki tem pomagajo pri reševanju problemov. V vsaki sezoni v okviru Demole potekajo trije javni dogodki, kjer študentske ekipe pred občinstvom in komisijo predstavljajo rešitve svojih projektov. Na koncu sezone komisija izbere zmagovalno ekipo, ki si prisluži nagrado Demole. Ne glede na izbor komisije pa so pravi zmagovalci tisti, ki jim uspe licenco za svojo rešitev prodati podjetju oziroma se dogovoriti za nadaljnje sodelovanje.

¹ Svetovna banka in OECD sta uradno priporočila Demolo kot najboljšo globalno prakso za oblikovalce inovativnih politik. Več o tem: <https://www.innovationpolicyplatform.org/document/demola-open-innovation-platform>.

Kaj pridobijo sodelujoči v Demoli?

Univerza pridobi pomembne kontakte in priložnost za redno projektno sodelovanje s podjetji.

Podjetja dobijo inovativno rešitev za svoj problem, povezave z raziskovalnimi skupinami z univerze in kontakte nadarjenih študentov, ki so lahko njihovi potencialni sodelavci.

Študenti pridobijo izkušnje z delom pri realnih projektih, s timskim delom in javnim nastopanjem. Pridobijo stike s podjetji, točke ECTS² in – kar je pomembno – ostanejo lastniki svojih rešitev. Licenco za uporabo lahko prodajo partnerskemu podjetju ali pa se odločijo za samostojno pot in nadaljnji razvoj ideje.

V sezoni 2013/14 je v slovenskem centru Demola sodelovalo 150 študentov³ in 25 različnih podjetij, kot so: Halcom, Lek Sandoz, Dravske elektrarne, Energetika.net, SRC, Elektro Maribor, Hidria, Gorenje, banke, zavarovalnice, mestne občine in številna druga srednje velika, manjša in start-up podjetja. Demola je zanimiva za različne panoge in študente z različnih področij. Od podobnih pobud pa se razlikuje tudi v tem, da podpira lokalni razvoj, saj ne gre za klasični »*headhunting*« in odliv kadrov v tujino.

Nova sezona se začne že marca 2015, zato na tem mestu vabimo predstavnike podjetij, fakultet in študente, da postanejo del zgodbe DEMOLA. Kontakte in vse potrebne informacije najdete na www.slovenia.demola.net.

2 Študenti Univerze v Ljubljani lahko izberejo izbirni predmet »Inovativni projekti«, ki se izvaja v okviru Demole.

3 Sodelovali so študenti Univerze v Mariboru, Univerze v Ljubljani, Univerze v Zagrebu ter študenti Erasmus.

Katja Lihtenvalner

UTRINEK IZ IMIGRANTSKE ŠOLE V ATENAH

V Grčiji živi vsaj pol milijona priseljencev. Četudi obstajajo nekateri vladni programi, prek katerih se lahko imigranti naučijo grščine, pa so mnogi izmed njih zaradi neurejenega statusa potisnjeni na družbeni rob. Po Atenah in drugih delih Grčije so zato zrasli socialni centri, ki že dolga leta priseljencem ponujajo brezplačno učenje grščine in drugih jezikov. Obiskali smo enega izmed takšnih učnih centrov.

VRATA SO ODPRTA VSEM

V anarhističnem predelu Eksarhija v središču Aten nas pričaka Afganistanec Nasim Lomani, vodja pisarne »Mreža za socialno podporo imigrantom in beguncem«.

»Naši prostori so namenjeni različnim dejavnostim, od sestankov, kjer se dogovarjamo o protestih in družbenih aktivnostih, organiziranju antirasističnega festivala in tako dalje. Odprti smo vsak dan. V soboto in nedeljo kuhamo, vsak dan razen v nedeljo pa izvajamo pouk različnih jezikov,« nam razlaga Nasim, ki v Grčiji živi že 13 let.

»Tudi jaz sem imigrant, zato zelo dobro razumem, skozi kakšne težave gredo priseljenci, ko pridejo sem,« opisuje razloge za svojo vpletenost. »Jezik okolja je prva ovira, ob katero zadenejo tujci. Ker jim država ne pomaga, smo tukaj mi,« predstavlja vlogo skupnosti, v katero je vključen sedem let.

