

OPOLNOMOČENJE



2025

Monografija je zbirka znanj o različnih vidikih izobraževanja odraslih. Zbranih je 21 prispevkov, ki jih je pripravilo 30 avtorjev - raziskovalcev in praktikov, tako da ima vsebina v njej teoretično, raziskovalno in praktično razsežnost. Avtorji so uporabili različno terminologijo, ki so jo sistematizirali s sklicevanjem na teoretične razprave (slovenske in tuje) in pravne podlage. Opredeljeno je predvsem doseganje in ozaveščanje v okviru izobraževanja odraslih v najširšem smislu, skupaj s pojmom vseživljenjskega učenja. Opredeljeni so termini terensko delo v povezavi s svetovanjem v izobraževanju; prosti čas; še posebej pa pojem ozaveščanja - obravnavan kot doseganje novih udeležencev izobraževalnih dejavnosti ali kot ozaveščanje sedanjih udeležencev. V monografiji je predstavljena tudi raznolika metodologija. Med raziskovalnimi postopki so zbiranje podatkov z intervjuji, anketami, analizo najdenega gradiva in v akcijskem raziskovanju. Prispevke je mogoče razvrstiti v štiri glavne tematske sklope: odpravljanje primanjkljajev ranljivih skupin v osmih prispevkih, razvoj odraslih in vseživljenjsko učenje v štirih prispevkih, izkušnje predstavnikov izbranih poklicnih skupin v treh prispevkih ter spodbujanje izobraževanja in izobraževalni projekti v šestih prispevkih.

Doc. dr. Agnieszka Krawczyk, Univerza v Lodžu

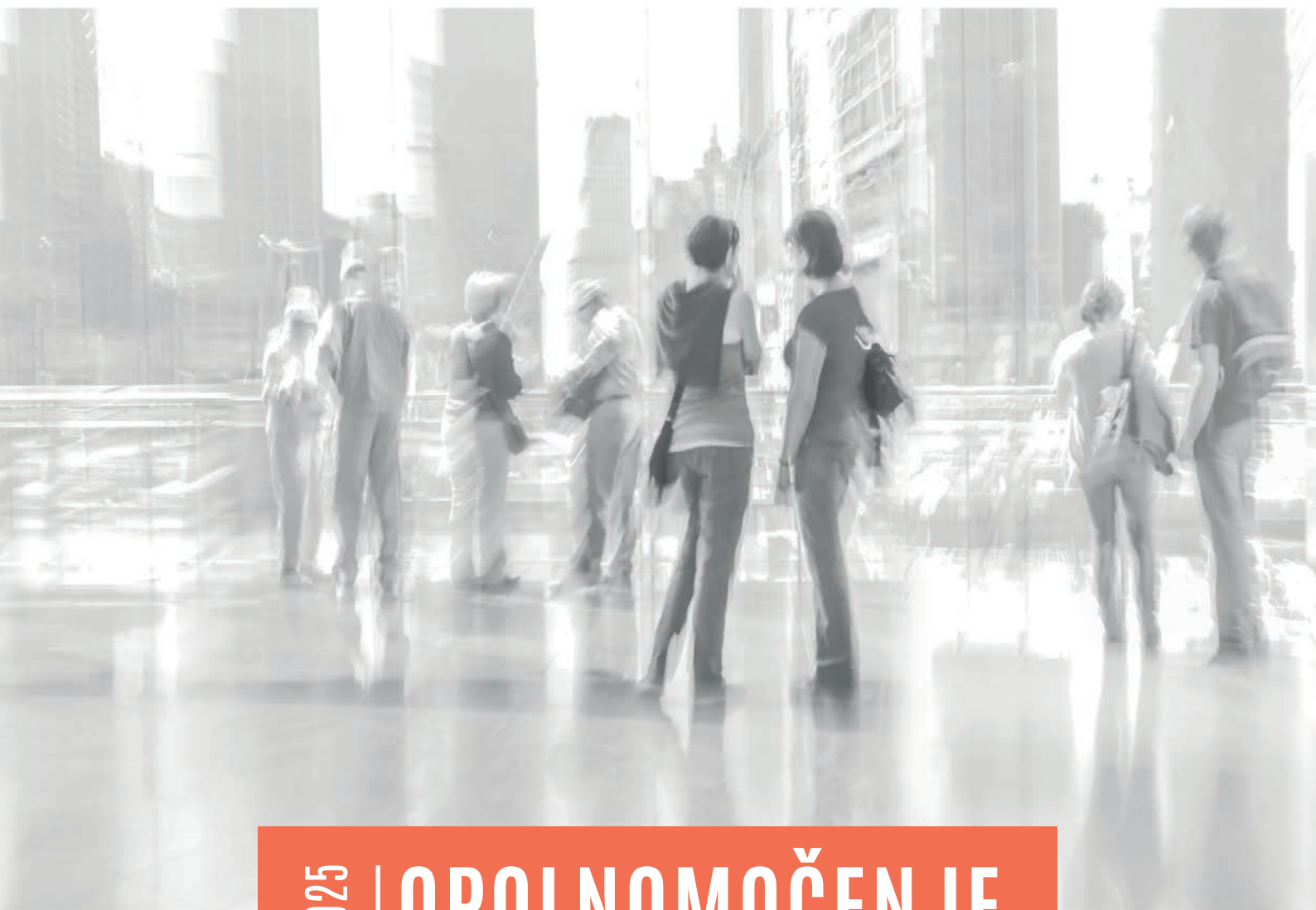
Pričujoča monografija je izvirno delo, namenjeno strokovni in laični javnosti. Potencialni bralci monografije so vsi, ki jih zanimajo sodobni pogledi na izobraževanje odraslih. Originalnost pristopa in analize problematike, ki jo monografija obravnava, govori o dilemah sodobnega izobraževanja odraslih, ki brez svoje naravne podstat, t.j. svoje kakovosti, ne more biti uspešna, ter o nujnosti povezovanja vseh dejavnikov, ki tako s sociološkega, psihološkega kot tudi pedagoško-didaktičnega vidika nikakor niso zanemarljivi. Monografija je napisana v izbornem strokovnem jeziku, odlikuje jo bogata strokovna terminologija in uporaba strokovnega aparata. Posebej izpostavljam veliko število najnovejše bibliografije s posameznega področja. Navajanje virov in literature, ki so sodobni in aktualni, je dragoceno za raziskovalce kot tudi praktike. V besedilih se vseskozi prepletata deduktivni in induktivni pristop. Pričujoča monografija, spričo povedanega, predstavlja pomemben prispevek k razvoju vzgoje in izobraževanja nasploh še zlasti pa sodobnega izobraževanja odraslih.

Prof. dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Univerza na Primorskem

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

COBISS.SI-ID 231014659

ISBN 978-961-7116-88-5 (PDF)



2025 | OPOLNOMOČENJE

**Nove strategije doseganja
in ozaveščanja odraslih**

Uredila: Petra Javrh

Naslov:	Opolnomočenje: <i>Nove strategije doseganja in ozaveščanja odraslih</i>
Urednica:	doc. dr. Petra Javrh
Avtorji poglavij:	doc. dr. Petra Javrh, doc. dr. Sabina Fras Popovič, red. prof. dr. Polona Vilar, doc. dr. Milko Poštrak, Jana Plaznik, Sanja Milojevič, Liza Marija Humer, dr. Johanna Amalia Robinson, doc. dr. Danilo Bevk, doc. dr. Anton Gradišek, dr. Nevenka Bogataj, Alenka Štrukelj, mag. Tanja Vilič Klenovšek, mag. Estera Možina, dr. Nataša Potočnik, Natalija Žalec, spec. MAEd (UK), Ema Meden, Neža Repanšek, Mojca Galun, dr. Tanja Rupnik Vec, mag. Jasmina Mirčeva, dr. Dušana Findeisen, Ana Peklenik, Andrej Tomažin, mag. Zvonka Pangerc Pahernik, mag. Urška Bittner Pipan, Erika Brenk, Mateja Pečar in Jasmina Poličnik
Recenzentki:	prof. dr. Jurka Lepičnik, Univerza na Primorskem, doc. dr. Agnieszka Krawczyk, Univerza v Lodžu
Tehnična urednica:	Jana Plaznik
Strokovna sodelavka:	Alenka Štrukelj
Jezikovni pregled:	Marko Prša
Jezikovni pregled angleškega besedila:	Petra Cvek
Oblikovanje:	Majda Rogelj
Izdal:	Andragoški center Slovenije, Ljubljana, 2025
Zanj:	dr. Nataša Potočnik
Objava:	https://www.acs.si/digitalna-bralnica/opolnomocenje/

1. elektronska izdaja

Podatki za citiranje: Javrh, P. (ur.). (2025). Opolnomočenje. Nove strategije doseganja in ozaveščanja odraslih. Andragoški center Slovenije, elektronski vir.

Monografija je financirana iz projekta Krepitev vseživljenjskega učenja (C3350-24-905001). Projekt sofinancirata Republika Slovenija, Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada plus.

Publikacija je brezplačna.

VSEBINA

- 14** **Uvodnik**
- 16** **Poglavje 1**
Dostopati in ozaveščati
Petra Javrh
- 30** **Poglavje 2**
K uporabnikom ali neuporabnikom?
Sabina Fras Popović in Polona Vilar
- 42** **Poglavje 3**
Kako doseči ranljive mlade v njihovem prostem času
Milko Poštrak
- 60** **Poglavje 4**
Nove poti, nove priložnosti
Jana Plaznik, Sanja Milojević in Liza Marija Humer
- 74** **Poglavje 5**
Doseganje podeželskih prebivalcev s pomočjo občanske znanosti
Johanna Amalia Robinson, Danilo Bevk, Anton Gradišek, Nevenka Bogataj
- 86** **Poglavje 6**
Vračanje h knjigam
Alenka Štrukelj
- 104** **Poglavje 7**
Terensko delo v svetovalni dejavnosti v izobraževanju odraslih
Tanja Vilič Klenovšek

- 122 Poglavlje 8**
Preseganje medgeneracijskega prenosa neugodnih
vzorcev ob pomoči družinske pismenosti
Estera Možina
- 138 Poglavlje 9**
Ozaveščanje o pomenu vseživljenjskega učenja se začne
že v vrtcu in osnovni šoli
Nataša Potočnik
- 150 Poglavlje 10**
Poti v družbo
Natalija Žalec
- 162 Poglavlje 11**
Vključiti celega človeka
Ema Meden
- 176 Poglavlje 12**
Raznolikost ozaveščanja v mladinskem delu
Neža Repanšek in Mojca Galun
- 194 Poglavlje 13**
Živeti polno
Tanja Rupnik Vec
- 212 Poglavlje 14**
Ozaveščanje o tistem svetu
Jasmina Mirčeva
- 226 Poglavlje 15**
Naj vas (ne) skrbi, vsi so stari
Dušana Findeisen

240	Poglavje 16 Moč specialnih knjižnic Ana Peklenik
250	Poglavje 17 Lažje razumljiv jezik v novinarstvu Andrej Tomažin
258	Poglavje 18 Srečanja za ljudi, ustvarjena skupaj z njimi Zvonka Pangerc Pahernik
270	Poglavje 19 Lahko.si za novo učno kulturo Urška Bittner Pipan
282	Poglavje 20 Vloga družbenih omrežij in spletnih medijev pri ozaveščanju o vseživljenjskem učenju Erika Brenk, Mateja Pečar in Ana Peklenik
294	Poglavje 21 Prilagajanje digitalnih vsebin ranljivim skupinam Jasmina Poličnik
306	Abstracts
317	O avtorjih
326	O recenzentkah
328	Stvarno kazalo

KAZALO SLIK

- 64** **Slika 1:** Izobrazbena struktura obsojencev
- 69** **Slika 2:** Piramida državljanske participacije v zaporu
- 77** **Slika 3:** Geografska porazdelitev ljudskih univerz
v Sloveniji
- 77** **Slika 4:** Geografska porazdelitev študijskih krožkov
v Sloveniji leta 2023
- 79** **Slika 5:** Geografska porazdelitev posajenih sončnic
v kampanji leta 2022
- 91** **Slika 6:** Učinki, ki jih ima branje iz užitka na
posameznika
- 130** **Slika 7:** Pogostost branja leposlovnih in neleposlovnih
knjig in besedilne spretnosti
- 167** **Slika 8:** Utrinki z delavnice za mentorje, oktober 2024
- 178** **Slika 9:** Model ozaveščanja
- 182** **Slika 10:** Primer udejanjanja izkustvenega učenja skozi
dejavnost grajenja skupine
- 184** **Slika 11:** Kakovost mladinskega dela
- 185** **Slika 12:** Model stopenj participacije
- 187** **Slika 13:** Ključni elementi skavtske metode
- 203** **Slika 14:** Shematski prikaz procesa formativnega
spremljanja razvoja znanj in veščin ter ključna
v samorefleksijo usmerjena vprašanja v posameznem
koraku procesa
- 245** **Slika 15:** Gibanje števila specialnih knjižnic v obdobju
1960–2020
- 289** **Slika 16:** Zaslon spletnega portala Kam po znanje

KAZALO PREGLEDNIC

- 37** **Preglednica 1:** Prikaz izbranih statističnih podatkov za izbrano časovno obdobje – trend uporabe splošnih knjižnic
- 76** **Preglednica 2:** Stopnja urbanizacije v Sloveniji ter število ljudskih univerz in študijskih krožkov leta 2023 glede na različno stopnjo urbanizacije
- 80** **Preglednica 3:** Število lokacij sončnic in opaženih opraševalcev glede na različno stopnjo urbanizacije
- 81** **Preglednica 4:** Absolutne in relativne razlike glede na delež lokacij sončnic in opaženih opraševalcev na različnih stopnjah urbanizacije sorazmerno s populacijskim deležem
- 197** **Preglednica 5:** Dimenzije blagostanja po Verhoovenu
- 198** **Preglednica 6:** Dimenzije čustvenega, psihološkega in socialnega blagostanja in njim pripadajoča prepričanja
- 204** **Preglednica 7:** Faze učenja po načelih formativnega spremljanja, usmerjevalna vprašanja in primeri dejavnosti, ki v posamezni fazi usmerjajo spoznavni proces
- 264** **Preglednica 8:** Shematičen prikaz različnih ciljev kampanj
- 273** **Preglednica 9:** Specifične ranljive ciljne skupine, ki jih bo nagovarjala komunikacijska kampanja
- 277** **Preglednica 10:** Profili oseb, identificirani v raziskavi nacionalne kampanje Ozaveščanje za VŽU
- 299** **Preglednica 11:** Specifične analitične metode, ki omogočajo razumevanje uporabniškega vedenja pri uporabi spletnih strani

OPOLNOMOČENJE

Spoštovani bralec,

naj bo naše delo le osnovna spodbuda za iskanje globljega vpogleda v problematiko doseganja in ozaveščanja ciljnih skupin s pomočjo izobraževalnih dejavnosti ne glede na to, na katerem polju delujete.

Monografija, ki je pred vami, je zasnovana kot tehtni strokovni razmislek, opremljen z znanstvenimi podatki. Njen namen je, da spodbudi k iskanju novih praktičnih možnosti, ki jih imamo izobraževalci odraslih. Ključni cilj vseh prizadevanj, opisanih v monografiji, je opolnomočenje odraslih, ki pomeni proces, s katerim izobraževalci posameznikom ali skupinam omogočamo razvijanje sposobnosti, pridobivanje znanja, spretnosti in predvsem samozavesti za postavitev in uresničevanje lastnih ciljev, premagovanje ovir ter večjo avtonomnost pri odločanju o sebi in svojem življenju.

V naših razmišljanjih, ki jih razgrinjamo v tej monografiji, se bomo avtorji naslanjali predvsem na humanistični vidik opolnomočenja, ki izhaja iz humanističnih vrednot. Te postavljajo posameznika in njegovo dostojanstvo v središče, da bi skozi učenje lahko postajal najboljša različica samega sebe.

Filozofsko ozadje takega pogleda na opolnomočenje temelji v prepričanju, da je vsak človek zmožen osebne rasti, da prav vsak lahko – skladno z osebno odločitvijo – teži k samouresnitvi in prispeva k skupnosti, če so mu zagotovljene priložnosti, podpora in svoboda. Z iskanjem novih možnosti za dialog, doseganjem manj dostopnih in ozaveščanjem izobraževalci omogočamo pogoje za osvobajanje in spoznavanje sebe in sveta skozi učenje.

V uvodu je treba opozoriti na raznoliko terminologijo, ki se uporablja v tej monografiji. Outreach je v izobraževanju odraslih razumljen kot dvojni način pristopanja do ciljne skupine: doseganje je dejavnost za vzpostavljanje stika z novimi udeleženci, drugi način je ozaveščanje že doseženih in seznanjenih o novih poteh in novih možnostih s področja izobraževanja, ki najbolj ustrezajo njihovim potrebam. V posameznih prispevkih bo bralec našel tudi druge opredelitve izraza, na primer terensko delo. Vsa ta pestrost v pojmovanju koncepta »outreach« je odraz sprememb in raznolikih praktičnih rešitev, ki trenutno nastajajo na tem področju. Ta trenutek poenotenje še ni mogoče, prav monografija pa prinaša podlago, da bi v prihodnje tudi na tem področju lahko naredili korak naprej.

Pričujoče strokovno gradivo je plod večletnih izkušenj. Monografijo smo pripravljali z mislijo na kolege, strokovne delavce na terenu, izobraževalce po vsej Sloveniji, ki se vsakodnevno srečujejo z najrazličnejšimi ciljnimi skupinami, hkrati pa tudi na strokovnjake, ki niso izobraževalci, pa bi znanje o doseganju in ozaveščanju, ki vodita k opolnomočenju, tudi potrebovali. Naloge smo se lotili, ker smo v omrežjih strokovnjakov na terenu zaznali močno potrebo po obravnavi te tematike. Ko pa smo se poglobili v posamezne vidike, smo presenečeno ugotavljali, da to področje ni tako razvito, kot smo pričakovali. V iskanju odgovorov smo se pogumno podali v različne smeri.

Urednica

1.16. Samostojni znanstveni prispevek

POGLAVJE 1



DOSTOPATI IN OZAVEŠČATI

Petra Javrh

POVZETEK

Po večletnem intenzivnem seznanjanju s problematiko izobraževanja ranljivih skupin in srečevanju z vprašanji, kako jih dosegati in ozaveščati, ugotavljamo, da moramo prav na področju sodobnih pristopov k učenju za te odrasle narediti nove korake. Procesi kognitivne adaptacije so dober temelj, na osnovi katerega lahko snujemo nove izobraževalne strategije za ranljive skupine. Doseči in ozaveščati najranljivejše odrasle ljudi, da bi se zmanjšali njihova izključenost in odrinjenost na rob družbe, posledično pa tudi zmanjševala neenakost v družbi nasploh, je pomemben cilj izobraževanja odraslih. V prispevku obravnavamo humanistične vidike opolnomočenja odraslih s pomočjo doseganja in ozaveščanja.

Ključne besede: ozaveščanje, doseganje, opolnomočenje

UVOD

Vzporedno z eksplozivnim razvojem e-tehnologije se razvijajo tudi novi načini komuniciranja, prejetanja in posredovanja informacij, ki zelo hitro postajajo del vsakdana ljudi oziroma del učenja v vsakdanjem življenju. Ni pa še povsem jasno, kje bodo povzročili spremembe in kakšne bodo. V obdobju četrte industrijske revolucije, ko umetna inteligenca in druge tehnologije že korenito oblikujejo načine komuniciranja, se konstituira koncept veččutne, nelinearne in interaktivne »poglobljene komunikacije«, ki udeležence na nov način postavlja v središče izkušnje (Zytnik, 2024; Li idr., 2023). Industrija 5.0 naj bi bila še bolj osredotočena na človeka in bo »odporen vir blaginje, saj bo proizvodnja postala bolj trajnostna, dobro počutje delavcev pa bo v središču proizvodnega procesa« (European Commission, b. d.; Basel idr., 2024). Tako kot na drugih področjih družbe smo tudi na področju izobraževanja, vključno z izobraževanjem odraslih, soočeni s premalo raziskanim vplivom tehnologije na udeležence, ki vstopajo v izobraževalne procese.

Zaradi izpostavljenosti posameznika mnogovrstnim dražljajem oziroma informacijam na tako rekoč vsakem koraku – od prikazovalnikov na avtobusu, prenosnih telefonov z vsemi aplikacijami, ki jih nudijo, pa vse do angažirane večsmerne komunikacije, prilagojene specifičnim potrebam in željam, ter virtualne resničnosti in celo več: združevanja tehnoloških zmogljivosti z edinstvenimi človeškimi lastnostmi, kot so empatija, kreativnost in kritično razmišljanje – prihaja do t. i. kognitivne adaptacije (Krems, 2014; Draganski idr., 2004; Taylor, 1983). Nekatere panoge najnovejša spoznanja o novoodkritih mehanizmih kognicije že izkoriščajo in posledično opazno preoblikujejo utečene poti pretoka informacij (na primer marketing, stiki z javnostmi). Tudi v izobraževanju, še posebej

v dejavnostih doseganja in ozaveščanja (angl. outreach), je potreben razmislek o novih možnostih, tako z vidika priložnosti kot negativnih vplivov, ki jih prinašajo nove okoliščine.

V tem poglavju se osredotočamo na pojmovno opredelitev ključnih konceptov, ki so hkrati osrednje teme celotne monografije: razumevanje izrazov doseganje in ozaveščanje, konceptualizacijo ranljivosti in opolnomočenje ranljivih skupin. V prispevku so analizirani trenutne smernice in izzivi v povezavi s temi koncepti. Njegov namen pa je povezati troje: ranljive ciljne skupine, njihovo doseganje in ozaveščanje s končnim ciljem opolnomočenja posameznika in/ali skupin.