Mreža za socialno podporo imigrantom in beguncem deluje od leta 1997. V začetku oktobra začne svoje šolsko leto, v katerem izvaja učenje jezikov v do 20 razredih. »Naši učitelji so prostovoljci, ki za svoje delo niso plačani. Vsako leto se jih zbere od 40 do 50. Načeloma si tako dva učitelja delita en razred z namenom, da se pouk izvaja nemoteno vsak dan,« razlaga Lomani in poudarja, da neformalno izobraževanje deluje tudi na podlagi izmenjave znanja.

»Nekateri učenci postanejo učitelji in učijo svoj jezik,« še dodaja Nasim.

Po obisku v razredu kmalu dojamemo, da ti delujejo v živahnem večkulturnem okolju, kjer se znanje vzajemno pretaka med učitelji in učenci, za tak pouk pa so značilni sproščenost, domačnost in smeh.

»SVOBODEN ČLOVEK ŽIVI BREZ STRAHU«

»Ko so begunci prišli v Atene, so bili mnogi izmed njih zatirani, izpostavljeni nestrpnosti in ksenofobiji okolja,« učiteljica Amalija ob tem, ko za trenutek ustavi grški dokumentarec iz devetdesetih, pripoveduje pisanemu razredu 25 učencev, od katerih so mnogi begunci. V razredu završi in učiteljica razloži navzočim, da današnji rasistični napadi na imigrante niso nič novega, ampak kvečjemu del grške zgodovine.

Razred zbrano gleda platno, učiteljica pa predvajanje dokumentarca ustavlja in učencem pojasnjuje bistvo prikazanega. Zdi se, da je film učence omrežil, saj se mnogi identificirajo z junaki na platnu. Ko česa ne razumejo, pa vskočijo učenci prevajalci ter v angleščini ali francoščini pojasnijo nerazumljivi del.

»Svoboden človek živi brez strahu,« slišimo v dokumentarcu. Razvije se razprava o tem. Soočajo se različne religije, kulture in pogledi, učiteljica pa pri tem poskuša održati rdečo nit in koncentracijo vseh sodelujočih. Ob koncu triurnega pouka sledi evalvacija, učiteljica zaradi prihajajočega valentinovega še razdeli piškote. Atmosfera v pisanem razredu je ob slovesu topla, čutiti je zadovoljstvo.

JEZIK JE STEBER KOMUNIKACIJE

Podobno doživimo ob obisku sobotnega pouka. Družba sedmih moških, starih nad 30 let, posluša in zapisuje. »Spregali bomo glagola oditi in priti,« naroči učiteljica Luiza. Fantje se lotijo dela in ponosno pokažejo svoje zvezke. Luiza se sprehodi med svojimi učenci in pregleda napisano nalogo.

»Pet let že živim v Grčiji in jezik mi še vedno dela velike težave, zato sem se odločil pridružiti skupini,« razloge za svoje učenje pojasnjuje Afganistanec Ali. Enako pove Kamerunec Bienvenu, ki je v Grčijo prišel pred petimi meseci. »Kot mnogi priseljenci tukaj sem brez uradnih dokumentov za bivanje, kar pomeni, da je moja edina možnost, da se učim doma. Ker pa tukaj razumejo moj položaj, lahko obiskujem šolo, se učim, hkrati pa sem spoznal tudi nove prijatelje,« potreplja po rami sramežljivega Kurda. Družba fantov je zdaj spleta tesne vezi in po pouku klepetajo o vsakdanjih zadevah.

»Mreža je dobro organizirana in deluje dinamično, zato sem se tudi odločila, da bom začela pomagati, in se pred dvema mesecema pridružila skupini,« svoje razloge za poučevanje opisuje učiteljica Luiza. »Jezik je steber komuniciranja v družbi, zato priseljencem, od katerih so se mnogi znašli v kolesju birokracije in institucionalizirane Evrope, ki jim ne dovoli prostega prehoda, pomagamo pri tem, da jih poučujemo predvsem tisto, kar bodo potrebovali v vsakodnevnem življenju,« vsebino svojega učnega programa, ki je prepuščena posameznemu učitelju, predstavlja mlada Atenčanka.

»Naslednjič, prosim, pridite vsi točno k pouku, da bomo lahko nemoteno nadaljevali, in pa seveda ne pozabite domačih nalog,« se občutno mlajša učiteljica poslovi od fantov, ki ponižno pritrdijo naročenemu in se nasmejani razidejo.

Mojca Volk

ZELENO IZOBRAŽEVANJE NA LJUDSKI UNIVERZI V AJDOVŠČINI

Green Education – Back to the Nature je naslov projekta, v katerem razvijamo nove prakse izobraževanja za trajnostni razvoj. V začetku leta 2013 smo v sodelovanju s partnerji iz Poljske, Francije, Malte, Turčije, Italije, Velike Britanije in Španije v okviru programa Evropskih skupnosti Vseživljenjsko učenje, Razpis VŽU 2013, sektorski program Grundtvig, akcija Učna partnerstva prijavili projekt z naslovom *Green Education – Back to the Nature*. Prijava je bila uspešna, vendar ne z vsemi partnerji. Odpadle so namreč organizacije iz Francije in z Malte. Slovenija sodeluje v partnerstvu kot koordinatorica projekta. Partnerski sestanki so predvideni v vseh sodelujočih državah. Zaključno srečanje bo maja 2015 v Sloveniji.

Izhodišča projekta so naslednje teme: biodiverziteteta in Zemlja, zdrav življenjski slog, obnovljivi viri energije, klimatske spremembe.

Načela, ki vodijo delovanje v projektu, so:

- izobraževanje o okolju naj bi postalo dostopno vsakomur;
- vključitev okoljske perspektive v programe, v katerih sodelujejo ranljive ciljne skupine, predvsem starejši odrasli in osebe s posebnimi potrebami;
- razviti in izkoristiti terapevtski pomen učenja o skrbi za okolje;
- izmenjava izkušenj, dobrih praks in razširitev izobraževalne ponudbe na področju varstva okolja.

Predvideni rezultati projekta pa so:

- razvoj in implementacija izobraževalnih programov za odrasle s področja »zelenega izobraževanja« (vsaka partnerska organizacija),
- razvoj izobraževalnih metod za učinkovitejše posredovanje vsebin s področja »zelenega izobraževanja«,
- izboljšanje kakovosti dela posameznih institucij tako na izobraževalnem, kulturnem kot informacijskem področju,
- promocija posamezne institucije v lokalnem okolju,
- sodelovanje in izmenjava izkušenj različnih evropskih držav,
- razvoj strategije za evalvacijo in analizo novih izobraževalnih programov.



Ostrouch-Kamińska Joanna in Vieira, Cristina C. (ur.):

PRIVATE WORLD(S)

Rotterdam, Sense, 2015¹

Zbornik razprav o analizi učenja v vsakdanjem življenju (*informal learning*) skozi prizmo koncepta družbenega spola je izšel v zbirki *Research on the education and learning of adults* v sodelovanju med ESREA in založbo Sense. Prinaša spoznanja raziskav 22 avtorjev in avtoric iz osmih držav (Portugalska, Francija, Nemčija, Srbija, Poljska, Bolgarija, Irska, Avstralija).

Raziskovanje informalnega učenja postaja v andragogiki vse bolj zanimivo in odkriva izjemno moč spreminjanja posameznikov in skupin, prenosa tihega znanja ter hkrati kaže na širjenje polja raziskovanja, o čemer je že ob koncu prejšnjega stoletja pisal L. West. Ilustracija na naslovnici prikazuje morje, ki se steka/izteka v knjigo, kar lahko razumemo tudi kot prepletanje eksplicitnega (dokumentiranega) znanja s prostranstvo implicitnega znanja, ki nastaja v vsakdanjih praksah in je dokaj neraziskano.

Informalno učenje, ki je predstavljeno v zborniku, so opazovali prek koncepta družbenega spola ter ob tem uporabili različna teoretska in metodološka izhodišča (kognitivne teorije, feministične teorije, simbolični interakcionizem in transformativno učenje ...). Prav družbeni spol (*gender*) je eden od organizatorjev socialnih norm, socialne konstrukcije realnosti, identitete skupin in posameznikov, zato so ugotovitve raziskav uporabne tako za razvoj teorije kot tudi v vsakdanjih praksah. Ugotovitve namreč kažejo, da se v praksi še vedno vzdržuje mnogo stereotipov, ki posamezne skupine marginalizirajo in onemogočajo spremembe.