Cilj tega prispevka je – poleg pregleda in analize ključnih študij in primerov – razgrniti kompleksnost dilem, ki jih predstavlja prevod izraza outreach v slovenski strokovni jezik, ob tem pa opisati proces priprave strokovnih podlag, ki so bile temelj za zasnovo te monografije (Javrh, 2021). V razmišljanjih, ki sledijo v naslednjih poglavjih, je mogoče zaslediti precej različne opredelitve tega izraza in utemeljitve zanje. Pri odločanju o tem, katero razumevanje je najuporabnejše v slovenskem strokovnem jeziku, smo upoštevali dvojni način pristopanja k ciljni skupini: »doseganje novih udeležencev« in »ozaveščanje že seznanjenih o novih izobraževalnih možnostih«. V sklepu prispevka je nakazana nadaljnja smer, ki bi prispevala k večji jasnosti v izrazih in konceptih.

Vodilno vprašanje naših analiz je bilo, kakšne so sodobne strategije doseganja in ozaveščanja, ki so primerne za prakso izobraževanja odraslih v slovenskem prostoru, ko so v ospredju ranljive ciljne skupine. Ker gre za skupine, ki so pogosto na obrobju, imajo omejen dostop do informacij in vključevanja v obstoječe izobraževalne programe in imajo pogosto omejeno motivacijo za izobraževanje (Mirčeva in Macur, 2024; Možina idr., 2021), nas zanima, kaj v izobraževanju odraslih predstavljata doseganje in ozaveščanje ranljivih skupin.

METODE

Sistematično smo pregledali sodobno literaturo, študije in druge vire s področja izobraževanja odraslih in sorodnih disciplin, ki obravnavajo doseganje in ozaveščanje ranljivih skupin odraslih. V analizi obstoječih podatkov in raziskav smo najprej pregledali izsledke raziskave PIAAC (2016), ki je zajela reprezentativni vzorec odraslih prebivalcev Slovenije v starosti od 16 do 65 let in omogočila vpogled v raven spretnosti slovenske populacije v primerjavi z mednarodnim povprečjem. Poseben poudarek je bil na skupinah z nižjimi ravni izobraženosti in spretnosti. V analizo smo vključili tudi izsledke nacionalnih in evropskih strateških dokumentov, kot so Zakon o izobraževanju odraslih (ZIO-1, 2018), Resolucija o izobraževanju odraslih 2013–2020 (ReNPIO 13–20, 2013), Operativni program 2014–2022 (EU Skladi, 2014), Strategija razvoja spretnosti (Vlada Republike Slovenije, 2017) in Poti izpopolnjevanja (Svet Evropske unije, 2016).

V komparativni analizi dobrih praks smo se poleg poročila Eurydice (2021) osredotočili na različne objavljene domače in tuje modele (več v Javrh, 2021), ki so javno subvencionirani, in na specifične dejavnosti, kot so odprti učni centri in različni podporni sistemi. Pri iskanju

in prilagoditvi ustreznega konceptualnega okvira smo uporabili interdisciplinarni pristop, ki združuje teoretske vire z večletnimi praktičnimi izkušnjami javnega zavoda Andragoški center Slovenije. Izhajali smo iz klasičnih teorij izobraževanja odraslih, novjših pogledov na uporabo novih tehnologij in kognitivnih procesov učenja. Rezultate analize bomo v nadaljevanju predstavili prek ključnih tem: opolnomočenje, outreach, ranljive skupine.

DOSEČI OPOLNOMOČENJE

Freire (2019) je obravnaval opolnomočenje kot izobraževalni proces, pri katerem je poudaril izjemen pomen izobraževanja za družbeno pravičnost in transformacijo. Opolnomočenje je razumel kot proces kritične refleksije, s pomočjo katere zatirani pridobijo zavest o svojem položaju in ukrepajo za njegovo spremembo. Tudi sodobni dokumenti, npr. Zaključno poročilo o oceni stanja v Sloveniji (OECD, 2017), poudarjajo pomen izobraževanja, usposabljanja, ozaveščanja za opolnomočenje. Na osnovi ekstenzivnih analiz so v omenjenem dokumentu izpostavljene tri prioritete, ki so glede na specifičnost Slovenije še posebej odločilne za doseganje opaznih razvojnih sprememb: opolnomočenje vseh dejavnih prebivalcev Slovenije z ustreznimi spretnostmi za prihodnost, utrjevanje kulture vseživljenjskega učenja na vseh ravneh in boljše sodelovanje pri krepitevi spretnosti po vsej državi, še posebej spretnosti tistih, ki ne dosegajo vsaj minimalnih ravni temeljnih spretnosti, ki še omogočajo samostojno delovanje v vsakodnevem življenju in pri delu. Dokument je kot prvo prioriteto poudaril prav opolnomočenje vseh.

V izobraževanju odraslih opolnomočenje pomeni proces, s katerim izobraževalci posameznikom (ali skupinam) omogočajo razvijanje sposobnosti, pridobivanje znanja, spretnosti in predvsem samozavesti za postavitev in uresničevanje lastnih ciljev, premagovanje ovir ter večjo avtonomnost pri odločanju o sebi in svojem življenju. Izraz opolnomočenje seveda uporabljajo tudi strokovnjaki z drugih strokovnih področij, opredelitev pa lahko sega v psihološki, pravni, organizacijski in poslovni ter politični kontekst (Rappaport, 1987). Opolnomočenje v pravnem kontekstu na primer ima pomen formalnega pooblastila, ki določeni osebi ali organizaciji omogoča, da deluje v imenu druge osebe oziroma organizacije, v psihološkem kontekstu pomeni proces okrepitve posameznikov ali skupin, da postanejo samozavestnejši, bolj avtonomni in sposobni odločanja in ukrepanja za izboljšanje lastnega položaja. Organizacijski in poslovni kontekst opolnomočenja vključujeta dodeljevanje večje odgovornosti zaposlenim in njihovo avtonomijo pri delu, kar povečuje njihovo motivacijo in učinkovitost (Perkins in Zimmerman, 1995).

V nadaljevanju tega prispevka – in v tej monografiji kot celoti – je na različnih mestih izpostavljen humanistični vidik opolnomočenja. Ta izhaja iz humanističnih vrednot, ki postavljajo posameznika in njegovo dostojanstvo v središče, da bi skozi učenje lahko postajal najboljša različica samega sebe. Teoretsko ozadje takega pogleda na opolnomočenje temelji v delih A. Maslowa, C. Rogersa, M. Csikszentmihalyija in v prepričanju, da je vsak človek zmožen osebne rasti, da prav vsak lahko, skladno z osebno odločitvijo, teži k samouresničitvi in prispeva k skupnosti, če so mu zagotovljene priložnosti, podpora in svoboda. Da so te priložnosti in dosledna opora nujne prav v izobraževanju, ki je v svojem

temelju humanistično orientirano, bodo v nadaljevanju monografije z različnih zornih kotov pokazali tudi drugi avtorji. Z iskanjem novih možnosti za dialog, dostopanjem do manj dostopnih in ozaveščanjem izobraževalci šele pripravljajo dobre pogoje za osvoboditev in spoznavanje sebe in sveta skozi učenje. »Zato je dialog bivanjska potreba,« je pisal Freire. »In če je dialog srečanje, na katerem se združujeta razmišljanje in delovanje subjektov dialoga, naslovljena na svet, ki ga je treba preoblikovati in očlovečiti, se ta dialog ne sme spustiti na raven zgolj »deponiranja« idej enega subjekta v drugega, niti ne more biti preprosta izmenjava zamisli, ki jih sodelujoči v izmenjavi zgolj sprejemajo« (Freire, 2019, str. 69). Drugače povedano je v dialogu, v katerem sta združena refleksija in delovanje sogovornikov, nujno prizadevanje, usmerjeno k svetu, ki ga je treba preoblikovati in humanizirati, zato ta dialog ne more biti zreduciran na akt ene osebe, ki 'prenaša' ideje drugi, in tudi ne more biti preprosta izmenjava idej, ki naj jih 'konzumirajo' diskutanti.

Kot bo govora tudi v nadaljevanju (glej poglavje Terensko delo v svetovalni dejavnosti v izobraževanju odraslih) je že pred dobrimi desetimi leti na tem področju delovala mreža evropskih organizacij, ki je poleg ozaveščanja in doseganja odraslih poudarila tudi opolnomočenje, ob tem pa še potrebo po upoštevanju raznolikosti odraslih (OED, 2013). Mreža je opolnomočenje razumela pragmatično: kritično razmišljanje in tudi analiza lastnega položaja (tako učečega se kot izobraževalca) sta sama po sebi orodji za opolnomočenje (prav tam, str. 9). Kot smo poudarili zgoraj, je opolnomočenje še širši koncept, ki ga lahko razlagamo prek opolnomočenja posameznika, opolnomočenja skupine in opolnomočenja skupnosti.

POJMOVNA OPREDELITEV IZRAZA OUTREACH

Pomemben cilj izobraževanja odraslih je doseči in ozaveščati najranljivejše odrasle ljudi, da bi se zmanjšali njihova izključenost in odrinjenost na rob družbe, posledično pa bi se zmanjševala tudi neenakost v družbi nasploh (Javrh, 2021). V sklopu raziskovalnega procesa smo opravili pojmovno analizo izraza outreach, ki je temeljila na pregledu terminoloških virov in empiričnih raziskav. Pri analizi smo upoštevali tako zgodovinske kot sodobne razsežnosti izraza, kar nam je omogočilo globlji vpogled v problematiko razvijajočega se koncepta.

Beseda je izvirno angleška in se najpogosteje uporablja v pomenu kot: akt doseganja javnosti, sodelovanje ali širjenje vpliva. V bistvu pa je njen izvirni pomen v angleščini »seganje navzven« (angl. the act of reaching out), hkrati pa izraža širino ali omejitve tega doseganja (angl. the extent or limit of reach), ob tem pa tudi »seganje čez rob« (angl. the extending of services or assistance beyond current or usual limits) (po Merriam-Webster dictionary).

Outreach je izraz, ki se je predvsem na prelomu stoletja v družboslovju uporabljal na področju socialne varnosti in z njo povezanih dejavnosti. V Oxfordovem spletnem slovarju navajajo naslednjo opredelitev: »vključevanje organizacije v ali njen vpliv na skupnost, predvsem v kontekstu religije in socialnega skrbstva« (Oxford English dictionary, b. d.). V neprofitnem sektorju je izraz outreach najpogosteje dobil prevod, ki se je nanašal

na programe za ozaveščanje in podporo skupinam, ki potrebujejo pomoč – v nasprotju z marketingom, pri čemer se povezuje z gradnjo odnosov s strankami, da bi povečali prepoznavnost neke blagovne znamke.

Slovenski prevodi se razlikujejo glede na kontekst in stroko. Različni avtorji so izbrali izraze, kot so »dostopanje«, »pristop k javnosti«, »doseganje skupnosti« ali »ozaveščanje«. Izraz je prodril tudi na področje izobraževanja odraslih pri nas, čeprav se še vedno išče slovenska ustreznica¹. Prav to pa je pri izrazu outreach težji zalogaj, saj ustrezne slovenske besede še nimamo. Namesto enega izraza se je uveljavil opisni način. V tej monografiji prednostno uporabljamo dva izraza: doseganje in ozaveščanje ali pa tudi terensko delo.

Podobno tudi McGivney (2002, str. 8) ugotavlja, da ne obstaja splošen konsenz glede tega, kaj outreach je, in da se izraz uporablja v različnih kontekstih, vendar primarno na področju socialnega dela, in sicer »za vsako dejavnost, ki poteka zunaj glavnih prostorov izobraževalne institucije ali organizacije«. V zadnjem kontekstu se je izraz začel sloveniti kot terensko delo. V nadaljevanju Vilič Klenovšek (glej poglavje Terensko delo v svetovalni dejavnosti v izobraževanju odraslih) pojasnjuje, da so v svetovalni dejavnosti v izobraževanju odraslih v slovenskem prostoru sprejeli odločitev glede prevoda angleškega izraza »outreach«: uporabljali so besedno zvezo »terensko delo«, ker ta najbolj ponazori način delovanja svetovalcev in hkrati že razvite oblike terenskega dela. Terensko delo so opredelili kot obliko izvajanja svetovalne dejavnosti zunaj prostorov organizacije, da bi svetovanje približali različnim, predvsem ne vključenim skupinam odraslih v okolju, kjer bivajo in delajo. Izraz »ozaveščanje« po Vilič Klenovšek bolj kot način opisuje namen delovanja svetovalca ali izobraževalca. Tako zagovarja uporabo izraza terensko delo za svetovalce in ga razume kot prakso, ki naredi izobraževanje dostopno na različne načine in želi odraslim ponuditi izobraževanje v skladu z njihovi pogoji in okoliščinami na način, ki ne deluje pokroviteljsko. Žalec se kritično sprašuje o uporabi enega ali drugega izraza, torej terensko delo ali ozaveščanje (glej poglavje Poti v družbo): »O dejavnosti »outreach« na konceptualni ravni se običajno domneva, da gre za »doseganje zunaj«, to je za zagotavljanje storitve zunaj običajne lokacije institucije; na terenu. Gre za doseganje ljudi, ki se sami ne obrnejo na institucije ali pa se ne odzovejo na njihove pozive in vabila«. Izpostavljen je en vidik izraza, in sicer kraj delovanja (tj. delo zunaj glavnega centra ali institucije), kar pa ne vodi v širše razumevanje, kot ga želimo izpostaviti.

Ob pregledu spletnih vsebin na to temo lahko opazimo, da je izraz kot uporabno sredstvo prepoznal tudi marketing in da se je polje rabe tega izraza nekoliko pomaknilo, na kar opozori že McGivney, ko zapiše, da outreach postaja izraz za »zajemi-vse« (glej v Javrh, 2021).

Kot krovni izraz se je res vse pogosteje uporabljal na področju marketinga, medtem ko so se v drugih družbenih sferah vse pogosteje uporabljale bolj specifične sopomenke, na primer: pritegniti k, vplesti, obveščati, pridobivati (za sodelovanje), dvigniti oz. okrepiti zavedanje o ipd.

[1] Andragoginja Ana Krajnc je na primer pred leti predlagala izraz »patronažno izobraževanje«.

Bolj splošno razumljen koncept outreacha ima svoj izvor v stalni besedni zvezi reaching-out, ki se v prenesenem pomenu lahko sloveni tudi kot podati oz. ponuditi roko nekemu (v podporo), dobesečno pa gre za dejanje seganja po, proti nečemu oziroma nekemu. Relevanten je predvsem preneseni pomen, ki ga angleški slovarji (Cambridge, Farlex in drugi) opredeljujejo tudi kot vzpostavljanje stika z nekom, predvsem z namenom nuditi pomoč, usmeritev, uteho ali podporo; in nekemu (raz)širiti družbeni krog ali življenjske izkušnje. Ozaveščanje, kot ga v nadaljevanju opredeljuje Žalec v povezavi z doseganjem mladih (glej poglavje Poti v družbo), je razumljeno podobno široko in je »močno povezano tudi z ustvarjanjem skupnostnega in trajnostnega, torej ne gre zgolj za delo z osebnim pristopom, temveč gre za ustvarjanje povezav v skupnosti in skupnostno reševanje težav, ki naj ima trajnostne učinke« (prav tam). Na podlagi te opredelitve, ki izhaja iz ustaljene rabe, je razvidna dvojnost v samem pomenu izraza, hkrati pa so izpostavljeni elementi pomoči, podpore in stika.

To dvojnost prepozna že McGivney (2002, str. 8) v najslošnejšem razumevanju izraza, ki ga povzame kot »... proces dveh vrst, ki vključuje na eni strani povečanje ozaveščenosti lokalne skupnosti o razpoložljivih učnih priložnostih, na drugi strani pa uporablja lokalna prizorišča za širjenje rednih tečajev v skupnosti in/ali razvija nove programe kot odgovor na ugotovljene zahteve in potrebe«. V takem okviru gre za dva pristopa – za način ponudnikovega doseganja morebitnih udeležencev in na drugi strani za ponudbo, ki je prilagojena potrebam morebitnih udeležencev. Področje marketinga je našlo svojo priložnost predvsem v prvem, medtem ko je na področju izobraževanja, še posebej ko gre za ranljive skupine, zaželeno, da se ohranjata prav ta dvojnost in uravnoveženost obeh vidikov.

Nekoliko dodatne zmede na družboslovno področje vnaša tudi evropsko poročilo Eurydice (2021), ki opredeljuje ozaveščanje in outreach kot dva pomembna politična ukrepa. Ugotavlja, da »večina držav Evropske unije izvaja ozaveščanje, samo polovica pa outreach, kar pomeni tako ozaveščanje kot tudi doseganje (prav tam, str. 134)«. Opisuje, da obstajajo različni pristopi k ozaveščanju in doseganju, najbolj razširjeno pa je javno subvencioniranje organizacij oz. programov, ki organizirajo dejavnosti izobraževalnega doseganja in ozaveščanja.

Če povzamemo: izraz outreach, ki ga v tem prispevku prevajamo kot doseganje in ozaveščanje, danes poimenuje kompleksen koncept in se glede na kontekst in področje rabe lahko sloveni na več načinov ter je na področju izobraževanja odraslih praviloma razumljen kot dvojni način pristopanja do ciljnih skupin. Ta dvojnost se kaže kot inherentna samemu konceptu. Oblikovali smo definicijo, ki povzame opisane specifičnosti izraza: *doseganje in ozaveščanje je dejavnost za pridobivanje novih udeležencev in ozaveščanje že seznanjenih o novih izobraževalnih možnostih, ki ustrezajo njihovim potrebam*. V okviru te dejavnosti se vzpostavi dialog med akterji. Podobno v nadaljevanju te monografije razlaga tudi Žalec: »Gre za vzpostavljanje dialoga med različnimi deležniki, pri čemer se je treba zavedati, da mora pobuda priti od strani, ki je o tem ozaveščena in je bliže družbenim virom ali z njimi celo razpolaga« (glej poglavje Poti v družbo).

KONCEPTUALIZACIJA RANLJIVE CILJNE SKUPINE

Ranljive ciljne skupine prebivalstva so tiste, o katerih se pogosto govori na različnih ravneh in iz različnih interesnih zornih kotov, zato je skupno klasifikacijo težko postaviti. Tudi enotne, splošne definicije ciljnih skupin ni. Izraz ciljna skupina se v izobraževanju odraslih uporablja za »skupino posameznikov, ki jim je namenjeno določeno izobraževanje, oziroma za skupino potencialnih udeležencev v določenem programu izobraževanja ali usposabljanja« (Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja, 2008–2009). Posamezna klasifikacija je odvisna od področja, na katerem je aplicirana, predvsem pa od namena in ciljev, s katerimi so bile določene osebe z določenimi pripadajočimi lastnostmi segmentirane. V izobraževanju odraslih lahko zelo na grobo ločimo tri večje razvrstitve ciljnih skupin: izbrane ciljne skupine, posebne ciljne skupine in ranljive skupine (prim. Javrh in Koncut, 2020). Izbrano ciljno skupino sestavljajo udeleženci izobraževalnih dejavnosti, ki potrebujejo posebej premišljene andragoške pristope. Posebne ciljne skupine so tiste, s katerimi se je skladno s trenutnim družbenim konsenzom treba aktualno ali prednostno strokovno ukvarjati oziroma jim ponuditi možnosti učenja in izobraževanja.

Andragoginja Jelenc Krašovec se je prva sistematično ukvarjala s proučevanjem ranljivih skupin v andragogiki pri nas in postavila to definicijo: »Družbeno skupino lahko kot ranljivo definiramo po različnih merilih, najbolj pa jo opredeljuje družbena izključenost ali obrobnost. Ta temelji na zaznani ali resnični pripadnosti skupnosti ali skupini, ki je odrinjena, prezirana, nemočna, lahko zasmehovana ali zaničevana. Ranljivost se pri tem nanaša na posameznikovo doživljanje marginalnosti (v skupnosti, družini ali družbi) in na vpliv družbenih sil, ki pogosto spodbujajo in ohranjajo takšno izključenost« (Jelenc Krašovec, 2011, str. 37). Videnje ranljivih skupin se razlikuje glede na to, iz katerega zornega kota avtorji te skupine opazujejo. Iz socialnega zornega kota na primer Zaviršek (2010) razlaga, da se posledice oviranosti ranljivih skupin kažejo v prikrajšanosti in diskriminaciji na različnih ravneh. Na ekonomski ravni se pokažejo kot izključenost iz plačane zaposlitve, v obliki opazno nizkih dohodkov, v visokih izdatkih za prostorske prilagoditve (stanovanje, delovno mesto) ali za osebno asistenco. Socialna diskriminacija se na primer za invalide najhitreje pokaže v obliki arhitekturnih in drugih ovir ter slabe dostopnosti do storitev, ki so večini zlahka dosegljive, v obliki zaposlovanja na delovna mesta, slabša od posameznikovih kvalifikacij, v opazno slabših medsebojnih odnosih kot v preostali populaciji in celo v socialni deprivaciji. Jelenc Krašovec (1996) je iz andragoške perspektive opozarjala, da so to skupine odraslih, ki se praviloma ne izobražujejo in potrebujejo posebne oblike pomoči pri premagovanju ovir, da bi se lahko vključevali v te procese. Zaviršek (2010) navaja, da ranljive skupine težko razvijejo družbeno cenjene identitete, kot so na primer partnerstvo, starševstvo, status zaupne osebe, vplivne javne osebe, in se prepogosto soočajo s strokovnjaki, ki ne upoštevajo njihovega mnenja in so do njih pokroviteljski. Kulturna diskriminacija pa se po njenem mnenju kaže na različne subtilnejše načine: skozi neatraktivne javno posredovane podobe oviranih ljudi, na primer v medijih in na plakatih, stereotipne reprezentacije oviranih ljudi v umetnosti, zadržke bližnjih oseb pri uporabi znakovnega jezika v javnosti. Ob tem pa po njenem mnenju poteka še simbolna diskriminacija, ki ranljive skupine ovira z neupoštevanjem njihovega glasu, ustvarjanjem nevidnosti, spregledovanjem, feminizacijo hendikepa in drugimi.