Monografija je razdeljena v tri sklope:

- Zasebna sfera,
- Manjšine in aktivizem,
- Neformalni konteksti informalnega učenja.

V prvem delu se avtorji osredotočajo na učenje v medsebojnih odnosih, in sicer ob soočanju z boleznijo, vojno, vzpostavljanjem sistema moči v partnerskih odnosih. Pozorni so na stereotipe, ki se ohranjajo in prenašajo s tihim znanjem ter implicirajo dihonomne delitve na moške in ženske, ki naj bi bile posledice biološkega spola. Zadnje poglavje v tem delu opisuje informalno učenje nepismenih žensk v portugalskem ruralnem okolju. Zapisi slonijo na pripovedih/spominih o izkušnjah starejših žensk.

¹ Dostopno na: <https://www.sensepublishers.com/catalogs/bookseries/research-on-the-education-and-learning-of-adults/>.

Drugi del je usmerjen v pojasnjevanje vplivov med družbenim spolom in aktivizmom. Avtorji se sprašujejo, kako »dati glas« ali opolnomočiti skupine, ki doživljajo diskriminatoren odnos. Predstavljen je feministični aktivizem kot oblika učenja v odraslosti, opisujejo gibanje *La Barbe*, ki razgalja moško dominacijo v uradnih institucijah in pri odločanju pri javnih dogodkih. Trifanescu je mlajša raziskovalka migracij, ki slednje analizira kot akt učenja žensk s pomočjo biografske metode. Opisane so zgodbe afriških migrantk, ki so dobile azil v Franciji. Naslednji prispevek sicer uporabi koncept družbenega spola, a se ne sprašuje o ženskah, temveč o moških. Opisani so informalno učenje moških v gibanju *Men's Sheds* ter njihove vloge glede na perspektivo družbenega spola.

V tretjem delu so v ospredju različna okolja, kjer poteka informalno učenje, kot so medgeneracijski programi, in tudi formalni izobraževalni programi. Raziskava o biografijah žensk znanstvenic, inženirk, matematičark (iz Avstrije in Nemčije) prikaže mrežo dejavnikov, ki vplivajo na odločanje na področju kariere. Naslednje besedilo o informalnem učenju poudari delovno mesto kot okolje učenja. Raziskava iz Bolgarije o tem, kako se na delovnem mestu učijo menedžerke in menedžerji, osvetli razlike med moškimi in ženskami na vodilnih položajih glede na organizacijsko kulturo.

Monografija prinaša raziskave, ki razvijajo in širijo nov zorni kot. Vprašanje, ki se implicitno postavlja pri vseh raziskavah in je izziv za stroko, sestavljata dve temi. Prva tema je, kako uporabiti potencialne informalnega učenja, ne da bi ga vklenili v obstoječe forme, ampak da bi čim bolj prispevali h kakovosti življenja moških in žensk v njihovem domačem okolju, na delu in ob različnih tranzicijah. Druga tema pa je, kako naj kritična refleksija učenja iz izobraževanja odraslih, ki poteka skozi lečo družbenega spola, ne ostane le pri ženskah, temveč v raziskovanje vključi tudi moške.

Nives Ličen



Vaš um v vrhunski formi.

www.bilobil.si

Izboljšana prekrvitev za večjo moč uma.

Redna uporaba Bilobila:

- ➔ razširi krvne žile in izboljša pretok krvi v možganih,
- ➔ krepi delovanje možganskih celic, saj izboljša izrabo kisika in glukoze,
- ➔ varuje možganske celice pred škodljivimi vplivi radikalov.

Bilobil vsebuje izvleček iz listov *Ginkga bilobe*.



Bilobil®

www.krka.si

 KRKA

*Naša inovativnost in znanje
za učinkovite in varne
izdelke vrhunske kakovosti.*

Pred uporabo natančno preberite navodilo!
O tveganju in neželenih učinkih se posvetujte z zdravnikom ali s farmacevtom.

NAVODILA AVTORJEM

Glej: <http://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/>

Revija Andragoška spoznanja je znanstveno-strokovna revija za izobraževanje in učenje odraslih. Objavlja znanstvene in strokovne članke v slovenskem in angleškem jeziku. Vsi članki so recenzirani, recenzentski postopek je anonimen.