Teorija andragogike ciljnih skupin uporablja več definicij ranljivih ciljnih skupin (Javrh, 2021; Jelenc Krašovec, 2011; Javrh in Kuran, 2011). V osnovi pa gre za skupine odraslih, ki so družbeno, kulturno ali ekonomsko prikrajšane zaradi določenih lastnosti, ki odstopajo od dominantnih in zaželenih družbenih značilnosti v nekem okolju in času. Te lastnosti so na primer posledica posebnih življenjskih navad, kulturnih praks, narodnosti, spola, starosti, pripadnosti družbenemu razredu, drugačne spolne usmerjenosti ali prepričanj. Največkrat jih spremljajo revščina, brezposelnost, nizka stopnja izobrazbe, neznanje jezika, pomanjkanje informacij, manjša dostopnost do sodobne tehnologije in drugo.

Za kakovostne in učinkovite dejavnosti doseganja in ozaveščanja ranljivih ciljnih skupin je treba dobro poznati ciljno skupino, ki jo skušamo doseči in ozavestiti. Novejše raziskave (prim. OECD, 2012, 2016) so pokazale, da se ranljive ciljne skupine skozi čas spreminjajo in nastajajo nove. Posamezno ciljno skupino opredelimo kot ranljivo na podlagi različnih meril (prim. Javrh in Kuran, 2011), kot so: spol, starost, predznanje, družbeni položaj, narodna pripadnost in drugi (prim. tudi Tuijnman, 1996). Vendar pa je tisto najbolj opredeljujoče in hkrati univerzalno merilo družbena izključenost ali obrobnost določene skupine (prim. Zaviršek in Škrjanc, 2000). Odrasli lahko postanejo ranljivi tudi zaradi vpliva več dejavnikov hkrati in jih takrat pogosto označujemo kot posebej ranljive. Ranljivost sama ima dva pomembna vidika – na eni strani subjektivnega, gre za posameznikovo doživljanje marginalnosti (v skupnosti, družini ali družbi), in objektivnega na drugi strani, pri čemer gre za vpliv dominantnih družbenih sil, ki pogosto kljub drugačni politični retoriki spodbujajo in ohranjajo takšno izključenost.

Življenjske okoliščine posameznika nenehno silijo k učenju ne glede na starostno obdobje. Za ranljive ciljne skupine pa je posebej značilno, da se največkrat zaradi notranjih odporov in ovir ne želijo vključevati v izobraževalne procese in učiti prav tistega, kar bi jim pomagalo razrešiti konkretno težavo, napredovati po določenih družbenih hierarhičnih lestvicah, pridobiti boljši zaslužek, vnovič vstopiti na trg dela in s tem izboljšati socialni položaj v družbi. Prav s tem, ko se branijo spodbud, da bi se učili, in zavračajo izobraževanje, drsijo v območje ranljivosti, izključenosti, obrobnosti.

Specifično za Slovenijo je, da se socialna lokalna okolja tudi zaradi vplivov naravnega okolja med seboj precej razlikujejo. Ta raznolikost rezultira v raznolikih vsakodnevni potrebah, ki jih imajo prebivalci posameznih okolij, in zelo različnih mikrokulturah (Plut, 2022). To se odraža tudi v pestrosti prevladujočih ciljnih skupin v določenem geografsko-kulturnem okolju in veliki notranji diferenciaciji njihovih potreb po izobraževanju (Javrh, 2022). Izobraževalci odraslih na terenu pri svojem delu zato sleherni dan identificirajo zelo različne potrebe pri med seboj na videz zelo podobnih ciljnih skupinah odraslih, kot so na primer: zaposleni, brezposelni, mladi, starejši, manj ali bolj izobraženi, zaposleni pri delodajalcih, samozaposleni, družine, starostniki. Ob tem pa so soočeni tudi s specifičnimi potrebami drugih bolj ali manj ranljivih skupin, kot so: brezposelni, dolgotrajno brezposelni, priseljenci, migranti, obsojenci, duševni bolniki, odvisniki, gluhi in naglušni, osebe z motnjami v duševnem razvoju, gibalno ovirane osebe ter številne podobne skupine. Na vprašanje, kako doseči prej opisane cilje, ni preprostega odgovora.

SKLEP

V prispevku smo predstavili analizo in razumevanje konceptov doseganja in ozaveščanja, konceptualizacijo ranljivosti in opolnomočenje. Naš namen je bil povezati vse troje: ranljive ciljne skupine, vprašanje njihovega doseganja in proces ozaveščanja, ki vodi k opolnomočenju posameznika ali skupin. Videnje ranljivih skupin se razlikuje glede na to, iz katerega zornega kota oziroma stroke avtorji te skupine opazujejo. Specifični prispevki drugih avtorjev, ki sledijo, bodo zaokrožili pogled na problematiko in vsak po svoje odgovarjali na ključno vprašanje: kakšen pristop v izobraževanju odraslih uporabiti za učinkovito doseganje in ozaveščanje ranljivih skupin oziroma kako jih nagovarjati, da informacije ne bodo naletele na »gluha ušesa«.

Izobraževalci odraslih smo strokovno zavezani, da še posebej občutljivo delamo z ranljivimi ciljnimi skupinami, da jih prikazujemo javnosti in predstavljamo njihov položaj in potrebe odločevalcem. Ti na osnovi teh pripravljajo družbene odzive, t. i. ukrepe za pomoč na različnih področjih, od ekonomskih transferjev, oblikovanja brezplačnih posebnih programov, usposabljanj do osebnega svetovanja in drugih individualnih oblik reintegracije v družbo. Izobraževanje odraslih je tu le eden od delčkov v mozaiku, zato je pomembno, da sta vloga in mesto izobraževanja ranljivih skupin jasno prepoznana dejavnika, ki v izhodišču določata tudi njegov domet. Osrednji nacionalni razvojni cilj Strategije razvoja Slovenije 2030 v središče postavlja kakovostno življenje za vse, pri čemer je »učenje za in skozi vse življenje« eden od petih elementov. Iz tega zornega kota smo poudarili tudi vlogo izobraževanja ranljivih skupin kot zelo pomembno pri zagotavljanju temeljne družbene pravičnosti. S sodobnimi pristopi k učenju in izobraževanju lahko dosežemo in ozaveštimo ranljive odrasle z razvojem novih praks. Nova odkritja o zaznavnih procesih so dober temelj, da na tem znanju snujemo nove izobraževalne strategije za doseganje do in ozaveščanje ranljivih skupin. Močan vpliv tehnologije lahko predstavlja tudi prednost v bitki za zaznavno pozornost posameznika, če bo stroka znala uporabiti nova odkritja na področju kognitivnih znanosti, še posebej pri doslej manj raziskanih procesih kognitivne adaptacije.

Zavedamo se, da bi bilo treba glede na raznolikost uporabe izraza outreach – doseganje in ozaveščanje v različnih položajih, različnih strokah in za različne namene – začeti poglobljeno razpravo, da bi spodbudili razvoj novih strategij za doseganje in ozaveščanje posameznih ranljivih ciljnih skupin. Poenotenje v strokovni terminologiji bi pripomoglo k večji jasnosti pri delu praktikov, ki se z ranljivimi skupinami posebej intenzivno ukvarjajo.

VIRI IN LITERATURA

Bazel, M. A., Mohammed, F., Baarimah, A. O., Alawi, G., Al-Mekhlafi, A. A. in Almuahaya, B. (2024). The Era of Industry 5.0: An Overview of Technologies, Applications, and Challenges. V F. Saeed, F. Mohammed in Y. Fazea (ur.), *Advances in Intelligent Computing Techniques and Applications. Lecture Notes on Data Engineering and Communications Technologies*, 211, 274–284. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-59707-7_24

Draganski, B., Gaser, C., Busch, V., Schuierer, G., Bogdahn, U. in May, A. (2004). Changes in grey matter induced by training. *Nature*, 427(6972), 311–312.

EU Skladi. (2014). *Operativni program za izvajanje Evropske kohezijske politike v obdobju 2014–2020*. <https://www.eu-skladi.si/kohezija-do-2013/ostalo/operativni-programi/op-2014-2020-december-konni>

European commission. (b. d.). *Industry 5.0*. https://research-and-innovation.ec.europa.eu/research-area/industrial-research-and-innovation/industry-50_en?prefLang=sl

European Commission/EACEA/Eurydice (2021). *Adult Education and Training in Europe: Building inclusive pathways to skills and qualifications. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union.

Freire, P. (1996). *Pedagogy of the Oppressed*. Penguin books.

Freire, P. (2019). *Pedagogika zatiranih* [M. T. Lipovšek, prevod]. DZS. (Original izdan 1970).

Javrh, P. (2021). Izzivi inkluzije in izobraževanje odraslih oseb s posebnimi potrebami. V I. Srebotnik in M. Povše (ur.), *Izzivi inkluzije pri vseživljenjskem izobraževanju odraslih oseb s posebnimi potrebami* (str. 22–49). ADS.

Javrh, P. (ur.). (2021). *Doseganje in osveščanje ranljivih skupin. Strokovne podlage za outreach*. Andragoški center Slovenije. https://www.acs.si/wp-content/uploads/2021/10/Doseganje_in_osvescanje_ranjivih_skupin.pdf

Javrh, P. (ur.). (2022). *Spretnosti odraslih v slovenskih regijah. Sekundarna študija podatkov raziskave Spretnosti odraslih – PIAAC*. Andragoški center Slovenije. <https://www.acs.si/digitalna-bralnica/spretnosti-odraslih-v-slovenskih-regijah/>

Javrh, P. in Koncut, N. (2020). *Ciljne skupine v izobraževanju odraslih I (Študijsko gradivo za predmet Andragogika ciljnih skupin)*. Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Javrh, P. in Kuran, M. (2011). *Strokovne podlage in scenariji multimedijskih učnih gradiv za razvoj ključnih kompetenc*. https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2017/09/Strokovne_podlage_in_scenariji_za_5_IKT_gradiv.pdf

- Jelenc Krašovec, S. (1996). *ABC izobraževanja odraslih*. Andragoški center Slovenije.
- Jelenc Krašovec, S. (2011). Sodobne andragoške teorije in izhodišča pri delu z ranljivimi ciljnimi skupinami. V P. Javrh (ur.), *Obrazi pismenosti* (str. 36–66). Andragoški center Slovenije.
- Krems, J. F. (2014). Cognitive flexibility and complex problem solving. V P. A. Frensch in J. Funke (ur.), *Complex problem solving* (str. 201–218). Psychology Press.
- Li, W., Zhu, J., Dang, P., Wu, J., Zhang, J., Fu, L. in Zhu, Q. (2023). Immersive virtual reality as a tool to improve bridge teaching communication. *Expert Systems with Applications*, 217.
- McGivney, V. (2002). *Spreading the word, Reaching out to new learners*. NIACE.
- Mirčeva, J. in Macur, M. (2024). Izobraževalne izkušnje v otroštvu gluhih in naglušnih ter njihov vpliv na udeležbo v izobraževanju odraslih. V M. Marinšek in M. Hmelak (ur.), *Interdisciplinary Research in Teaching and Learning. New perspectives and approaches* (str. 705–724). Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba.
- Možina, T., Klemenčič, S. in Radovan, M. (2021). Izobraževanje odraslih v času COVID-19 – izkušnje za pot naprej. *Sodobna pedagogika*, 72(1), 70–88.
- OECD. (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives. A Strategic Approach to Skills Policies*. OECD Publishing.
- OECD. (2016). *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills, OECD Skills Studies*. OECD Publishing.
- OECD. (2017). *OECD Skills Strategy Diagnostic Report: Slovenia 2017, OECD Skills Studies*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264287709-en>
- OED – Outreach, Empowerment, Diversity. (2013). *Guidelines for Trainers and Management Staff in Adult Education*. EAEA – European Association for the Education of Adults.
- Oxford English dictionary*. (b. d.). <https://www.oed.com/?tl=true>
- Perkins, D. D. in Zimmerman, M. A. (1995). Empowerment theory, research, and application. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 569–579.
- Plut, D. (2022). *Ekosistemska družbena ureditev: Prvi zvezek: Podstati in gradniki ekosistemske družbene ureditve*. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121–148.

Resolucija o Nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2013–2020 (ReNPIO13–20). (2013). *Uradni list RS*, št. 90/13 in 6/18 - ZIO-1. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=RESO97>

Svet Evropske unije. (2016). *Poti izpopolnjevanja: nove priložnosti za odrasle*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=OJ:JOC_2016_484_R_0001&from=SL

Taylor, S. E. (1983). Adjustment to threatening events: A theory of cognitive adaptation. *American psychologist*, 38(11), 1161–1173.

Termania. (2008–2009). Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja. <https://www.termania.net/>

Tuijnman, A. (ur.). (1996). *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Pergamon Press.

Vlada Republike Slovenije. (2017). *Strategija razvoja Slovenije 2030*. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MKRR/Strategija-razvoja-Slovenije-2030/Strategija_razvoja_Slovenije_2030.pdf

Zakon o izobraževanju odraslih (ZIO-1). (2018). *Uradni list RS*, št. 6/18, 189/20 – ZFRO in 16/24 – ZOsni-K.

Zaviršek, D. (2010). *Ljudje z ovirami v kontekstu družbenih vrednot in tradicij (Študijsko gradivo)*. Andragoški center Slovenije.

Zaviršek, D. in Škerjanc, J. (2000). Analiza položaja izključenih družbenih skupin v Sloveniji in predlogi za zmanjšanje njihove izključenosti v sistemu socialnega varstva (Poročilo o raziskavi). *Revija Socialno delo*, 39(6), 387–419.

Zytnik, M. (2024). *Internal Communication in the Age of Artificial Intelligence*. Business Expert Press.



1.16. Samostojni znanstveni prispevek

POGLAVJE 2

K UPORABNIKOM ALI NEUPORABNIKOM?

Pomen ustreznega doseganja in ozaveščanja odraslih v knjižnični dejavnosti

Sabina Fras Popović in Polona Vilar

POVZETEK

Prikazujemo teoretični pregled področja ozaveščanja knjižnic. Predstavljene so dejavnosti in storitve, ki jih knjižnice izvajajo z namenom tesnejše povezave s svojimi skupnostmi in promocije svojih storitev, zlasti za tiste, ki so redki uporabniki ali neuporabniki, oziroma tiste, ki jih knjižnice tradicionalno slabo oskrbujejo. Analize so pokazale potrebo po specifičnih podatkih o strukturi obiskovalcev. Raziskava, ki je temeljila na kvalitativni sintezi 21 ključnih dokumentov, je pokazala, da knjižnični programi krepijo predvsem obstoječe uporabnike z višjimi bralnimi zmožnostmi, medtem ko so slabše bralno pismeni pogosto izključeni. To nakazuje potrebo po prilagoditvi knjižničnih storitev za večjo vključenost vseh uporabnikov.

Ključne besede: knjižnično ozaveščanje, splošne knjižnice

UVOD

Knjižnično ozaveščanje² se nanaša na dejavnosti, ki jih knjižnice izvajajo z namenom tesnejše povezave s skupnostmi. Namen teh povezav je promoviranje knjižničnih storitev v najširšem pomenu besede – od knjižnične zbirke, ki obsega klasično knjigo in sodobne vire, do programov, ki so namenjeni različnim ciljnim skupinam v različnih življenjskih obdobjih. Dejavnosti knjižničnega ozaveščanja so bistvenega pomena za povezovanje knjižnic z lokalnimi oziroma uporabniškimi skupnostmi ter za zagotavljanje enakosti glede dostopa do informacij in virov zunaj fizičnega prostora knjižnice (Bengtsson, 2023). Pri teh dejavnostih gre za vključevanje skupnosti prek različnih programov, namenjenih krepitvi odnosov med knjižnicami in ciljnim skupinami oziroma skupnostmi, ki jim služijo.

American Library Association (2023) opredeljuje knjižnično ozaveščanje kot storitve za tiste, ki so redki uporabniki ali neuporabniki, ali kot storitve za tiste, ki jih knjižnice tradicionalno slabo oskrbujejo. Opredelitev knjižničnega ozaveščanja se lahko razlikuje glede na njegov kontekst in namen. Nekateri dejavnosti ozaveščanja se lahko osredotočajo predvsem na promocijo knjižničnih storitev in virov širši skupnosti, druge so lahko bolj usmerjene v določene skupine, ki jim niso zagotovljene zadostne storitve.

[2] Angleški izraz za knjižnično ozaveščanje je library outreach.

Ker v slovenskem prostoru tematika knjižničnega ozaveščanja še ni podrobneje obravnavana, je namen tega prispevka pregledati in sintetizirati novejšo literaturo in dostopne podatke, da lahko opišemo osnovne značilnosti ozaveščanja in tematiko umestimo v kontekst slovenskih splošnih knjižnic. Cilj je prikazati teoretični pregled področja knjižničnega ozaveščanja ter na izbranih empiričnih podatkih in podatkih o stanju knjižnične mreže izrisati podobo delovanja slovenskih splošnih knjižnic na nekaterih področjih, ki jih uvrščamo med knjižnično ozaveščanje, da bi lahko predlagali izboljšave.

METODE

Literaturo smo zbirali v večjih domačih in mednarodnih podatkovnih zbirkah, dostopnih na Univerzi v Ljubljani oziroma prosto dostopnih: Cobiss+, DOAJ (Directory of Open Access Journals), Emerald Insight, JSTOR, SAGE Journals Online, Taylor&Francis Online, LISA, Google učenjak. Uporabili smo ključne besede: library outreach, libraries, outreach, public libraries, user focus, library services, library programmes, planning, user studies. Omejili smo se na objave v zadnjih petnajstih letih. Iz prvotnega nabora 172 dokumentov smo po pregledu izbrali 21 najrelevantnejših. Izbrane dokumente smo analizirali na način kvalitativne sinteze, ki pomeni tematsko analizo in interpretacijo.

REZULTATI

Ozaveščanje o vlogi knjižnic

Izhajajoč iz osnovne opredelitve knjižničnega ozaveščanja, je rdeča nit v literaturi ta, da morajo knjižnice svoje storitve prilagoditi potrebam uporabnikov, te pa najprej dobro proučiti (Carter in Seaman, 2011; Terrile, 2023; Sikes, 2020; Velasquez in Campbell-Meier, 2018; Johnson, 2018). Med tiste, ki pogosto prejemajo manj pozornosti v družbi, tudi knjižnic, spadajo npr. posamezniki ali skupine, kot so revni, brezdomci, pripadniki etničnih skupnosti, starostniki, odrasli nebralci in manj spretni bralci, invalidi, dolgotrajno bolni, zaporniki in nekdanji zaporniki, pripadniki skupnosti LGBTQ ter tisti, ki živijo na podeželju in v geografsko izoliranih skupnostih (American Library Association, 2023).

Knjižnične dejavnosti ozaveščanja zlasti v splošnih knjižnicah vključujejo na primer posredovanje knjižničnih storitev in virov tem skupnostim, sodelovanje z organizacijami v skupnosti, medgeneracijske programe (Johnson, 2018) in zagotavljanje specializiranih programov in storitev, namenjenih zadovoljevanju posebnih potreb teh skupin. Pri tem so promocija, vključevanje in mobilnost pogosto uporabljeni izrazi za opisovanje dejavnosti knjižnic pri knjižničnem ozaveščanju (Bengtsson, 2023). Mobilnost pomeni posredovanje knjižničnih storitev in virov neposredno v skupnosti in na kraje oziroma lokacije tistim, ki nimajo (včasih ne morejo imeti) preprostega dostopa do fizične knjižnice, denimo zaradi trajne ali začasne bolezni, fizične oviranosti ali drugih okoliščin (npr. v zaporih) (Yarrow in McAllister, 2018).

Ozaveščanje zadeva knjižnice vseh vrst in lahko vključuje organizacijo dogodkov, delavnic in izobraževalnih programov, sodelovanje z organizacijami v okolju, šolami in različnimi družbenimi skupinami. Z izvajanjem teh oblik dejavnosti želijo knjižnice gojiti in se predstaviti kot prijazno, prijetno in sprejemajoče okolje, spodbujati pismenost in vseživljenjsko učenje ter poskrbeti, da (p)ostanejo relevantne za skupnost kot pomemben vir informacij, navdiha, zabave in znanja. Cilj dejavnosti ozaveščanja je torej, da knjižnice postanejo uporabnikom bolj znane, dostopnejše, ustrežnejše in bolj odzivne na potrebe različnih skupin prebivalstva.

Kje potekajo dejavnosti ozaveščanja

Dejavnosti ozaveščanja v knjižnicah so: 1. *Promocija*: knjižnice izvajajo ozaveščanje v šolah, središčih in lokalnih organizacijah, da bi promovirale knjižnične storitve in vire. To lahko vključuje dostavo knjig, branje pravljic ali zagotavljanje informacij o knjižničnih programih in storitvah. 2. *Delavnice in tečaji*: številne knjižnice ponujajo delavnice o različnih temah, kot so digitalna pismenost, veščine iskanja zaposlitve, umetnost in obrti ter učenje jezikov. Namenjene so različnim starostnim skupinam in stopnjam znanja in pomagajo opolnomočiti člane skupnosti. 3. *Kulturni dogodki*: knjižnice pogosto organizirajo kulturne dogodke, kot so pogovori z avtorji, knjižni klubi, filmske projekcije in umetniške razstave, s katerimi spodbujajo raznolikost in sodelujejo z različnimi kulturnimi skupnostmi. 4. *Partnerstva in medgeneracijski programi*: sodelovanje z lokalnimi organizacijami lahko poveča vključenost skupnosti, tudi kot medgeneracijsko povezovanje, hkrati pa lahko ta sodelovanja zadovoljijo posebne potrebe skupnosti ali zagotovijo vire za skupine z omejenimi možnostmi. 5. *Mobilno knjižničarstvo*: posredovanje knjižničnih storitev in virov neposredno v skupnosti in kraje oziroma na lokacije tistim, ki morda nimajo (včasih ne morejo imeti) preprostega dostopa do fizične knjižnice. 6. *Pop-up knjižnice*: se lahko postavijo ob različnih priložnostih na različnih lokacijah, kot so občinska središča, parki, šole, in so lahko oblikovane tako, da so vizualno privlačne, zabavne in interaktivne ter tako zagotavljajo edinstveno izkušnjo za ljudi, ki sicer ne bi obiskali knjižnice. 7. *Priložnosti za prostovoljstvo*: knjižnice pogosto spodbujajo člane skupnosti, da se vključijo v prostovoljske programe. To med člani skupnosti spodbuja tudi občutek lastništva in pripadnosti. 8. *Mehanizmi za povratne informacije*: vzpostavitev poti za povratne informacije skupnosti, kot so ankete ali srečanja, knjižnicam omogoča, da razumejo potrebe in želje svojih obiskovalcev, kar jim omogoča ustrezno prilagajanje storitev. 9. *Družbena omrežja in digitalno udejstvovanje*: knjižnice uporabljajo platforme družbenih omrežij za povezovanje s skupnostjo in izmenjavo informacij o programih. Digitalna prisotnost lahko pomaga pritegniti širše občinstvo.

Eden pomembnejših ciljev knjižničnega ozaveščanja – poleg neposredne knjižnične promocije, ozaveščanja o razpoložljivih storitvah in virih in kreptvi občutka vključenosti skupnosti v delovanje knjižnice – je pritegniti tiste posameznike (morebitne uporabnike), ki običajno ne uporabljajo knjižničnih storitev in jih tudi manj poznajo.

Knjižnice lahko dejavnosti za ozaveščanje prilagodijo specifičnim potrebam in interesom različnih uporabniških skupin in tako poskušajo zagotoviti, da so njihove storitve in

programi dostopni, predvsem pa ustrezni za vse morebitne uporabnike. Čeprav je glavni namen ozaveščanja premoščanje ovir pri dostopu do knjižničnih storitev, je za zadovoljitev potreb vseh uporabnikov treba preseči fizično knjižnico in storitve prenesti tja, kjer so zares ljudje v skupnosti (Terrile, 2023).

V kontekstu ozaveščanja knjižnic je treba poudariti pomen ustvarjanja t. i. kulture »da« (Owens in Bishop, 2018; Bengtsson, 2023). Kultura »da« se v tem kontekstu nanaša na miselnost in organizacijsko okolje, ki spodbujata pozitiven in odprt pristop do novih idej, pobud in sodelovanja pri ozaveščanju knjižnic. To se nanaša na spodbujanje zaposlenih v knjižnici, da preizkušajo nove stvari, kar lahko privede do zanimivejših programov in storitev ter do večje vključenosti skupnosti in zanimanja za knjižnico. Pri načrtovanju in izvajanju teh dejavnosti se mora vključiti uporabnika knjižnice, saj je le to zagotovilo, da se knjižnica odziva na njegove potrebe (Owens in Bishop, 2018). Domači in tuji avtorji (Wheeler, 2021; Nacionalni svet za knjižnično dejavnost, 2018; Vilar, 2017) poudarjajo, da je eden osnovnih predpogojev za smiselno, kakovostno in ciljno usmerjeno ozaveščanje ustrezno poznavanje okolja in ciljnih uporabniških skupin, na podlagi katerega morajo knjižnice kritično preučiti svoje politike in prakse, da bi bile vključujoče za marginalizirane skupine. Pri tem so med največjimi izzivi in ovirami zlasti pri splošnih knjižnicah pogosto omenjeni: nezadostno financiranje, težave pri doseganju marginaliziranih skupnosti in pomanjkanje osebja (Wheeler, 2021).

Dejavnosti ozaveščanja v knjižnicah lahko torej razdelimo v dve osnovni skupini (Carter in Seaman, 2011): storitve, ki jih knjižnice neposredno zagotavljajo (aktivno ozaveščanje), in promocija teh storitev (pasivno ozaveščanje). Aktivno ozaveščanje vključuje programe in storitve, prilagojene določenim skupinam uporabnikov, kot so otroci, starejši in invalidi. Pasivno ozaveščanje vključuje oglaševanje in druga prizadevanja za večjo ozaveščenost in uporabo knjižničnih storitev, s čimer knjižnice pridobivajo nove uporabnike. Pomembno je razlikovati med tema dvema vidikoma in oblikovati strategije, ki upoštevajo potrebe po dostopu in promociji. Carter in Seaman (2011) še ugotavljata, da sta obe vrsti dejavnosti ozaveščanja pomembni in imata lahko različne koristi, odvisno od tega, kakšne cilje si knjižnica postavi.

Ozaveščanje v spletnem okolju

Pandemija covid-19 je posegla v vse pore družbenega življenja in knjižnice pri tem niso bile izvzete. Največji premik v delovanju knjižnic se je pokazal pri vključevanju sodobnih tehnoloških in digitalnih rešitev. Upravičeno se postavlja vprašanje, ali bi knjižnice, podobno kot preostala družba, brez epidemične krize in prostodostopnih omejitev prešle na izvajanje digitalnih programov in dejavnosti. Ob tem so se razkrile tudi težave pri zagotavljanju storitev ranljivim in prikrajšanim skupinam prebivalstva, ki morda nimajo enakega dostopa do tehnologije, dobro razvitih digitalnih veščin ali jih je pandemija nesorazmerno prizadela.

Vendar imajo knjižnične storitve v digitalnem okolju tudi prednosti, vključno z možnostjo doseganja oddaljenih uporabnikov. Ruthven in drugi (2022) so ugotovili, da uporabniki knjižnic zaznavajo digitalne knjižnične storitve kot hitre in zgoščene ter svetovno naravnane, fizične knjižnične storitve pa kot počasnejše, bolj prilagodljive in lokalno usmerjene. To pomeni, da obstajajo različna pričakovanja in izkušnje, povezane z digitalnimi ali fizičnimi knjižničnimi storitvami, zato avtorji opozarjajo, da digitalne in fizične knjižnične storitve niso zamenljive in da bodo morale knjižnice tudi v prihodnosti upoštevati te razlike. Razumevanje dožemanja in pričakovanj uporabnikov je namreč ključnega pomena za zagotavljanje učinkovitih in uspešnih storitev (Nacionalni svet za knjižnično dejavnost, 2018; Vilar, 2017; Bengtsson, 2023).

Čeprav knjižnice v svoje dejavnosti ozaveščanja vse bolj vključujejo tudi nove digitalne rešitve, za zdaj primanjkuje celovitih raziskav o tem, kako te rešitve uporabljajo in kako jih dojemajo zaposleni v knjižnicah (Bengtsson, 2023). Nekatere pa vseeno kažejo, da taki pristopi, ki so bili npr. uvedeni med pandemijo covid-19, niso primerni za nekatere ranljive skupine, npr. starejše invalide, saj lahko negativno vplivajo na družbeno vlogo knjižnic in gradnjo odnosov v skupnosti oziroma povzročijo enosmerno komuniciranje knjižnice z uporabniki (Bengtsson, 2023). Avtorica še opozarja, da številni uporabniki na splošno dojemajo digitalne knjižnične storitve kot priročne, lahko dostopne in na voljo 24 ur na dan, sedem dni v tednu. Vendar so ustrezno prilagojene tehnološke rešitve ključnega pomena za določene skupine uporabnikov, da se jim le tako zagotovita dostopnost in vključenost. Pri podpori digitalne vključenosti imajo ključno vlogo zlasti splošne knjižnice, še posebej za posameznike, ki se spopadajo z ovirami pri dostopu do digitalnih virov in storitev. Spletna dostopnost je bistvena za zagotavljanje enakega dostopa za vse uporabnike, tudi za invalide, kar pomeni potrebo po zagotavljanju ustreznih spletnih virov in storitev. Ob tem morajo knjižnice skrbeti tudi za razvoj digitalne pismenosti svojih zaposlenih, ker je to ključno za učinkovito zadovoljevanje potreb uporabnikov v današnji digitalni dobi. Na sprejemanje in izvajanje digitalnih knjižničnih storitev knjižničarjev vplivajo različni dejavniki, npr. zaznane koristi, razpoložljivost finančnih sredstev in njihovo lastno tehnično znanje. Usposabljanje in pripravljenost za spremembe sta ključna za uresničevanje prednosti avtomatizacije in novih tehnologij (Bengtsson, 2023).

Knjižnično ozaveščanje v slovenskem knjižničnem prostoru - statistični pregled

Knjižnična dejavnost je v Sloveniji opredeljena kot javna služba s precej široko geografsko razvejano mrežo ustanov. Posebno mesto v tej mreži imajo splošne knjižnice. Ob knjižnični ponudbi splošnih knjižnic se nam na osnovi teoretičnega pregleda o knjižničnem ozaveščanju postavlja vprašanje o prispevku slovenskih splošnih knjižnic h krepitvi bralnih veščin odraslih, ki dosegajo nižje ravni besedilnih spretnosti, o čemer pišejo tudi Fras Popović, Vilar in Javrh (v tisku). Javno dostopni statistični podatki o delovanju splošnih knjižnic izrišejo mrežo knjižnične dejavnosti, ki je vzpostavljena z namenom zadovoljevanja informacijskih, kulturnih, izobraževalnih in razvedrilnih potreb prebivalcev lokalne skupnosti. Glede na rezultate različnih raziskav bralne pismenosti in bralne kulture menimo, da so pomembna skupina tudi odrasli, ki iz različnih razlogov in zaradi različnih

življenjskih okoliščin v odrasli dobi nimajo primerno razvitih bralnih sposobnosti in morda³ predstavljajo največji delež med neuporabniki knjižničnih storitev.

V Sloveniji je prebivalcem na voljo 58 splošnih knjižnic, ki upravljajo mrežo 283 krajevnih knjižnic, 98 premičnih zbirk, 13 bibliobusov, ki obiskujejo 818 postajališč v 669 krajih. V letu 2022 je bilo v splošnih knjižnicah za izvajanje nalog knjižnične dejavnosti v rednem delovnem razmerju 982 strokovnih knjižničarskih delavcev. Slovenske splošne knjižnice so imele v tem letu toliko potencialnih uporabnikov, kolikor je bilo prebivalcev Slovenije, in sicer 2.116.972. Po podatkih iz leta 2022 so imele evidentiranih 19,64 % prebivalcev kot članov, od tega 13,72 % vodenih v kategoriji odrasli člani. Predpostavljamo⁴, da so praviloma med odraslimi člani splošnih knjižnic tisti, ki imajo močno razvite bralne sposobnosti. Zaradi programov, ki jih splošne knjižnice ponujajo, se v večji meri za včlanitev odločajo prav tisti, ki imajo daljšo bralno tradicijo s pozitivno konotacijo, so del neke bralne skupnosti in pozitivne izkušnje prenašajo na svoje ožje družinske člane.

Podatki o obsegu knjižničnih programov so na nacionalni ravni dostopni v obliki kvantitativnih podatkov, ki pa ne omogočajo vpogleda v vsebinske poudarke in oblike knjižničnih programov za odrasle. Podatke za 58 splošnih knjižnic smo pridobili v obdobju od 10. do 23. marca 2024. V skladu z zakonodajo na nacionalni ravni statistične in druge podatke o knjižnicah zbira nacionalna knjižnica, zato smo uporabili podatke, ki so objavljeni na spletnih straneh te knjižnice.

Dostopni podatki nakazujejo potrebo po morebitni raziskavi bralnih zmožnosti med odraslimi člani knjižnic. V tovrstni raziskavi bi iskali odgovor o vplivu knjižničnih programov na krepitev bralnih zmožnosti pri odraslih, ki jih imajo do določene ravni že razvite, vendar ne dosegajo višjih ravni. Zanimati bi nas moralo, kateri je tisti ključni element, ki krepí že obstoječe/razvite bralne zmožnosti: knjižnična zbirka, knjižničar ali knjižnične storitve. Te so zasnovane prav z namenom spodbujanja uporabe knjižnične zbirke.

Iz podatkov je razvidno, da slovenske splošne knjižnice za leto 2022 poročajo o 7.659.283,00 obiskovalcih. Ločeno sta navedena le dva namena obiska, in sicer obisk prireditev in obisk spletnega mesta. Z namenom obiska prireditev je splošne knjižnice v letu 2022 obiskalo 702.940 obiskovalcev, obisk spletnega mesta splošnih knjižnic je privabil 3.309.509 obiskovalcev. Predvidevamo, da razliko od skupne objavljene številke vseh obiskovalcev povzroča namen, ki je po različnih raziskavah (Ambrožič, 2016; Interstat, 2011; Ninamedia, 2020) glavni namen članstva: obisk knjižnice zaradi izposoje knjižničnega gradiva. Za leto 2022 ne moremo več ugotavljati podatkov o frekvenci obiska odraslih, saj so podatki o knjižničnih storitvah in uporabnikih le pri kategoriji člani razdeljeni na podkategoriji mladi in odrasli. Ugotavljamo, da na nacionalni ravni ne razpolagamo s statističnim podatkom, koliko odraslih je obiskalo splošne knjižnice v letu 2022. Preostali podatki, zbrani na nacionalni ravni, ki bi nam lahko razkrili uporabnost knjižničnih programov

[3] Glede na javno dostopne podatke lahko do določene mere izrišemo le strukturo uporabnikov, podatkov o neuporabnikih pa ni, zato o njihovi strukturi ne moremo govoriti.

[4] Po javno dostopnih podatkih v Sloveniji ne moremo dostopati do podatkov o bralnih zmožnostih odraslih, ki so včlanjeni v splošne knjižnice.

za odrasle (npr. izposoja, izobraževanje, prireditve), so prav tako prikazani združeno. Ugotavljamo, da presplošni podatki ne omogočajo ali vsaj otežijo načrtovanje ustreznih politik in programov, še posebej takšnih, ki naj bi temeljili na analizi lokalne skupnosti in ugotavljanju nacionalnih smernic.

Ugotavljanje trenda pri uporabi splošnih knjižnic smo se lotili s pregledom določenih kazalcev spremljanja knjižnične uspešnosti, in sicer smo izbrali tri letnice, iz vsakega desetletja po eno, pri tem smo izpustili obdobje od leta 2019 do leta 2021, ki zaradi epidemičnih okoliščin odstopa od utečenih oblik izvajanja knjižničnih storitev.

Preglednica 1: Prikaz izbranih statističnih podatkov za izbrano časovno obdobje – trend uporabe splošnih knjižnic

IME KAZALCA	2022	2018	2008
Potencialni uporabniki	2.116.972	2.080.908⁵	2.032.362
Mladi	/	263.065 ⁶	292.543
Odrasli	/	145.294 ⁷	1.677.740
Članstvo	411.627	473.019	499.397
Mladi	124.106	147.427	162.594
Odrasli	287.521	325.592	336.808
Obisk knjižnice	7.615.451	9.647.879	9.983.856
Mladi	Ni podatka	Ni podatka	3.318.641
Odrasli	Ni podatka	Ni podatka	6.665.215
Prireditve	21.253	25.163	19.367
Mladi	Ni podatka	Ni podatka	Ni podatka
Odrasli	Ni podatka	Ni podatka	Ni podatka
Udeležba na prireditvah	694.523	851.269	789.333
Mladi	Ni podatka	Ni podatka	351.139
Odrasli	Ni podatka	Ni podatka	438.194
Izposoja na dom⁸	19.660.882	22.397.019	22.531.517
Mladi	8.456.339	7.942.730	7.907.726
Odrasli	11.204.543	14.429.355	14.350.791
Izobraževanje uporabnikov⁹	95.731	119.474	96.876
Mladi ¹⁰	Ni podatka	Ni podatka	Ni podatka
Odrasli	Ni podatka	Ni podatka	Ni podatka

Vir: Lastni.

[5] Podatki SURS

[6] Podatki glede na oddane številke knjižnic poročevalk – opomba v tabeli na spletni strani BibSiSt

[7] Podatki glede na oddane številke knjižnic poročevalk – opomba v tabeli na spletni strani BibSiSt

[8] V statističnih prikazih je navedena opomba »neujemanje izposoje«

[9] Leta 2018 je ta kazalnik poimenovan: usposabljanje uporabnikov

[10] Iskali smo podatke za individualne in skupinske oblike

Ugotovimo lahko, da v zajemu podatkov predstavlja izjemo leto 2008, saj so podatki prikazani ločeno glede na podkategoriji mladi in odrasli, pri obisku knjižnice je naveden kazalec izposoja na dom. Iz tega sklepamo, da se je praksa zbiranja podatkov spremenila.

Povzetek ključnih ugotovitev

Pri opisu vsebine podatkov o delovanju knjižnic lahko preberemo¹¹, da se vsebina statističnih podatkov prilagaja spremembam v delovanju knjižnic. Programi bralne kulture v splošnih knjižnicah so ena od najbolj prisotnih in tradicionalnih oblik knjižnične dejavnosti, zato sklepamo, da so razlogi za spremembe pri zbiranju statističnih podatkov, ki se pojavijo po letu 2000, skriti nekje drugje kot pri spremembah nalog in dejavnosti knjižnic. Pomen statističnih podatkov za načrtovanje programov, ugotavljanje smernic razvoja in promocijo izpostavi Kodrič Dačić (2014), ki poudari pomen podatkov tudi za oblikovanje argumentov o pomenu knjižničnih storitev za družbo. V to spadajo tudi programi knjižničnega ozaveščanja. Vse to nas vodi do ugotovitve o nujnosti specificiranih statističnih podatkov, ki lahko dajo odgovor na vprašanje o deležu odraslih med obiskovalci knjižnic. Čeprav so dejavnosti splošne knjižnice namenjene vsem prebivalcem nekega območja, je za načrtovanje, organiziranje in vrednotenje pomemben podatek o deležu odraslih, ki obiskujejo knjižnico tudi kot npr. uporabniki, saj za obisk knjižnic ni potrebno članstvo v knjižnici. Podatek o deležu odraslih obiskovalcev prireditve in izobraževanj prepoznamo kot ključnega za načrtovanje ustreznih programov knjižničnega ozaveščanja, ki bodo spodbujali, gradili ali pojmovali branje kot vseživljenjski proces učenja predvsem pri odrasli populaciji v lokalnem okolju.

Splošne knjižnice lahko glede na podatke definiramo predvsem kot skupnosti beročih in tistih, ki poznajo vrednost splošnih knjižnic v posameznikovem življenju in družbi. Glede na aktualne podatke raziskave o bralnih in nakupovalnih navadah v Sloveniji (Gerčar idr., 2024) lahko sklepamo, da bo ta skupnost vedno manjša. Delež tistih, ki ne obiskujejo knjižnic, se večja, delež tistih, ki knjižnico pogosto obiskujejo, se manjša. Raziskovalci poročajo, da se je leta 2024 število tistih, ki obiskujejo knjižnice dvakrat na mesec, znižalo na 14 % (leta 2018 jih je bilo 16 %, leta 2014 pa 19 %). Število tistih, ki ne hodijo v knjižnice, se je povečalo z 22 % na 24 %. Nekoliko se je zmanjšalo število tistih, ki so odgovorili, da nikoli ne hodijo v knjižnico (z 22 % leta 2018 in 24 % leta 2014 na 21 % leta 2024). Ob tej ugotovitvi raziskovalci opozarjajo, da je to zgolj na račun tistih, ki so odgovorili, da v knjižnico hodijo redkeje. Njihovo število je v letu 2024 naraslo na 33 %, in sicer z 31 % leta 2019 in 25 % leta 2014.

Pred knjižnicami je odločitev, ali preoblikovati programe tako, da bodo nagovarjale le beroče odrasle in se tako delno odmaknile od temeljnega poslanstva, ali pa izoblikovati programe in pristope, ki bodo neberoče odrasle pomagali spreminjati v beroče, vendar ob poznavanju in upoštevanju dinamike delovanja odraslega posameznika, kar je mogoče le s primerno strokovno usposobljenimi knjižničnimi strokovnjaki (Fras Popović, Vilar in Javrh, v tisku).

[11] BibSist. (23. 3. 2024). *Statistične meritve o delu knjižnic v letu 2023*. <https://bibsist.nuk.uni-lj.si/predstavitev>

Omenjena odločitev dobi težo ob upoštevanju rezultatov aktualne raziskave o bralnih navadah splošne populacije, pri čemer ob upoštevanju branja knjig Gerčar in drugi (2024) upoštevajo tudi intenziteto branja. Na prvi pogled rezultati o številu prebranih knjig kažejo pozitivno sliko in prinašajo morda celo razlog za veselje. Leta 2014 je bilo 45 % ljudi, ki v zadnjih 12 mesecih niso prebrali nobene knjige, leta 2019 je ta delež zrasel na 49 % in se v letu 2024 znižal na 42 %. Raziskovalci pa opozarjajo, da se je delež nebralcev in šibkih bralcev povečal, in sicer s 57 % leta 2014 na 65 % leta 2018 in na 67 % leta 2024, kar pomeni, da v Sloveniji le 33 % ljudi vzame v roke več kot tri knjige na leto (Gerčar idr., 2024).