Prispevki so razporejeni v dva večja vsebinska dela. Prvi del prinaša znanstvene in strokovne članke (rubrika Članki), v drugem delu revije pa objavljamo: intervjuje, izjave, diskusije in osebne zgodbe o učenju (rubrika Pogovarjali smo se); poročila o dogodkih, napovedi dogodkov ter druge novice in ocene (Poročila, odmevi, ocene); recenzije knjig in priročnikov (Knjižne novice).

Poleg objave v tiskani obliki so članki dostopni tudi na spletni strani: <http://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/>.

Članke sprejemamo vse leto na naslov uredništva: tanja.sulak@ff.uni-lj.si.

Prispevkov ne vračamo, o zavrženih prispevkih pa avtorja obvestimo. Uredniški odbor si pridržuje pravico do sprememb naslova in drugih uredniških posegov.

Obseg prispevkov

Znanstveni in strokovni prispevki naj obsegajo do 40.000 znakov, vključno z referencami in opombami. Prispevki v drugih rubrikah naj ne presegajo 10.000 znakov.

Oblikovanje prispevkov

Za pisanje prispevkov avtor uporabi program Microsoft Word, slog Normal in tip pisave Times New Roman 12. Če prilagate slike, razpredelnice in tabele, jih v tekstu opremite s številko in naslovom; prosimo, da jih pošljete tudi ločeno, čeprav ste jih že vstavili v tekst. Opombe naj bodo oštevilčene in izpisane kot sprotne opombe.

Besedilo naj ima jasen naslov, napisan v slovenskem in angleškem jeziku. Temu sledi povzetek v obsegu 100 do 150 besed, v slovenskem in angleškem jeziku, s ključnimi besedami (4–5). Izvirne termine, če je to potrebno, avtor zapiše v oklepaju za slovenskim prevodom v poševni pisavi.

Na koncu prispevek opremite z imenom in priimkom, akademskim ali strokovnim nazivom ter z imenom ustanove, v kateri ste zaposleni (oboje v slovenskem in angleškem jeziku), ter z e-naslovom in telefonsko številko.

Reference v besedilu

Reference naj bodo navedene skladno s slogom navajanja APA. Navodila so dostopna na spletni strani revije: <http://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/>.

INSTRUCTIONS FOR THE AUTHORS

See: <http://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/>

Andragogic Perspectives is a scientific and professional journal that publishes scientific and expert papers in the field of adult education and learning in both Slovene and English. All papers are anonymously peer reviewed.

Contributions are organized in two content segments. The first contains scientific and expert papers (chapter "Articles"), while the second contains interviews, statements, discussions, and personal contemplations on learning (chapter "We Have Been Talking"), reports from events, announcements of upcoming events and other new developments, reviews ("Reports, Reactions, Reviews"), and book and manual reviews ("Recently Published").

The papers are also available online at: <http://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/>.

We accept abstracts and papers throughout the year; please send contributions to tanja.sulak@ff.uni-lj.si.

We do not return received contributions. The authors will be notified of potential rejection. The editorial board reserves the right to change titles and perform other editorial procedures.

Paper Length

Scientific and expert papers should not exceed 40,000 characters, references and notes included. Contributions in other segments should not exceed 10,000 characters.

Style Sheet

Authors should use Microsoft Word, style "Normal" and Times New Roman font, size 12. When including images, tables and spreadsheets, these have to be marked in the text with a title and number. Additionally, we ask the authors to also send these materials separately, despite their inclusion in the text. Any notes should be numbered and formatted as footnotes.

The text must be introduced by a title intelligible in both Slovene and English, followed by an abstract of 100 to 150 words, with four to five keywords both in Slovene and English. When necessary, the author should include original terms, placed in brackets and italicized, after the Slovene translations.

Contributions must be accompanied by the following in both Slovene and English: first and last names, academic or professional titles, the name of the affiliated institution, in addition to the author's e-mail address, and phone number.

References

References should be formatted according to the APA style sheet. Instructions are accessible at: <http://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/>.



Univerza v Ljubljani
FILOZOFSKA
FAKULTETA