Izboljšanje bralne pismenosti in bralne kulture otrok in mladostnikov je neposredno vezano na bralne zmožnosti odraslih. Brez rešene težave pri odraslih ni mogoče vzpostaviti uspešnih in učinkovitih rešitev za izboljšanje stanja pri mladih. To nas usmerja v razmišljanje, da je za prihodnje strateško obdobje za delovanje splošnih knjižnic na nacionalni ravni bistveno, da se vključijo v mreže organizacij, ki na nacionalni ravni skrbijo za prenos različnih raziskovalnih in drugih podatkov, informacij in spoznanj s področja branja odraslih in branja v družinskem okolju.

SKLEP

Stanje v slovenski družbi, ki ga izrisujejo nedavne raziskave o bralnih navadah odraslih in mladih, kliče po usmerjenem izvajanju knjižničnega ozaveščanja. Za pripravo nacionalne strategije knjižničnega ozaveščanja potrebujemo strukturirane statistične podatke, ki bodo omogočali podajo izhodišč za ugotavljanje potreb neuporabnikov knjižničnih storitev. Ugotovimo lahko, da zbiranje podatkov o delovanju slovenskih splošnih knjižnic na nacionalni ravni potrebuje razrez podatkov glede na namembnost uporabniške skupine: v kontekstu prepoznanega stanja na področju bralne pismenosti in bralne kulture so potrebni podatki o delovanju splošnih knjižnic na nacionalni ravni v obliki, ki daje odgovor na različna vprašanja o bibliopedagoškem in biblioandragoškem programu slovenskih splošnih knjižnic. Na nacionalni ravni so trenutno dostopni podatki, ki mlade in odrasle povezujejo v nedeljivo celoto.

Splošne knjižnice izvajajo različne oblike bralnih spodbud za odrasle (npr. bralni klubi, bralna značka, študijski krožki). Pri analizi in vrednotenju teh programov ne dostopamo do podatkov o tem, ali so v te dejavnosti vključeni tisti odrasli, ki s svojimi bralnimi sposobnostmi dosegajo višje ravni, ali pa knjižnicam v programe uspe zajeti tudi tiste, ki ne dosegajo temeljnih ravni. Glede na (ne)razpoložljive podatke predpostavljamo, da omenjeni knjižnični programi krepijo tiste, ki že tako dosegajo višje ravni bralnih zmožnosti. Na drugi strani pa vrsta vse bolj v samostojnost uporabnika usmerjenih storitev (npr. knjigomati, predalniki, vpis na daljavo) od knjižnic odmika tiste, ki ne dosegajo temeljne ravni bralnih zmožnosti. Treba bi bilo narediti analizo zahtevnosti določenih osnovnih postopkov dostopa do knjižnice (npr. postopek vpisa odraslega prebivalca). S tega vidika so naše ugotovitve lahko izhodišče in pobuda za spremembo v pozornosti knjižnic na uporabnike ter posledično načrtovanje in izvajanje knjižničnih programov in storitev. Vsekakor pa knjižnični strokovnjaki za oblikovanje ustreznih biblioandragoških programov potrebujejo analizo profila uporabnika posameznih oblik bralnih spodbud za odrasle.

VIRI IN LITERATURA

Ambrožič, M. (2016). *Odnos javnosti do knjižnične javne službe: rezultati raziskave* Zveza bibliotekarskih društev Slovenije. http://www.zbdszveza.si/sites/default/files/dokumenti/2013/predstavitev_ambrozic2016.pdf

American Library Association. (2023). *Outreach Librarian*. <https://www.ala.org/educationcareers/libcareers/jobs/outreach>

Bengtsson, E. (2023). *Digital Solutions and Library Outreach: Exploring the Use and Perceptions of new digital solutions in library outreach activities*. <https://urn.kb.se/urn:nbn:se:hb:diva-30630>

BibSiSt-online. (b. d.). *Narodna in univerzitetna knjižnica*. <http://bibsist.nuk.uni-lj.si/>

Carter, T. M. in Seaman, P. (2011). The Management and Support of Outreach in Academic Libraries. *Reference and User Services Quarterly*, 51(2), 163–171. <https://doi.org/10.5860/rusq.51n2.163>

Fras Popović, S., Vilar, P. in Javrh, P. (v tisku). Public libraries and encouragement of reading and reading competencies of all citizens. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*.

Gerčar, J., Kovač, M., Blatnik, A. in Rugelj, S. (2024). *Knjiga in bralci VII: bralna kultura in nakupovanje knjig v Sloveniji v letu 2024* (1. natis). UMco.

Interstat. (2011). *Javnomnenjska telefonska raziskava med člani, uporabniki in neuporabniki slovenskih splošnih knjižnic*. <https://www.knjiznice.si/wp-content/uploads/2019/07/Interstat-ZDRU%C5%BDENJE-SPLO%C5%A0NIH-KNJI%C5%BDNIC-poro%C4%8Dilo-29092011.pdf>

Johnson, A. (1. 11. 2018). *Outside-the-Box Outreach*. *American Libraries Magazine*. <https://americanlibrariesmagazine.org/2018/11/01/outside-the-box-library-outreach/>

Kodrič-Dačić, E. (2014). Merjenje, spremljanje in ugotavljanje uspešnosti slovenskih knjižnic. *Knjižnica*, 58(3), 59–76. URN:NBN:SI:doc-V5TUUQEO from <http://www.dlib.si>

Nacionalni svet za knjižnično dejavnost. (2018). *Strokovna priporočila in standardi za splošne knjižnice: za obdobje 2018–2028*. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MK/Zakonodaja-ki-ni-na-PISRS/Kulturna-dediscina/2ffbd52377/Strokovna-priporocila-in-standardi-za-splosne-knjiznice.pdf>

Ninamedia. (2020). *Raziskava med člani, uporabniki in neuporabniki splošnih knjižnic* https://www.knjiznice.si/wp-content/uploads/2020/06/ZSK_javnomnenjska_raziskava_Ninamedija_2020.pdf

Owens, T. M. in Bishop, K. (2018). "Let's Try It!": Library Outreach in a Culture of Yes. *Public Services Quarterly*, 14(1), 75–82. <https://doi.org/10.1080/15228959.2017.1411861>

Ruthven, I., Robinson, E. in McMenemy, D. (2022). The value of digital and physical library services in UK public libraries and why they are not interchangeable. *Journal of Librarianship and Information Science*, 55(4), 1143–1154. <https://doi.org/10.1177/09610006221127027>

Sikes, S. (2020). Rural Public Library Outreach Services and Elder Users: A Case Study of the Washington County (VA) Public Library. *Public Library Quarterly*, 39(4), 363–388. <https://doi.org/10.1080/01616846.2019.1659070>

Statistični urad Republike Slovenije. (b. d.). <https://www.stat.si/StatWeb/Field/Index/17>

Terrile, V. (2023). Public Library Outreach with Homeless Shelter Providers. *Public Library Quarterly*, 43(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/01616846.2023.2168463>

Velasquez, D. L. in Campbell-Meier, J. (2018). Marketing Practices in Australian Libraries: Is Promotion Enough? *Journal of the Australian Library and Information Association*, 67(2), 116–130. <https://doi.org/10.1080/24750158.2018.1466429>

Vilar, P. (2017). *Proaktivna splošna knjižnica za bralno pismenost in bralno kulturo*. Zveza bibliotekarskih društev Slovenije. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-W2P8740B>

Wheeler, J. (2021). "How Much Is Not Enough?": Public Library Outreach to "Disadvantaged" Communities in the War on Poverty. *The Library Quarterly*, 91(2), 190–208. <https://doi.org/10.1086/713043>

Yarrow, A. in McAllister, S. (2018). Trends in mobile and outreach services. *Public Library Quarterly*, 37(2), 195–208. <https://doi.org/10.1080/01616846.2018.1436365>

1.16. Samostojni znanstveni prispevek

POGLAVJE 3



KAKO DOSEČI RANLJIVE MLADE V NJIHOVEM PROSTEM ČASU

Milko Poštrak

POVZETEK

Predstavljamo analitski družboslovni pojem prosti čas in mesto ranljivih mladostnikov v njem. V prostem času odsevajo, se odražajo, kažejo vsi vidiki, sestavine celotnega življenja mladostnika. Če želimo zasnovati učinkovite pristope za podporo in iskanje skupnih rešitev za stiske in težave mladostnikov, moramo razumeti njihove odzive na težave in poskuse njihovega razreševanja. V prvem delu prispevka so predstavljeni ključni teoretski, konceptualni in metodološki okviri za razvijanje pristopov doseganja ranljivih mladih v njihovem prostem času. V nadaljevanju je govor o pojavnih oblikah preživljanja prostega časa, od t. i. subkultur do drugih prepoznavnih življenjskih slogov odraščajočih. Izhajamo iz sistemske teorije in socialnokonstruktivističnih pristopov, ki predstavljajo pomemben del doktrine sodobnega socialnega dela z ranljivimi mladimi.

Ključne besede: ranljivi mladi, prosti čas, mladinski prostori, mladinsko delo

UVOD

Namen tega prispevka je povzeti ključne teorije, koncepte, metode in tehnike, ki tvorijo sodobne pristope socialnega dela in tudi mladinskega dela z ranljivimi mladimi nasploh in v njihovem prostem času posebej. Opozorili bomo na napačna izhodišča in razlage in predstavili ustrezna spoznanja. Pri tem bomo izhajali iz pred kratkim zaključenega mednarodnega raziskovalnega projekta Youthreach, v okviru katerega smo raziskali vprašanja prostega časa, prostorov, kjer se zbirajo in zadržujejo ranljivi mladi, najučinkovitejših pristopov, ki jih uporabljamo pri doseganju teh mladih, in načinov, kako z njimi so-ustvarjamo rešitve (Youthreach, 2024).

Strokovnjaki, ki se posvečajo vprašanju, kako najti in doseči ranljive mlade, mlade, izpostavljene številnim tveganjem, ogrožene mlade, že dolgo razvijajo pristope, metode in tehnike, kako te mlade najti in doseči v njihovem prostem času. V prispevku predstavljamo težave, ki jih imamo, ko želimo najti ranljive mlade, vidike in okoliščine, na katere moramo biti pozorni pri tem, in nekaj primerov dobre prakse.

Ena od – vsaj navideznih – težav je, kako pritegniti ranljive mlade. Nekateri te mlade opredeljujejo kot »neprostovoljne uporabnike« (Šugman Bohinc, 2006; prim. Poštrak, 2015, str. 273). V povezavi s tem omenimo, da Malcolm Payne opozarja, da je na psihoanalitske pristope oprto socialno delo, ki se je v prvi polovici 20. stoletja razvilo iz medicinske in psihiatrične perspektive, imelo družbeno moč, s katero je, sklicujoč se na svoje strokovno znanje in pristojnosti, udejanjalo družbeni nadzor nad uporabniki socialnega varstva. Uporabniki tega seveda niso sprejemali, zato se je pojavilo vprašanje t. i. neprostovoljnih

uporabnikov (*involuntary clients*) (Payne, 2005, str. 164). S tem Payne že deloma pojasni, zakaj je tovrstno opredeljevanje ranljivih mladih, ki ne kažejo zanimanja za organizirane prostočasne dejavnosti in druge programe, ki jih načrtujemo in pripravljamo strokovni delavci na področju mladinskega dela, napačno. Izhodiščna predpostavka pri tovrstnih pogledih je namreč, da ranljivi mladi, mladi z veliko tveganji in ovirami, niso motivirani, so pasivni in »težavni«. Tovrstno gledanje je ostanek funkcionalističnega pogleda v družboslovju. V tem konceptualnem ali doktrinarnem okviru tovrstni strokovnjaki pojmujejo posameznike, skupine in skupnosti kot »težavne«, tudi »patološke«. »Rešitev«, ki izhaja iz teh konceptualnih ali doktrinarnih pogledov, je, da je treba »težavne mlade« »popraviti«, jih »resocializirati« in podobno. V okviru prostega časa tak konceptualni pogled predpostavlja, da je mlade treba pripraviti ali motivirati, da se bodo pripravljani vključiti v naše dejavnosti. Različni avtorji (Glasser, 1994, 2001, 2002; Mrgole, 2003) pa jasno opozarjajo, da mladi nikoli niso nemotivirani, temveč (mogoče) zgolj niso zainteresirani za dejavnost, ki jo zanje organizirajo mladinski delavci in drugi strokovnjaki, ki se ukvarjajo z mladimi. Zato moramo obrniti perspektivo. Vprašati se torej moramo, kaj mi počnemo narobe, da mladih naši programi ne pritegnejo. Tu se je pomembno vprašati, katerih potreb mladim ni uspelo zadovoljiti. Blaž Mesec je recimo že leta 1981 ugotavljal, da se t. i. mladoletni prestopniki ne vključujejo v organizirane oblike preživljanja prostega časa, čeprav obstajajo. Ne vključujejo se niti v bolj neformalne in neobvezne dejavnosti, kot so plesi in mladinski klubi. Ob tem je navajal dva razloga, ki bi lahko veljala še danes: »Po eni strani se mladostniki ne želijo včlaniti, ker bi se morali podrežati redu v teh organizacijah, po drugi pa jih organizacije in drugi mladinci sami zavračajo, ker vnašajo nered in motijo ustaljeno delovanje teh organizacij« (Hočevár in Mesec, 1981, str. 54). Ob tem se je vprašal, ali je ustaljeni način delovanja teh prostočasnih organizacij res najustreznejši ali nima celo bistvenih pomanjkljivosti. O neustreznih ravnanjih različnih strokovnjakov, od vzgojiteljev do učiteljev, poročajo tudi različne raziskave (Flaker idr., 2005), v katerih raziskovalci navajajo izjave mladostnikov, ki pričajo o nestrokovnem in nasploh neustreznem odnosu strokovnjakov do mladih. Značilnosti njihovega odnosa so obtoževanje, kritiziranje, tudi vrednostne sodbe, ki segajo do žaljivosti. Mladostniki, ki so bili deležni takega odnosa in take obravnave, upravičeno ne želijo imeti nobenega stika s tovrstnimi »strokovnjaki«.

Ostaja torej vprašanje, kako v zanje primerno obliko prostočasne dejavnosti zajeti ogrožene mladostnike. Nastavke za ustrezne pristope ponuja Albert Mrgole s konceptom neformalnega dela z mladostniki (Mrgole, 2003). Podobno razmišlja Brian Belton (2010, str. 66): »Strokovnjaki naj bi skupaj z mladostniki soustvarjali programe preživljanja prostega časa. Ogroženi mladostniki v tem pristopu pri vzpostavljanju programa prostočasne dejavnosti sodelujejo od samega začetka«.

Na ta izhodišča se bomo opirali tudi v pričujočem prispevku.

Začeli bomo s konceptualnim okvirom sodobne doktrine socialnega dela, ki ga lahko, pravzaprav moramo aplicirati tudi na mladinsko delo nasploh. Nato bomo pregledali dosedanja spoznanja družboslovja s področij, ki so ključna za razumevanje ravnanja ranljivih mladostnikov. To so: življenjski svet mladostnikov, ki vključuje tudi prosti čas, ki se mu posebej posvečamo; oblike ravnanj, ki jih ustvarjajo mladostniki in jih imenujemo

tudi mladinske subkulture; in pristopi, ki jih razvijajo strokovnjaki, ki raziskujejo razvojno obdobje, imenovano mladost, torej oblike podpore in pomoči ranljivim mladostnikom. Na tej podlagi bomo predstavili najustreznejši pristop za delo z ranljivimi mladostniki.

REZULTATI IN RAZPRAVA

Sodobna doktrina socialnega dela

V okviru socialnega dela govorimo o petih modelih, ki smo jih oprli na taksonomijo teorij socialnega dela Davida Howa (1987, str. 49; prim. Poštrak, 2018, str. 130–132). Na funkcionalistična izhodišča se opira t. i. tradicionalni model socialnega dela, na predpostavke radikalnih humanistov in radikalnih strukturalistov se opirata reformistični in radikalni model socialnega dela, na interpretativne pristope, predvsem na fenomenologijo (prim. Poštrak, 2018), se veže socialnokonstruktivistični model socialnega dela, sistemsko-ekološki model socialnega dela pa je oprt na sistemske teorije v družboslovju. Socialni delavec iz konteksta tradicionalnega, konservativnega modela socialnega dela je utrjevalec obstoječih družbenih razmerij oziroma obstoječih družbenih razlag ali konstrukcij resničnosti. Socialni delavec iz konteksta sistemsko-ekološkega modela socialnega dela raziskuje, kakšne so izmenjave med posameznimi družbenimi sistemi. Socialni delavec iz konteksta reformističnega oziroma radikalnega socialnega dela je prebujevalec zavesti oziroma revolucionar in razvija strategije sprememb. Socialni delavec iz konteksta socialnokonstruktivističnega modela socialnega dela pa – skupaj z uporabnikom – išče pomene tistega, kar se dogaja v uporabnikovem življenjskem svetu (Poštrak, 2018, str. 132).

Tako imenovana sodobna postmoderna paradigma socialnega dela torej vsebuje dve paradigmi, fenomenološko s socialnim konstruktivizmom in sistemsko-ekološko paradigmo s sistemsko teorijo. Pri tem se opira tudi na spoznanja iz reformističnih in radikalnih pogledov v družboslovju (Poštrak, 2018).

V tem konceptualnem ali paradigmatskem okviru razumemo (tudi neustrezno) ravnanje mladih kot njihov odziv na težave, s katerimi se spopadajo v svojem življenjskem svetu, kot manifestacijo, tudi simptom, kot sporočilo, da so se znašli v težavah in da so zaradi tega v stiski (Poštrak, 2006). Nekatere vrste poskusov razrešitev teh težav so družboslovci svojčas poimenovali subkulture. Zato v nadaljevanju sledita kratek pregled in analiza študij na to temo. Povzeli bomo nekatere ključne vidike, ki opredeljujejo pojem subkultur. Ker se subkulturni slogi manifestirajo predvsem v okviru prostega časa, je treba najprej povzeti nekaj ugotovitev o tej sferi našega vsakdana.

Prosti čas

Življenjski svet mladostnika je kompleksen simbolni svet, v katerem se mladostnik poskuša čim bolje znajti. Poskuša pre-živeti. Zato razvije različne oblike ravnanja, strategije življenja ali strategije preživetja. Z izrazom »strategija preživetja« pojmem vse tiste oblike, načine ali vzorce ravnanja, vedenja, delovanja, komuniciranja ipd., ki jih je določena oseba razvila v dosedanjem življenju. Strategije ravnanja ali preživetja razvije na podlagi svojih predstav

o resničnosti in razlag o pomenih dogajanja. Svoje predstave si ustvari ali konstruira na podlagi razlag simboliziranih vsebin, ki mu jih posredujejo drugi in jih je ponotranjil (Poštrak, 2015, str. 271). Del ali razsežnost življenjskega sveta je tudi entiteta, imenovana prosti čas.

Tudi pri opredeljevanju prostega časa se vidijo ali odsevajo prej omenjeni paradigmatski, teoretski, konceptualni okviri, iz katerih izhajajo posamezni strokovnjaki. Kot analitski pojem in predmet proučevanja družboslovja se je pojavil v tistem zgodovinskem trenutku razvoja industrijskih družb, ko se je razprl od dela, šole in drugih obveznosti vsakdanjega življenja – vsaj na videz – prost ali neodvisen čas. Tako ga je francoski sociolog Dumazedier poimenoval kar »nova realnost« (prim. Lešnik, 1982, str. 45).

Podobno Gillis navaja tudi za pojem mladost: mladost kot samostojno pojmovano življenjsko obdobje, s tem pa mladostnik kot samostojna družbena skupina, v sodobnem smislu vznikne šele v industrijski družbi. Med glavnimi dejavniki je bilo obvezno šolanje, ki je zamaknilo vstop na trg dela (Gillis, 1999, str. 17). Na šolanje so posredno ali neposredno vezane prve dokumentirane sodobne oblike združevanja mladih, ki bi jih že lahko označili kot svojevrstne subkulture ali vsaj njihove zametke. To so bile različne bratovščine, od tistih, organiziranih na šolah, med študenti, do tistih med obrtniškimi vajenci (prav tam, str. 34–47).

Mladost pojmuje kot prehodno obdobje med otroštvom in odraslostjo (Ule in Mihelj, 1995). Z raziskovanjem in opredeljevanjem tega razvojnega obdobja so se na različne načine ukvarjali številni družboslovci, med njimi recimo Erickson (2014), Gillis (1999), Braconnier (2001) in vrsta drugih. Nekateri (Marjanovič Umek in Zupančič, 2009) so to obdobje razdelili na tri podobdobja: zgodnje mladostništvo (do približno 14. leta starosti), srednje mladostništvo (do približno 17. ali 18. leta starosti) in pozno mladostništvo (do približno 22. ali 24. leta starosti). Tudi v pričujočem prispevku imamo, ko govorimo o mladih, v mislih ta starostni razpon, torej od 14. leta do polnoletnosti oziroma 24. leta.

Nevenka Č. Sadar (1991, str. 14) navaja naslednjo opredelitev Dumazediera: »Prosti čas sestoji iz številnih dejavnosti, prek katerih posameznik lahko izrazi svojo lastno svobodno voljo – po počitku, zabavi, izpolnjevanju svojega znanja, izboljšanju svojih sposobnosti ali po povečanju svojega prostovoljnega sodelovanja v družbenem življenju –, potem ko je opravil svoje poklicne, družinske in socialne obveznosti«. Ta preprosta opredelitev je jasno razločila 'prosti čas' od 'obveznosti' vseh vrst in determinirala številna razmišljanja, ki so sledila tej distinkciji. Tako je prosti čas tudi Azra Kristančič opisovala kot prostor in čas svobodne izbire posameznika, družbene skupine ali skupnosti (Kristančič, 2007). Tudi v vsakdanjem življenju ga pojmuje podobno: kot nekaj posebnega, večkrat tudi idealiziranega, od drugih sfer našega življenja ločeno področje in čas.

Chris Rojek, ki se je opiral tudi na radikalne tokove v družboslovju, med drugim na marksizem (1995, str. 14–16), se je poskušal odmakniti od opredeljevanja prostega časa, ki »sledi praksi zdravega razuma in povezuje prosti čas s pojmi, kot so 'svoboda', 'izbira' in 'zadovoljstvo z življenjem'«, in kar je pripisoval funkcionalističnim piscem, kot sta – kot pravi

(prim. Rojek, 1995, str. 193) – Dumazedier in Parker. Zanimivo, da je bil tudi Rudi Lešnik, sicer v nekem drugem teoretskem kontekstu – razvidno je izhajal iz marksistične ideologije in proučeval »prosti čas v socialistični samoupravni družbi« (Lešnik, 1982, str. 40) – že na začetku sedemdesetih let dvajsetega stoletja proti »nesprejemljivim« in »nevzdržnim pragmatističnim tezam«, »zlasti značilnih za nekatere ameriške raziskovalce«, »ki so proučevali prosti čas nekako ločeno od ideoloških in družbenih sprememb in se ozirali predvsem na demografske in urbanistične dejavnike ali razglašali skrajni individualizem, da je prosti čas vprašanje posameznika, kakorkoli ga že uporabi« (prav tam, str. 46). Tisto, kar Lešnik imenuje »nevzdržne pragmatične teze«, je Rojek poimenoval »zdravi razum« (prim. Rojek, 1995, str. 1) in »funkcionalizem« (prav tam, str. 193).

Naš prosti čas torej ni oaza v našem vsakdanu. Opredeljen je s tistim, kar tvori naš celoten življenjski potek. V prostem času smo ista oseba, kakršna smo v svojem celotnem življenjskem svetu. Res pa je, da smo v svojem prostem času lahko v drugi družbeni vlogi. To, da smo lahko v prostem času v drugi družbeni vlogi, je zelo pomembno tudi za razmišljanje o vidikih in pomenih prostega časa za ranljive mlade – namreč kako se mladostnik pojmuje, vidi, reflektira v različnih sferah svojega vsakdana. V povezavi s tem je Blaž Mesec navajal primer mladostnika, ki je bil v prostočasni organizaciji eden od vplivnejših članov. Pri drugih je bil priljubljen, imel je določen ugled. Bil pa je eden tistih, ki s šolo niso imeli dobrih izkušenj in se je zato zaposlil kot »navaden« delavec. V prostočasni organizaciji je izkazoval samostojnost, zrelost in bistrost. Ko je Mesec zanj nekaj urejal na njegovem delovnem mestu, ga je tam videl v popolnoma drugem položaju: »Kar nekako majhen, nebogljen, nepoučen in prestrašen«. In ob tem ugotavljal: v prostočasni organizaciji se je torej kazal kot »človek, ki se občutljivo odziva na življenje, misli s svojo glavo, upošteva druge in se zna postaviti zanje ... Vse to ostaja tam, za delovnim pultom, neizkoriščeno« (Hočevar in Mesec, 1981, str. 60). Za tega mladostnika je sfera prostega časa, torej prostočasna organizacija, v kateri je deloval, pomenila antipod, nasprotje položaju, v katerem je bil na delovnem mestu. Na delovnem mestu je bil »le navaden delavec«, v ustrezni prostočasni organizaciji pa je lahko uresničil svoje potenciale.

Ko raziskujemo mladostnikov vsakdan, njegov življenjski svet, smo pozorni na naslednje vidike, ki jim rečemo vidiki ali dejavniki vsakdanjega življenja, dejavniki odraščanja (Poštrak, 2015, str. 271), dejavniki tveganja (Wood in Hine, 2009, str. 7), dejavniki prestopniškega vedenja (Ule idr., 2000, str. 143; Šelih, 2000) ali varovalni dejavniki (Čačinovič Vogrinčič, 2008, str. 36; Magajna idr., 2008, str. 36), pač odvisno od tega, kakšen učinek, vpliv imajo na mladostnikovo življenje. Vidiki ali dejavniki v mladostnikovem življenjskem svetu so, kot navaja večina avtorjev, spol, družina, šola in druge institucije, vrstniki, vrednote ter mediji. Pomemben vidik je torej vprašanje *spola*, kateregakoli spola oziroma spolne opredelitve je mlada oseba. Torej družbena, kulturna opredelitev spola in individualno pojmovanje, katerega spola je določen mladostnik. Mimogrede, o vprašanjih spola in preživljanja prostega časa v Sloveniji je pisala Nevenka Č. Sadar (1991). Vprašanja spola v okviru proučevanja t. i. subkultur, torej kako so prosti čas preživljale najstniške skupine deklet in kakšne so bile nasploh dekliške oblike subkultur ter kakšno je bilo mesto žensk v subkulturah, sta recimo proučevali predvsem Angela McRobbie (1990) in Jenny Garber (McRobbie in Garber, 1997).

Pomembno je tudi, kakšne načine odzivov na svoje stiske in težave dekleta in fantje, posebej ranljivi mladi, razvijajo v svojem življenju in jih manifestirajo v prostem času, seveda v interakcijah s pomembnimi in posplošenimi drugimi (Mead, 1997). Prav tako je doma, v *družini*, v *šoli* in drugih institucijah predstava o samem sebi odvisna od tega, kako mladostnika obravnavajo učitelji, vzgojitelji in druge pomembne odrasle osebe. V kateri od teh sfer, doma ali v šoli, lahko mladostnik zaradi neustreznega, nespoštljivega, nerazumevajočega odnosa staršev, vzgojiteljev, učiteljev ali drugih odraslih razvije slabo predstavo o sebi ali vsaj predstavo, da ga drugi ne cenijo, ne spoštujejo, nimajo radi, ne sprejemajo in podobno. V prostem času pa se lahko mladi v določenih *vrstniških* skupinah, imenovanih tudi subkulture, čutijo sprejete, sprejemajo druge, čutijo pripadnost tisti vrstniški skupini. V tistem okviru lahko imajo tudi popolnoma drugačno predstavo o sebi oziroma o tem, kako jih sprejemajo drugi. O tovrstni krepitvi moči v okviru dane subkulture je recimo že leta 1984 pisal Lawrence Grossberg (1984). Tako lahko kot pomemben vidik, dejavnik življenjskega sveta mladostnika dodamo še *prosti čas* in vse, kar se v okviru tega družboslovnega analitskega pojma dogaja.

Naša predstava o tem, kaj smo in kako nas vidijo drugi, torej vpliva tudi na načine preživljanja prostega časa. Tako se bodo mladi, ki nimajo težav v družini ali v šoli, v prostem času ukvarjali z dejavnostmi, ki bodo sprejemljive, ustrezne družbenim normam, celo družbeno zaželene. Ranljivi mladi pa se bodo povezovali v skupine, v katerih bodo našli – ali vsaj mislili, da so našli – podobno misleče, torej mlade s podobnimi izkušnjami in odzivi na svoje stiske in težave. Tam bodo lahko razvijali tudi take oblike ravnanja, ki bodo odstopale od pričakovanj, torej bodo deviantne ali bodo celo kršile družbene norme, torej bodo delinkventne. Gregor Tomc (1994) v povezavi z razlikovanjem med pojmom deviantno in delinkventno pravi naslednje: deviacijo razume vrednostno nevtrarno, torej kot pozitivno ali kot negativno odstopanje od obstoječih danih norm in pravil. Pozitivno odstopanje ali deviacija bi bila inovacija, ustvarjanje novih oblik, mogoče tudi ustreznejših oblik ravnanja, v našem primeru recimo ustreznijših, bolj kakovostnih oblik preživljanja prostega časa. Negativno odstopanje pa bi lahko opredelili kot neustrezno, nesprejemljivo obliko ravnanja. Če pri tem kršimo družbena pravila, predpise in zakone, gre za delinkvenco, prestop, prekršek ali kaznivo dejanje. Vprašanje deviacije je torej pomemben vidik razmišljanja o prostočasnih dejavnosti mladih. Ločiti moramo namreč, kdaj je ravnanje mladostnika, ki odstopa od ustaljenih norm, deviantno, pri tem pa ravna kot inovator ali izumitelj novih ustreznih oblik ravnanja; kdaj pa te njegove nove oblike, njegovi poskusi rešiti svoje stiske in težave niso ustrezni, so neučinkoviti, celo škodljivi za mladostnika in okolico.

Subkulture

Albert Cohen je za izhodišče proučevanja subkultur uporabil predpostavko, da so vse človeške dejavnosti niz poskusov reševanja težav (Cohen, 1997, str. 44). Menil je, da je odločilni pogoj za pojav nove kulturne oblike obstoj skupine med seboj učinkovito povezanih akterjev, soočenih s podobnimi težavami. En ali več akterjev te skupine lahko razvije nove oblike še ne preverjenih poskusov razreševanja težav. Če se ti načini razreševanja za skupino izkažejo kot učinkovitejši od dotedanjih, jih bo skupina sprejela (prav tam, str. 48–49). To še ne

pomeni, da se bodo težave tudi zares rešile, dodaja Cohen, odločilno je subjektivno mnenje udeležencev. Resda so lahko učinki omenjenih primerov poskusov skupinskega reševanja težav kratkotrajni ali zgolj navidezni, vendar je ločnica med njimi in drugimi, deklarirano obstojnejšimi oblikami reševanja težav zelo tanka, je menil Cohen.

Mike Brake pravi, da so subkulturna ravnanja pravzaprav poskusi razrešitve kolektivno izkušenih problemov, ki se porajajo iz protislovij družbene strukture, in da subkulture porajajo oblike kolektivne identitete, iz katere je mogoče doseči individualno identiteto, ki ni določena z razredom, izobrazbo in s poklicem. Ta rešitev je začasna, ni stvarna, je zgolj razrešitev na kulturni, simbolni ravni (Brake, 1984, str. 15). Subkulture so torej predvsem simbolizirane manifestacije ali simptomi neke vrste samorefleksije položaja mladostnikov. Oblike subkultur so različne, tudi glede na položaj mladostnikov v širšem okviru t. i. vsakdanjega življenja. Vezane so tudi na družbeni položaj, spol in druge vidike življenjskega sveta mladostnikov.

Mike Brake je razlikoval *prestopniške subkulture*, *kulturniško uporništv*o, *reformistična gibanja in politično militantnost*. Prestopniške subkulture naj bi bile zlasti razvite med mladino delavskega razreda kot odzivi na kolektivno doživljene težave, ki so izvirale iz revščine, deprivilegiranosti in marginaliziranosti. Kulturniško uporništv se, pravi Brake, nanaša na »kulturniški odpor« *proti prevladujoči hegemoniji, torej proti prevladujoči razlagi stvarnosti ali družbeni konstrukciji resničnosti. Reformistična gibanja so »skupine pritiska«, v politično militantnost pa Brake uvršča politično militantne skupine, ki predlagajo radikalno rešitev (Brake, 1984, str. 20). Reformistična gibanja in politično militantne skupine sodijo v okvir tistega, čemur rečemo civilnodružbena akcija, iniciativa in podobno, njihove dejavnosti pa se organizirajo predvsem pod okriljem in seveda tudi zunaj nevladnih organizacij. Brake ob tem izpostavlja tudi kategorijo spodobne mladine, torej mlade ljudi, ki jim uspe preživeti čas odraščanja brez vpletenosti v kakšno najstniško kulturo ali vsaj ne v tiste njene vidike, ki so videti deviantni. Ti mladi ljudje, pravi Brake, se lahko ukvarjajo z modnimi, ne pa nujno življenjskimi slogi. Deviantne subkulture pojmujejo to skupino kot negativno zgledniško skupino, kot konformiste ali kot konvencionalno mladino (prav tam, str. 34).*

Brake navaja sociologa Reuterja, ki je že leta 1936 pisal, da mladostniki živijo v drugačnem svetu kakor odrasli in da ustvarjajo lastni družbeni red, ločen od sveta odraslih (Brake, 1984, str. 39). Ameriški funkcionalistični sociolog Talcott Parsons je menil, da mladinska kultura razvije vrednote, nasprotne vrednotam sveta odraslih, ki so produktivno delo, prilagajanje rutini, odgovornost. Mladi naj bi razvijali lastne alternativne vrednote: zapravljanje, hedonistične prostočasne dejavnosti, neodgovornost. Parsons je sprva mladinsko kulturo razumel kot obrede prehoda meščanske mladine med njeno mladostno odvisnostjo in odraslo samostojnostjo. Kasneje je začel govoriti o mladih kot o vrstniški skupini (prav tam, str. 40). Številni so Parsonsa kritizirali in opozarjali, da s tem, ko je mladino pojmoval kot nekakšno amorfno vrstniško skupino, ni upošteval razrednega vidika. Hollingshead je recimo ugotavljal, da je vedenje mladih iz različnih razredov zelo raznoliko in določeno s subkulturnimi obrazci družine in soseske, še zlasti pa družčine, v kateri se je gibal mladostnik (prav tam, str. 41).

Vrsta avtorjev iz kroga Birminghamskega centra je prav zato, ker se je osredotočala na analize subkultur v kontekstu razredne pripadnosti, povezovala marksizem z Gramscijevimi tezami o hegemoniji (prim. Hočevar in Lukšič, 2018). Pripadniki dane subkulture se lahko vedejo drugače od svojih staršev in od nekaterih svojih vrstnikov, vendar pripadajo istim družinam, hodijo v iste šole, imajo enako delo, živijo na isti ulici s svojimi starši in vrstniki. V ključnih pogledih so v enakem položaju kot njihovi starši in vrstniki, ki niso pripadniki subkulture. Skozi življenjski slog lahko predstavljajo drugačen kulturni odziv ali »rešitev« težav, vendar jih pripadnost subkulturi ne more zaščititi pred determinirajočo matrico izkušenj in pogojev, ki oblikujejo življenje njihovega delavskega razreda v celoti. Subkulture torej ne morejo pomeniti razrešitve temeljnih družbenih napetosti in protislovij (Clarke idr., 1997, str. 103; prim. Rojek, 1995, str. 20–25). Lahko pa predstavljajo osebi, skupini ali skupnosti vsaj prijetnejši način življenja.

Prosti čas je iz tega zornega kota za mladinske delavce pomemben iz več razlogov: v prostem času se lahko manifestirajo stiske in težave mladostnika, ki odrašča v zanj obremenjujočem, škodljivem, neustreznem okolju. Strokovnjaki lahko v prostočasni dejavnosti prepoznavamo znake, simptome, ki nas opozarjajo, da je mladostnik v stiski. V prostem času, torej pri načrtovanju in organiziranju prostočasne dejavnosti, lahko tudi vplivamo na psihosocialni položaj mladostnika. Lahko ga vključimo ali mu ponudimo programe in dejavnosti, ki podpirajo njegove pozitivne potenciale.

Mladinski delavci posegamo v polje t. i. prostega časa ali brezdelja mladih z naslednjimi nameni in cilji: podpreti mladostnike – posebej ranljive mladostnike, mladostnike s številnimi težavami, mladostnike s tveganimi ravnanji – pri odraščanju, v času katerega jim pomagamo čim ustrezneje in učinkoviteje nevtralizirati primanjkljaje in razreševati težave, s katerimi se spopadajo zaradi posledic družbene neenakosti, diskriminiranosti, marginaliziranosti, revščine ter posledično skrhanih in neustreznih medosebnih odnosov v družini, sorodstveni skupini in skupnosti.

Ranljivi mladi

V prostem času odsevajo tudi vidiki, ki jih lahko po Bourdieuju poimenujemo socialni, kulturni in ekonomski kapital (Bourdieu, 1984, str. 114; Dragoš in Leskošek, 2003, str. 43–46). Izpostavimo personificirani kulturni kapital, torej s socializacijo in inkulturacijo pridobljene in ponotranjene kulturne dobrine. To lahko povežemo s pojmom *vrednote*, ki smo ga omenjali v povezavi z dejavniki življenjskega sveta mladostnika. Ekonomski kapital predstavlja dohodke in premoženje mladostnika, torej izpostavlja vprašanje revščine in nanjo vezanih marginaliziranosti, deprivilegiranosti in podobnega, s čimer je tudi določen način preživljanja prostega časa. In pa socialni kapital, ki označuje interakcijske lastnosti mrež, ki posameznikom olajšujejo ali pa otežujejo dosegljivost in rabo različnih kapitalskih virov. Socialni kapital v našem primeru pomeni tudi, koliko prijateljev in drugih oblik neformalne podporne socialne mreže ima mladostnik na razpolago in s kom preživlja prosti čas. Skratka: kako nekdo preživlja prosti čas, s koliko razpoložljivimi sredstvi in s kom ga preživlja.

Izraz *socialna ranljivost* so skovali belgijski raziskovalci van Kerckvoorde, Vetterburg in Walgrave in z njim »označili posameznike, ki so, kadar so v stiku z družbenimi institucijami, bolj izpostavljeni njihovem nadzoru in sankcijam, kot pa imajo od institucionalnega poseganja koristi« (prim. Ule idr., 2000, str. 44). Kot ranljive mladostnike pojmujeemo tiste, ki so izpostavljeni negativnemu delovanju dejavnikov iz njihovega življenjskega sveta. Pojem povezujemo s konceptom socialne izključenosti. Ob tem uporabljamo še pojem *mladi v družbi tveganj in negotovosti* (prim. Ule idr., 2000, str. 15). Ranljivi mladi se v svojem vsakdanjem življenjskem svetu spopadajo z veliko tveganji in ovirami.

Eden od vidikov je tudi izpad iz sistema izobraževanja. Za povrh so lahko ti mladostniki še brezposelni. Za tovrstno ranljivo skupino mladih uporabljamo kratico NEET – not in employment, education or training (so nezaposleni, se ne šolajo ali izobražujejo) (Wood in Hine, 2009, str. 8, 136, 178, 197, 200). Ranljivost skupine NEET se kaže na več ravneh. NEET pogosteje razvijejo tvegane življenjske sloge, ki posledično vodijo v socialno izključenost. Med NEET-mladimi je pogostejša zloraba drog in alkohola, pogosteje postanejo mladostniški starši in pogosteje so udeleženi v kriminalu. Pogosto se vse te oblike vedenja tudi zgostijo pri eni osebi. Zloraba alkohola in drog vodi v odvisnost, ki se posledično trajneje izrazi v nezmožnosti obdržati zaposlitev ter tudi v slabem zdravstvenem stanju in slabih odnosih v družini, kar posledično lahko generira te težave tudi v naslednjih generacijah.

Kako doseči ranljive mlade, ki so izpadli iz sistemov izobraževanja in usposabljanja ali zaposlitve? Kje jih iskati?

Prostori mladih za mlade

Ko razmišljamo, kako doseči ranljive mlade, moramo seveda ugotoviti, kje jih bomo našli. Številni med njimi so v kategoriji NEET, torej jih ne najdemo v izobraževanju ali zaposlene, temveč verjetno doma, na ulici in prostorih, kjer se zadržujejo (Milošević Arnold in Urh, 2009). Ti prostori so lahko splošni javni kraji, od lokalov do kulturnih ustanov nasploh, lahko pa so tudi posebni prostori, namenjeni mladim.

Ko govorimo o prostorih, namenjenih mladim, sledimo Muršičevi tezi o dvotirnosti nastajanja in razvoja mladinskih centrov in prizorišč srečevanja in ustvarjanja mladih: na eni strani so nevladna prizorišča in središča, med katerimi imajo nekatera že zelo dolg rok trajanja. To so različni mladinski klubi, ki so nastajali od druge svetovne vojne dalje, predvsem pa v šestdesetih letih prejšnjega stoletja, in samonikla prizorišča, ki so nastajala v osemdesetih in devetdesetih letih prejšnjega stoletja, bodisi z zasedbo razpoložljivih prostorov bodisi v dogovoru za njihovo uporabo, in delovala na podlagi teženj in potreb uporabnikov. Po drugi strani so se vzpostavljali in razvijali mladinski centri, ki so jih ustanavljali po občinah s sklepi občinskih svetov, ki so se odločili poskrbeti za mladino (Muršič, 2011, str. 9; prim. Postrak, 2023).

Mladi, ki so se udeleževali v klubih v šestdesetih in na začetku sedemdesetih let prejšnjega stoletja, so medtem odrasli, naslednja generacija, tudi vezana na druge načine odraščanja ali subkulture, je deloma prevzemala obstoječe prostore in v njih obnovila dejavnosti,

deloma pa je iskala in zasedala nove prostore. Po osamosvojitvi Slovenije leta 1991 »/.../ do leta 1994 so se trudili zakonito pridobiti v rabo izpraznjene vojašnice v Ljubljani (Bibič, 2003), Mariboru, na Ptuj (Beranič idr., 1994) in v nekaterih drugih slovenskih mestih« (Muršič, 2011, str. 32). Muršič dodaja: »V 90. letih, po ustanovitvi Urada RS za mladino, se je začel prvi val ustanavljanja javnih zavodov v krajih, kjer so občine izkazale interes za podporo mladinskemu sektorju« (prav tam, str. 9).

Muršičeva teza o »dvotirnosti nastajanja in razvoja mladinskih centrov in prizorišč ustvarjanja mladih« je izhodišče za razmišljanje o državljskih prostorih mladih in za mlade vsaj na dveh ravneh. Obe sta povezani in prepleteni med sabo. Prva je vprašanje, kdo je organiziral, vzpostavil mladinski prostor: ga je ustanovil nekdo za mlade ali so ga ustanovili mladi sami. Druga raven, povezana s tem, je razklanost med skrbjo, podporo in pomočjo mladim v času odraščanja po eni strani ter nadzorom, obsojanjem in kaznovanjem nekaterih neustreznih poskusov reševanja stisk in težav, s katerimi se spopadajo mladi med odraščanjem, po drugi strani. Muršič recimo pravi: »Glavni motiv ustanavljanja klubov je bil nadzor nad mladimi, vendar so ti postali ne le ključna prizorišča razvoja mladinske kulture, temveč tudi prostori, kjer se je kovala nova javnost in to, kar lahko imenujemo socialistična civilna družba« (Muršič, 2011, str. 29). Vendar je zdaj vloga mladinskih delavcev, tudi socialnih delavcev, pedagogov, sociologov in sorodnih poklicev popolnoma jasna: smo spoštljivi in odgovorni zavezniki, mladi pa so eksperti iz izkušenj (Čačinovič Vogrinčič idr., 2009, str. 8). Smo torej na strani skrbi, podpore in pomoči mladim. Zaščitniki, in ne preganjalci (Mrgole, 1999).

Ko mlade imenujemo »eksperti iz izkušenj«, mislimo na to, da mladi najbolj vedo, kaj se jim dogaja v njihovem življenjskem svetu. A to vedo na izkustveni, doživeti ravni, ne pa na analitski, znanstveno ali strokovno reflektirani ravni. So torej tisti, katerih glas moramo poslušati, ga spoštovati in upoštevati. Odgovornost mladinskih delavcev pa je, da jim – kot spoštljivi in odgovorni zavezniki – nudimo ustrezno podporo in pomoč na podlagi naših strokovnih znanj. Z vidika podpornih poklicev, ki se ukvarjamo z mladimi, torej mladinskih delavcev, socialnih delavcev, pedagogov itd., so prostori za mlade kraj, kjer lahko omenjeni strokovnjaki udeležijo svojo vlogo spoštljivih in odgovornih zaveznikov, ki imajo vzpostavljen sodelovalni odnos z mladimi, s katerimi soustvarjamo rešitve, povezane z izzivi odraščanja.

Pristopi za doseganje ranljivih mladih

David Howe poudarja, kako zelo pomemben je prvi stik, osebna izkušnja, ki jo ima uporabnik ob prvem srečanju s socialnim delavcem, seveda tudi z mladinskim delavcem. Ko je Howe raziskoval ta odnos in spraševal uporabnike o tem, česa se najbolj spomnijo po prvem srečanju s socialnim delavcem, ti niso govorili o strokovnem znanju socialnega delavca, temveč o »njegovih osebnih odlikah, empatiji in sposobnostih za vzpostavljanje odnosa« (Howe, 2008, str. 181).

Socialno delo posveča posebno pozornost vzpostavljanju ustreznega stika z ranljivim mladostnikom. Pri tem je jasno razvidna vloga socialnega delavca, ki je spoštljiv in

odgovoren zaveznik (Čačinovič Vogrinčič, 2011, str. 17). To je vloga odraslih v odnosu do otrok in mladostnikov. Ti so »eksperti iz izkušenj, udeleženi v problemu in rešitvi, sogovorniki« (Čačinovič Vogrinčič idr., 2009, str. 8). Spoštovanje kot pomembno razsežnost svetovalnega odnosa omenja tudi Azra Kristančič (1995, str. 11).

Ranljive mlade iščemo in jih poskušamo zajeti na različne načine. Ti načini so vezani na metode ali ravni pristopov, ki jih uporabljamo, torej delo s posameznim primerom, s skupino, v skupnosti ali na družbeni ravni.

Mikroraven analize v našem primeru predstavljajo konkretne oblike dela z mladimi v stiski po eni strani in spoznanja o značilnostih odraščanja po drugi. V tem okviru moramo imeti razvita ustrezna načela strokovnega dela in načine ravnanja. Pri tem smo pozorni na ustrezne oblike vzpostavljanja delovnega odnosa in soustvarjanja rešitev pri delu z ranljivimi mladimi (Čačinovič Vogrinčič, 2009; Poštrak, 2015, 2019). Mezoraven predstavljajo pristopi in metode skupnostnega socialnega in mladinskega dela, torej projekti in programi v soseščini, skupnosti, tudi ulično delo in podobno. Makroraven analize zajema koncepte šolanja v Sloveniji, nacionalni program socialnega varstva v Sloveniji in druge tovrstne vidike, torej širši, družbeni okvir obravnavane tematike. Na makroravni moramo splesti formalno socialno mrežo ustanov, ki varujejo mlade pred socialno izključenostjo. Mrežo, ki se bo povezovala in prepletala tudi z neformalnimi socialnimi mrežami mladostnikov, od družine do vrstnikov. S tem bi lahko »ujeli« ranljive in ogrožene mladostnike pred »padcem«, torej pred izstopom iz šole in drugih sistemov, ali vsaj takoj začeli intenzivno strokovno delo neposredno po izstopu ali izpadu.

Tiste mlade, ki jih ne bi »ujeli«, ki bi torej izpadli iz organiziranih oblik podpore in pomoči mladim, moramo iskati doma, na ulici ali drugih javnih krajih. Ob tem upoštevamo, da nekateri od teh mladih z nami, torej z mladinskimi delavci in drugimi strokovnjaki, ki se ukvarjamo z ranljivimi mladimi, zaradi slabih predhodnih izkušenj nočejo imeti opravka. V teh primerih so spoštljiv pristop, navezovanje osebnega stika in dogovarjanje o soustvarjanju rešitev (Čačinovič Vogrinčič, 2009; Poštrak, 2015, 2019) še toliko pomembnejši. Po drugi strani imamo težave doseči tiste, ki so »nevidni«, ki so doma ali na prizoriščih, za katera ne vemo.

Primeri dobre prakse

V Sloveniji že imamo več raznovrstnih programov, ki poskušajo z ustreznimi konceptualnimi izhodišči, metodami in pristopi doseči mlade med odraščanjem, tudi ranljive mlade. Pri vzpostavljanju in razvoju tovrstnih pristopov so vsaj od sredine sedemdesetih let prejšnjega stoletja dejavno sodelovali tudi sodelavci, predavatelji in raziskovalci takratne Višje šole za socialne delavce, kasneje Visoke šole za socialno delo in nato Fakultete za socialno delo (Poštrak, 2019). Nameni in cilji poseganja na področje prostega časa ranljivih mladih so bili in so: podpreti ranljive mladostnike, mladostnike z veliko težavami in posledično s tveganimi vedenji, pri njihovem odraščanju, med katerim jim pomagamo čim ustrežneje in učinkoviteje nevtralizirati primanjkljaje in razreševati težave, s katerimi se srečujejo v svojem življenjskem svetu (Poštrak, 2019, str. 251).

Nekaj programov primarne preventive želi zajeti vse mlade, preden zdrsnejo v težave in tveganja. Eden prvih te vrste, vzpostavljen konec osemdesetih let prejšnjega stoletja, je program Mladinske delavnice. Namenjen je celotni populaciji mladih, vključen pa je tudi v nekatere slovenske osnovne šole kot izbirna vsebina. Osredotoča se na višje razrede osnovnih šol (Maksimović, 1991). Program je zamišljen kot niz socialnih iger, ki sledijo določenim vsebinam, ki so povezane z vprašanji odraščanja, odnosov med spoloma, med starši in otroki, z vprašanji odvisnosti itd. Tako bi ga zlahka vključili recimo v prostočasno ponudbo mladinskih klubov. Podoben program, prav tako oprt na koncept primarne preventive, je bil Odraščanje in mi, ki ga je izvajalo Mladinsko informativno središče Slovenije (MISSS). Tudi ta program je bil namenjen mladim iz sedmih in osmih razredov osnovnih šol in se je izvajal v dopoldanskem času. Brez težav bi ga lahko ponudili kot popoldansko prostočasno dejavnost v nekem mladinskem klubu. Sledi vrsta različnih svetovalnic za mlade. Te so namenjene mladim, ki se nanje obrnejo predvsem v svojem prostem času. Izpostavimo TOM – telefon za mlade, ki je pred kratkim objavil tudi priročnik za delo v spletnih klepetalnicah (Sindahl, 2024). Tu so še skupnostni programi Svetovalnica Fužine, Cona Fužine in drugi, ki so vsi vredni samostojne predstavitve. In seveda raznolike dejavnosti Zveze prijateljev mladine.

Posebne vrste so tisti programi, ki so namenjeni ogroženim mladim in ki jih poiščejo tam, kjer se ti mladi pretežno zadržujejo. To je ulica, pristop pa je imenovan ulično delo ali »street work«. Primera takšnih programov pri nas sta bila recimo Skala in Alpin, v zadnjih letih pa predvsem Mreža Mlada ulica Zavoda Bob. Strokovnjaki s pomočjo prostovoljcev poskušajo zajeti ogrožene mladostnike na njihovem »domačem terenu«, torej na ulici, na uličnem vogalu, v njihovi soseski. Skupaj z njimi poskušajo soustvariti programe preživljanja prostega časa, ki bodo naravnani v razvijanje pozitivne, mladostnikom in okolici neškodljive ali celo koristne oblike preživljanja prostega časa, s tem pa tudi v razvijanje pozitivnega, učinkovitega življenjskega sloga. Ogroženi mladostniki v tem pristopu pri vzpostavljanju programa prostočasne dejavnosti sodelujejo od samega začetka. Ta program torej soustvarjajo. S tem imajo priložnost sami neposredno izraziti svoje potrebe, želje, pričakovanja. Strokovnjaki in prostovoljci, ki uporabljajo dogovorne pristope in poznajo potrebe in oblike ravnanja mladostnikov, ki poznajo njihov življenjski svet, lahko te ogrožene mladostnike podprejo pri razvijanju ustreznih in opuščanju neustreznih oblik preživljanja prostega časa, s tem pa tudi pri osvajanju ustreznih oblik življenjskega sloga.

Ob tem deluje še več kurativnih, preprečevalnih programov, osredotočenih predvsem na vprašanja zmanjšanja škode zlorabe omamnih sredstev in na vprašanja varovanja duševnega zdravja v skupnosti. Take organizacije, ustanove in društva so Šent, Altra, Drogart, Kralji ulice in vrsta drugih. Vsi ti in drugi podobni programi se sami predstavljajo v javnosti in v ta namen objavljajo tudi različne publikacije. To so programi, ki lahko prispevajo ne samo k bolj kakovostnemu preživljanju prostega časa mladih, temveč tudi k urejanju njihovih stisk ali neustreznih odzivov na ogrožajoče življenjske okoliščine. Na podlagi razumevanja okoliščin vsakdanjega življenjskega sveta danega mladostnika ali skupine mladostnikov razvijemo ustrezne oblike dela. Te oblike se lahko posvečajo preprečevanju opuščanja šolanja ali se ukvarjajo z mladostniki, ki so šolanje že opustili. Oboje je temeljni

del pristopa, imenovanega Projektno učenje za mlajše odrasle ali PUM-O. Pristop se je lotil razvoja celovitega, strukturiranega in sistematičnega načina dela z ranljivimi mladostniki, ki izhaja iz njihovih potreb in stisk in predstavlja učinkovito obliko dela, ko strokovnjaki skupaj z mladostniki razvijajo in gradijo najustreznejši program za njihovo ponovno vključevanje v šolske procese in ustvarjalno samostojno življenje nasploh.

Nekateri od zgoraj omenjenih, Andragoški center Slovenije s programom PUM-O, Zavod Bob z Mrežo Mlada ulica, Mestna zveza prijateljev mladine Ljubljana, Kralji ulice, Cona Fužine in še nekateri, so skupaj s strokovnjaki s Fakultete za socialno delo UL sodelovali v mednarodnem projektu Youthreach, ki se je zaključil konec leta 2023 in v okviru katerega smo predstavili konceptualni okvir mladinskega dela z ranljivimi mladimi v njihovih življenjskih prostorih, pripravili program usposabljanja in sestavili priročnik z namenom predstaviti in usposobiti se za oblike dela in pristope, kako najti in vzpostaviti sodelovalne odnose z ranljivimi mladimi (Youthreach, 2024).

SKLEP

Mladi z načini preživljanja prostega časa mladinskim delavcem in drugim strokovnjakom na simbolizirane načine sporočajo, kaj se dogaja v njihovih življenjskih svetovih. S pomočjo konceptov, razvitih v okviru študij mladinskih subkultur in prostega časa mladih, strokovnjaki bolje razumemo, s kakšnimi stiskami in težavami se ranljivi mladi, mladi z veliko tveganji spopadajo. Tako upoštevamo, da so dejavnosti mladih v prostem času pravzaprav tudi niz poskusov razrešitve kolektivno izkušenih težav, ki se porajajo iz protislovij družbene strukture, in da subkulture porajajo oblike kolektivne identitete, s katero je mogoče doseči (alternativno) individualno identiteto, ki si jo poskušajo ustvariti ranljivi mladi skozi dejavnosti, ki jih razvijajo v svojem prostem času. Ta rešitev je pogosto začasna, navidezna, ni stvarna, je zgolj razrešitev na kulturni, simbolni ravni. Mladinski delavci vstopamo v prostore prostega časa ali brezdolja mladih z upoštevanjem teh kontekstov in na podlagi teh ugotovitev z naslednjimi nameni in cilji: najti mlade, ki potrebujejo pomoč in podporo, a je doslej niso našli, vsaj ne v ustreznih oblikah in na ustrezne načine. Ko najdemo te mlade, moramo z njimi navezati ustrezen stik in delovni odnos, oprt na perspektivo moči in etiko udeležnosti, participacijo mladih in soustvarjanje rešitev. Raziskati in razumeti je treba njihov življenjski svet in na podlagi skupnega dogovora z mladimi zastaviti ustrezne načine sodelovanja. Torej ustrezne načine in pristope za podporo mladim, posebej ranljivim mladim, mladim s številnimi težavami, mladim s tveganji ravnanji pri njihovem odraščanju. Pomagati in podpreti mlade, da se čim ustrezneje in učinkoviteje nevtralizirajo primanjkljaji in razrešijo težave, s katerimi se spopadajo zaradi posledic družbene neenakosti, diskriminiranosti, marginaliziranosti, revščine ter posledično skrhanih in neustreznih medosebnih odnosov v družini, sorodstveni skupini in skupnosti.

VIRI IN LITERATURA

- Belton, B. (2010). *Radical Youth Work: Developing Critical Perspectives and Professional Judgement*. Russell House Publishing.
- Beranič, G., Hedl, D. in Muzek, V. (ur.). (1994). *Bili ste zraven: Zbornik o rock kulturi v Severovzhodni Sloveniji*. ZKO Pesnica, Frontier.
- Bibič, B. (2003). *Hrup z Metelkove: tranzicije prostorov in kulture v Ljubljani*. Mirovni inštitut, Inštitut za sodobne družbene in politične študije.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Massachusetts. Harvard University Press.
- Brake, M. (1984). *Sociologija mladinske kulture in mladinskih subkultur*. Krt.
- Braconnier, A. (2001). *Kako razumeti mladostnika*. Učila.
- Clarke, J., Hall, S., Jefferson, T. in Roberts, B. (1997). Subcultures, cultures and class. V K. Gelder in S. Thornton (ur.), *The subcultures reader* (str. 100–111). Routledge.
- Cohen, A. K. (1997). A General Theory of Subcultures. V K. Gelder in S. Thornton (ur.), *The Subcultures Reader* (str. 44–54). Routledge.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Zavod RS za šolstvo.
- Čačinovič Vogrinčič, G., Kobal, L., Mešl, N. in Možina, M. (2009). *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika*. Fakulteta za socialno delo.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2011). Soustvarjanje v delovnem odnosu: izvirni delovni projekt pomoči. V L. Šugman Bohinc (ur.), *Učenci z učnimi težavami: izvirni delovni projekt pomoči*. Fakulteta za socialno delo.
- Dragoš, S. in Leskošek, V. (2003). *Družbena neenakost in socialni kapital*. Mirovni inštitut, Inštitut za sodobne družbene in politične študije.
- Erickson, H. E. (2014). *Identiteta in življenjski cikel*. UMco, Zbirka Preobrazba.
- Flaker, V., Grebenc, V., Rihter, L., Rode, N., Milošević-Arnold, V., Videmšek, P., Dajčman, B. in Žagar, A. (2005). *Oblikovanje sistema indikatorjev za ugotavljanje potreb ljudi po vrsti in količini posameznih storitev in razvoja novih oblik storitev/pomoči na področju socialnega varstva v Ljubljani (končno poročilo)*. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.
- Gillis, J. R. (1999). *Mladina in zgodovina: tradicije in spremembe v evropskih starostnih odnosih od 1770 do danes*. Aristej.

- Glasser, W. (1994). *Učitelj v dobri šoli*. Regionalni izobraževalni center.
- Glasser, W. (2001). *Vsak učenec je lahko uspešen*. Mca.
- Glasser, W. (2002). *Nesrečni najstniki: kako naj starši in učitelji poiščejo stik z njimi*. Mca.
- Grossberg, L. (1984). Another Boring Day in Paradise: Rock and Roll and the Empowerment of Everyday Life. *Popular Music*, 4, 225–258.
- Hočevar, F. in Mesec, B. (1981). *Prosti čas*. ZKOS.
- Hočevar, M. in Lukšič, I. (2018). Razmerje med hegemonijo in ideologijo v Gramscijevi politični teoriji. *Teorija in praksa*, 55(1), 6–26.
- Howe, D. (1987). *An introduction to social work theory*. Ashgate.
- Howe, D. (2008). *The emotionally intelligent social worker*. Palgrave, MacMillan.
- Kristančič, A. (1995). *Svetovanje in komunikacija*. Združenje svetovalnih delavcev Slovenije, AA Inserco.
- Kristančič, A. (2007). *Svoboda izbire – moj prosti čas*. Združenje svetovalnih delavcev Slovenije, AA Inserco.
- Lešnik, R. (1982). *Prosti čas*. Založba Obzorja.
- Lombergar, N. (ur.). (2023). *Prostori za mlade: fizični in virtualni prostori*. Urad RS za mladino, Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje.
- Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M. in Tancig, S. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Maksimović, Z. (1991). *Mladinska delavnica*. Sekcija za preventivno delo pri Društvu psihologov Slovenije.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.). (2009). *Razvojna psihologija*. Znanstvena založba Filozofske fakultete, Rokus.
- McRobbie, A. (1990). Settling Accounts with Subcultures: A Feminist Critique. V S. Frith in A. Goodwin (ur.), *On Record. Rock, Pop, & The Written Word* (str. 55–67). Routledge.
- McRobbie, A. in Garber, J. (1997). Girls and Subcultures. V K. Gelder in S. Thornton (ur.), *The Subcultures Reader* (str. 112–120). Routledge.

Mead, G. H. (1997). *Um, sebstvo, družba*. Krtina.

Milošević Arnold, V. in Urh, Š. (ur.). (2009). *Terensko delo: institucionalni, javni in zasebni prostori socialnega dela*. Fakulteta za socialno delo.

Mrgole, A. (1999). *Malopridna mladež med zaščitniki in preganjalci: k nastajanju mladinskega prava*. Založba *cf.

Mrgole, A. (2003). *Kam z mularijo? Načela kakovosti neformalnega dela z mladimi*. Aristej.

Muršič, R. (2011). *Napravi sam: nevladna samonikla prizorišča, tvornost mladih in medgeneracijsko sodelovanje*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/view/102/194/2726-1/>

Payne, M. (2005). *The Origins of social work: continuity and change*. Palgrave, MacMillan.

Poštrak, M. (1994). Kje so subkulture danes? *Socialno delo*, 33(1–4), 35–38.

Poštrak, M. (2006). Nasilje kot sporočilo. *Šolsko svetovalno delo*, 11(3–4), 3–8.

Poštrak, M. (2015). Koncepti socialnega dela z mladimi. *Socialno delo*, 54(5), 271–280.

Poštrak, M. (2018). Dometi socialno konstruktivističnega modela socialnega dela. *Socialno delo*, 57(2), 129–143.

Poštrak, M. (2019). Socialno delo z ranljivimi mladostniki v njihovem prostem času v Sloveniji v obdobju 1975–1990. *Socialno delo*, 58(3/4), 235–254.

Poštrak, M. (2023). Prostori za mlade in/ali prostori mladih. V N. Lombergar (ur.), *Prostori za mlade: fizični in virtualni prostori* (str. 14–18). Urad RS za mladino, Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje.

Rojek, C. (1995). *Decentring Leisure. Rethinking Leisure Theory*. Sage Publications.

Sadar, Č. N. (1991). *Moški in ženske v prostem času*. Znanstveno in publicistično središče.

Sindahl, T. N. (2024). *Svetovanje otrokom in mladostnikom v spletni klepetalnici – priročnik*. Zveza prijateljev mladine Slovenije in TOM telefon.

Šelih, A. (ur.). (2000). *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih – vzroki, pojavi, odzivanje*. Bonex.

Šugman Bohinc, L. (2006). Socialno delo z neprosto voljnimi uporabniki. *Socialno delo*, 45(6), 345–355.

Tomc, G. (1994). *Profano*. Krt.

Ule, M. in Mihelj, V. (1995). *Pri(e)hodnost mladine*. DZS.

Ule, M., Tivadar, B., Rener, T. in Mencin Čeplak, M. (1999). *Prosti čas mladih v Ljubljani: analiza rizičnih marginalnih skupin: Zaključno raziskovalno poročilo*. Center za socialno psihologijo.

Ule, M., Rener, T., Mencin Čeplak, M. in Tivadar, B. (2000). *Socialna ranljivost mladih*. Založba Aristej.

Wood, J. in Hine, J. (ur.). (2009). *Work with Young People*. Sage Publications.

Youthreach. (2024). <https://www.uni-lj.si/projekti/youthreach>; <https://www.acs.si/projekti/mednarodni-projekti/youthreach/>; <https://www.acs.si/digitalna-bralnica/prirocnik-za-iskanje-skupnih-resitev-pri-terenskem-delu-z-mladimi/>



1.16. Samostojni znanstveni prispevek

POGLAVJE 4

NOVE POTI, NOVE PRILOŽNOSTI

Kako doseči in ozavestiti zaprte osebe

Jana Plaznik, Sanja Milojević in Liza Marija Humer

POVZETEK

Približevanje izobraževanja zaprtim osebam je ključnega pomena, saj posameznike opremi z novimi znanji in spretnostmi, ki jih potrebujejo pri iskanju zaposlitve po prestani kazni in za dejavno participacijo v družbi. Hkrati lahko izobraževanje blagodejno vpliva na posameznikovo osebnost in blaži škodljive vplive zapora, vendar morajo biti dejavnosti doseganja in ozaveščanja ter nadaljnje izobraževanje zaprtih oseb individualno premišljeni, aktivno zasnovani in ustrezno prilagojeni. Nov pristop k problematiki ozaveščanja in izobraževanja lahko predstavljajo informacijsko-komunikacijske tehnologije in didaktični filmi, aktivna participacija zaprtih pri organiziranju in podpori zaporskih dejavnosti ter uspešnejša motivacija in prenos znanj na podlagi podobnosti oziroma poistovetenja s t. i. vrstniškim učenjem in navdihujočimi vzorniki.

Ključne besede: zaprte osebe, didaktični filmi, aktivna participacija, vrstniško učenje

UVOD

Čeprav smo v dobi bliskovitih sprememb in digitalne revolucije, se kot andragogi še vedno pogosto srečujemo s skupinami odraslih, ki so do določene mere izobrazbeno prikrajšane. Razmislek, kako v izobraževanje pritegniti obrobne družbene skupine, je treba začeti z razumevanjem ciljne skupine, predvsem njihovih specifičnih značilnosti in potreb po izobraževanju. Zaporniki kot posebna ranljiva skupina predstavljajo edinstven izziv, pri čemer izobraževalno delo z njimi zahteva skrbno zasnovane in prilagojene andragoške pristope.

Zaprte osebe oziroma zaporniki so osebe, ki prestajajo kazen odvzema prostosti (SSKJ, b. d.). Prestajanje kazni v zavodih za prestajanje kazni zapora pomeni začasno fizično odstranitev storilcev kaznivih dejanj iz njihovega družbenega okolja. Ti zavodi predstavljajo totalne institucije, v katerih deluje in prebiva več posameznikov, izoliranih od družbe za določen čas. Totalnost teh institucij se manifestira tako simbolno kot fizično. V Sloveniji so se totalne institucije zares razširile po drugi svetovni vojni (Suhodolnik, 2014, str. 41). Ena od temeljnih nalog sodobnih zavodov za prestajanje kazni zapora je resocializacija posameznikov po prestani kazni, kar pomeni (uspešno) ponovno vključitev v širše družbeno okolje. Ta proces naj bi bil delno olajšan tudi s strukturo zavodov, ki poskuša posnemati zunanje okolje znotraj njihovih zidov (Meško idr., 2006, str. 450).

Velika specifika omenjene skupine posameznikov se skriva v njihovi večkratnosti potreb, saj lahko zaprte osebe v številnih primerih pripadajo več kot eni ranljivi skupini hkrati (Murdoch in Jiříčka, 2017, str. 47). Čeprav nam število zapornikov samo po sebi ne prikaže celotne zgodbe in oriše kompleksnosti stanja potreb, je splošno znano, da je med zaprtimi osebami po vsem svetu večji delež marginaliziranih skupin (Unesco, 2021, str. 48).

Gledano širše: profil zaprte osebe v povprečju sestavljajo vsaj štiri od šestih vrst značilnosti, ki sta jih identificirala Harper in Chitty (2005 v Bynner, 2009, str. 12): slaba izobrazba, brezposelnost, stanovanjska problematika, socialna izključenost, slabo mentalno zdravje, droge in alkohol. Ugotovljeno je bilo, da na trenutno in prihodnje antisocialno vedenje zaprtih oseb posebej pomembno učinkujejo nekateri dejavniki znotraj primarne družine (Barri Flowers, 2003; Muminovic in Ziberi, 2024). Posebej problematična je zloraba ali zanemarjanje otrok, in sicer je bilo na primer ugotovljeno, da je imelo več kot 80 % mladoletnih prestopnikov izkušnjo zlorabe, 43 % jih je poročalo o fizičnem nasilju, katerega posledica je bila izguba zavesti (Barri Flowers, 2003, str. 41–42). Poleg tega je verjetnost delinkventnega vedenja večja pri posameznikih, ki izhajajo iz razpadlih ali disfunkcionalnih družin, kjer jim starši niso namenjali ustrezne pozornosti. Ključni dejavnik, ki vpliva na predispozicijo za kriminalna dejanja, je navsezadnje tudi kriminalna zgodovina staršev (prav tam, str. 47).

Tovrstno družinsko in tudi širše socialno okolje posameznikom ne omogočata spodbudnega okolja za pridobivanje temeljev izobrazbe, na čemer bi nato temeljili formalna in neformalna izobrazba. Še več, pogosto gre za osebe, ki jim primanjkuje temeljnih zmožnosti, ki posamezniku omogočajo, da se bo ustrezno odzval v novih okoliščinah in se dejavno udeleževal v družbenem in zasebnem življenju. To potrjujejo tudi rezultati raziskave PIAAC iz leta 2014, ki je raziskovala dosežke na področju bralnih in matematičnih spretnosti pri odraslih in v katero so bile vključene tudi zaprte osebe v ZDA. Primerjava njihovih rezultatov z rezultati splošne populacije kažejo, da zaprte osebe v povprečju dosegajo nižje rezultate (Rampey idr., 2016). Poleg tega so za zaprte osebe pogosto značilne negativne izobraževalne izkušnje, ki se kot ovira pokažejo pri ponovni vključitvi v izobraževanje. Tedaj se posameznik ponovno znajde v vlogi učečega se, v kateri se v preteklosti ni dobro znašel. Zaprte osebe pogosto v izobraževanju ne vidijo in prepoznajo pomembnejšega učinka in dodane vrednosti, ki bi ju potencialno lahko imelo zanje. Pomembna ovira so torej zelo nizka motiviranost in neustrezno razvite delovne navade, ki so navsezadnje nepogrešljive pri uspešnem procesu učenja.

Primanjkljaji na izobražbenem področju se negativno odražajo tudi v povezavi z delom, saj večina zaprtih oseb pred nastopom kazni ni imela redne oziroma dobre zaposlitve. Med raziskavo o povratništvu v letu 2001 je bilo ugotovljeno, da sta bili »dve tretjini zapornikov pred prihodom v zapor brezposelni« (Niven & Olagundoye, 2002 v Harper idr., 2005, str. 21). Zaposlitvene težave se dodatno okrepijo še posebej po odpustu iz zapora, posledično se poveča tudi njihova ranljivost. Težave so pogosto posledica daljše odsotnosti iz delovnega okolja, zmanjšanih delovnih sposobnosti in stigmatizacije (Kobal in Žakelj, 2007, str. 158). Omenjeno negativno vpliva na kakovost življenja po prestani kazni, kar se znova kaže v slabi finančni situaciji in neurejeni stanovanjski problematiki. Najbolj izpostavljeni

so posamezniki, ki so bili že pred prihodom v zapor najbolj izobrazbeno prikrajšani. Ti se v primerjavi z bolj izobraženimi posamezniki, še vedno v manjši meri vključujejo v izobraževanje, čeprav ima izobraževanje veliko bolj pozitivne učinke prav na tiste z nižjo izobrazbo (Muršak in Radovan, 2015, str. 62).

Na proces pridobivanja novega znanja vplivajo tudi drugi dejavniki, prav tako pogosti pri populaciji zaprtih oseb, kot so: osebnostne motnje in težave, povezane z zlorabo prepovedanih substanc in alkohola (Social Exclusion Unit, 2002, str. 18–21). V letu 2023 je bilo v slovenskih zaporih prepoznanih 23,7 % zaprtih oseb (pripornikov in obsojencev), ki so imele težave zaradi uživanja prepovedanih drog (Letno poročilo Uprave za izvrševanje kazenskih sankcij, 2023, str. 68).

Ob tem lahko dodaten spekter ranljivosti ustvarja tudi zavod za prestajanje kazni sam. Avtorja Murdoch in Jiříčka (2017, str. 46) izpostavita, da so zaradi prenatrpanosti zaporov, slabih razmer, izolacije ali neprimernih dejavnosti vsi zaporniki v določeni meri ranljivi.

Statičnih dejavnikov tveganja, kot jih poimenujeta Andrews in Bonta (1998 v Harper idr., 2005, str. 17) in ki močno vplivajo na povratništvo – sem sodi na primer prav kriminalna preteklost –, ni mogoče spremeniti, lahko pa spreminjamo dinamične dejavnike tveganja, kot so izobraževanje, zaposlitev, odvisnost.

Na podlagi navedenega smo si zastavili cilj: kako na optimalen in uspešen način ozavestiti zaprte osebe in jim približati izobraževanje s pomočjo informacijsko komunikacijske tehnologije. Zanimalo nas je: Kako dosehati in ozaveščati zaprte osebe o pomenu izobraževanja in jih tudi uspešno vključiti v izobraževanje? S pomočjo študije primera smo izvedli poglobljeni intervju z obsojenko.

Za dodaten oris potreb in specifik omenjene ciljne skupine povzemamo odlomke iz intervjuja¹².

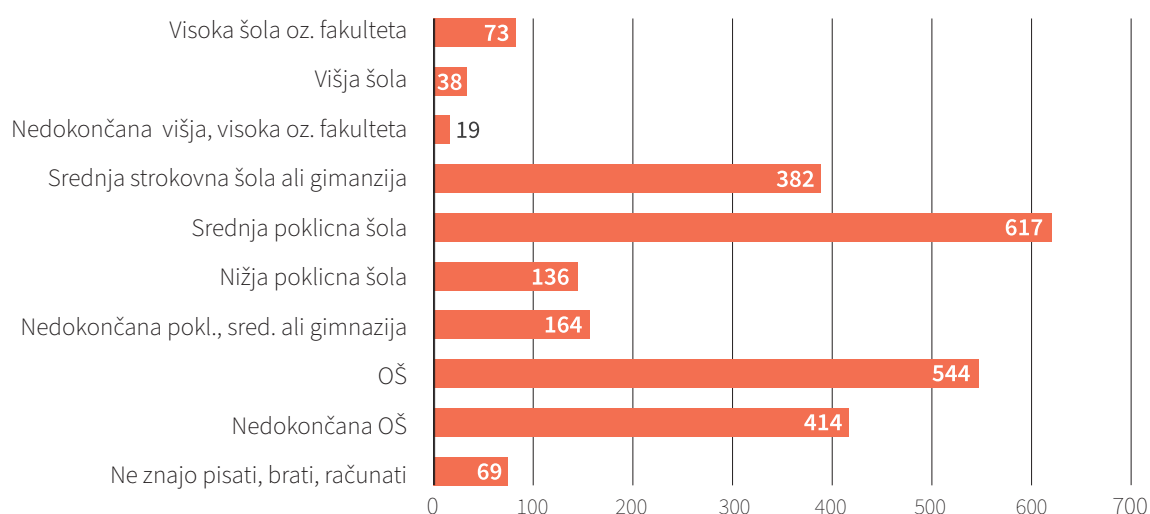
Intervjuvanka ima 31 let in ni državljanka Republike Slovenije. Odraščala je s starimi starši (pri šestih letih starosti jo je zapustila mama, očeta ni poznala), opisuje ju kot stroga in nerazumevajoča, ki je nista nikoli podpirala ali pohvalila. Zaključila je 12 razredov osnovne šole in dve leti srednje poklicne šole, smer frizerstvo. Nadaljevanje šolanja ji je, kljub njeni želji, preprečil slab finančni položaj družine. Intervjuvanka nima otrok in je ločena, preteklo razmerje opisuje kot nezdravo, privedlo jo je do storitve kaznivega dejanja. Pred nastopom kazni je opravljala veliko različnih del (zaposlena je bila v kuhinji, proizvodnji in prodaji). V prostem času rada riše, to ji pomaga tudi pri premagovanju stisk med prestajanjem kazni. Prestajanje kazni je zanje najhujša življenjska preskušnja, v sobi se ne počuti varno. Izpostavi svojo slabo samopodobo ter »napeto« in »slabo« vzdušje v zavodu, kar ji po njenih besedah povzroča težave z mentalnim zdravjem. Zaradi izkušnje z zaporom in

[12] Intervju z obsojenko je bil opravljen v študijskem letu 2023/2024 v sklopu raziskovalne naloge pri predmetu Andragogika ciljnih skupin, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani. Intervju je potekal v prostorih Zavoda za prestajanje kazni zapora Ig. Opravila ga je študentka, ki je v zavodu opravljala andragoško prakso in kasneje pomagala intervjuvanki pri učenju slovenščine.

okolščin kaznivega dejanja je izgubila zaupanje v ljudi, navaja celo, da bi ji za družbo po prestani kazni zadostovala zgolj mačka. Kot tujka se spopada z velikim izzivom, povezanim z neznanjem jezika. Na vprašanje glede mnenja o učenju in izobraževanju odgovori, da se zelo rada uči, je odprtega duha in se želi naučiti čim več novih stvari. Meni, da se »pametni ljudje učijo vse življenje«. Med poglavitne potrebe v zavodu uvršča poznavanje slovenskega jezika, saj kot pravi, si želi lažjega komuniciranja z osebjem in s tem povezanega občutka »normalnosti«. Pove, da ji veliko pomeni že en sam nasmeh osebja, saj se tako počuti kot človek, in ne kot številka. Stikom z drugimi obsojenkami se načrtno izogiba, njena edina obiskovalka v zavodu je prostovoljka, ki jo uči slovenščine. Glede podpore in priložnosti za izobraževanje v zavodu pove, da je pokazala motivacijo za učenje, zato so v zavodski knjižnici povečali ponudbo slovarjev in tuje literature. Izvajali naj bi tudi tečaj slovenskega jezika, vendar njegove realizacije še ni. Intervjuvanka meni, da bi izobraževanje pomagalo zaprtim osebam, saj bi lahko svoj prosti čas preživele bolj kakovostno. Pravi, da če nekdo nima želje delati, naj se izobražuje.

Navedeni primer povzema nekatere tipične značilnosti profila zaprtih oseb, po drugi strani pa nas s presunljivo visoko motivacijo za izobraževanje prebudi iz avtomatiziranega andragoškega načrtovanja in zahteva nujnost individualnega pristopa. Poleg vseh opisanih značilnosti, ki zaprte osebe delajo ranljive, je heterogenost še en dodaten izziv na področju andragoškega dela z zaprtimi osebami. Znotraj zavodov za prestajanje kazni zapora namreč najdemo osebe obeh spolov, različnih starostnih in izobrazbenih struktur, osebe različnih narodnosti, iz različnih verskih in kulturnih okolij, z različnim socialnoekonomskim statusom, osebe z različnimi kaznivimi dejanji, različno dolžino kazni in zgodovino predkaznovanosti. Navsezadnje se zaprte osebe razlikujejo tudi glede na potrebe, cilje in želje. Heterogenost zaprtih oseb omenjajo tudi Eikeland in drugi, ki so v raziskavi izobrazbenega ozadja zaprtih oseb v norveških državah ugotovili, da so te osebe zelo izobrazbeno heterogene (2009, str. 200), kar potrjuje tudi grafični prikaz izobrazbene strukture v zavodih za prestajanje kazni zapora v Sloveniji.

Slika 1: Izobrazbena struktura obsojencev



Vir: Povzeto po *Letno poročilo Uprave za izvrševanje kazenskih sankcij*. (2023). <https://www.gov.si/assets/organi-v-sestavi/URSIKS/Dokumenti/Letna-porocila-/Letno-porocilo-2023.pdf>

Poleg izobrazbe se heterogenost kaže tudi v spremenjeni strukturi, ki vpliva na dinamiko v zaporih in tudi na proces andragoškega načrtovanja. V zadnjem času narašča namreč predvsem delež tujih zapornikov – prosilcev za azil in ekonomskih oziroma političnih beguncev (Unesco, 2021, str. 67). V letu 2023 je bilo v Sloveniji med zaprtimi osebami 1726 tujcev iz 65 držav, kar znaša 37 odstotkov vseh zaprtih oseb (pred letom 2015 se je delež tujcev med zaprtimi osebami gibal pod 15 odstotki) (Letno poročilo Uprave za izvrševanje kazenskih sankcij, 2023, str. 32–33). To kaže na vse večjo potrebo po jezikovnih tečajih. Neznanje jezika lahko za omenjene osebe predstavlja številne izzive, kot so: nedostopnost osnovnih storitev, težave pri ohranjanju družinskih vezi, osamljenost in izolacija (Unesco, 2021, str. 67).

KAKO DOSEGATI IN OZAVEŠČATI ZAPRTE OSEBE O POMENU IZOBRAŽEVANJA IN JIH USPEŠNO VKLJUČITI V IZOBRAŽEVANJE?

Že velikokrat je bilo poudarjeno, da je izobraževanje znotraj zapora z vidika posameznika pomembno predvsem zaradi razvoja novih znanj in spretnosti, ki povečajo možnosti za uspešno zaposlitev po prestani kazni (Timofeeva, 2019; Teivans-Treinovskis, 2010; Kobal in Žakelj, 2007; Warner, 2013). A vendar je izobraževanje znotraj zapora veliko več kot zgolj zmanjševanje recidivizma – lahko namreč blaži negativne izkušnje z izobraževanjem (Warner, 2013, str. 2), ustrezni izobraževalni programi pa lahko pripomorejo k humanizaciji zaporniškega okolja, kar ga naredi znosnejšega (Newman idr., 1993 v Weber idr., 2015, str. 269; Young idr., 2014 v Weber idr., 2015, str. 269), poleg tega pa izobraževanje v zaporu spodbuja večjo socialno vključenost in širi socialno mrežo posameznikov ter pozitivno vpliva na samopodobo posameznika (Kobal in Žakelj, 2007, str. 164).

Ozaveščanje zaprtih oseb o pomenu in učinkih izobraževanja med prestajanjem kazni in navsezadnje tudi po vrnitvi v družbeno okolje je zato ključno. Predvsem je pomembno, da se zaprtim osebami jasno predstavijo koristi izobraževanja, kot so boljše zaposlitvene možnosti in koristi v vsakdanjem življenju. Sploh pa je za zaprte osebe temeljno, da poznajo dolgoročne učinke izobraževanja, saj med prestajanjem kazni niso neposredno vključene v družbeno življenje, nekateri od njih se bodo imeli možnost reintegrirati šele čez mnogo let. V teh primerih je zato bistveno prav ozaveščanje o pomenu prej omenjenih izobraževalnih učinkov. Pri tem je treba opozoriti tako na formalno, sploh pa na neformalno izobraževanje, ki ima ključno vlogo pri vključevanju posameznikov v družbo (Crane in Hill, 2020, str. 6).

Poleg prezrtih potreb zaprtih oseb po izobraževanju, njihovih slabih učnih navad in slabše oziroma omejene ponudbe izobraževalnih programov znotraj zavodov za prestajanje kazni ne moremo zaobiti ovire, ki jo prinašata restriksijsko okolje in običajno zelo slaba učna motivacija.

Odbor ministrov Sveta Evrope (1990, str. 20) navaja, da je treba posameznikom najprej vzbuditi občutek, da lahko zaupajo v svoje zmožnosti. Hkrati pa je treba upoštevati naravo njihove motivacije, ki se med posamezniki precej razlikuje (prav tam, str. 24). Učenje mora biti ciljno usmerjeno in povezano z reševanjem težav. Kot ustrezni so posebej izpostavljeni majhne, individualizirane skupine in kratki izobraževalni programi, ki so tudi primerna

spodbuda za vključitev v izobraževanje po prestani kazni, zato morajo temeljiti na zanimanju posameznikov (prav tam, str. 26).

RAZPRAVA

Na podlagi navedenega bi lahko na optimalen in uspešen način ozavestili zaprte osebe in jim približali izobraževanje s pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT). S tem načinom lahko upoštevamo kompleksnost motivacije pri zaprtih osebah, nujnost individualnega pristopa in navsezadnje zaobidemo tudi nekatere ovire, značilne za zaporsko okolje, kot so: pogoj za vključitev v formalno izobraževanje je dovolj dolga kazen, zavodi pogosto nimajo urejenih ustreznih prostorov za izobraževalne dejavnosti, izvedbo nekaterih izobraževanj onemogoča kadrovska stiska, poleg tega se med ovirami za izobraževanje pojavijo tudi slabo predznanje, kratkotrajna motiviranost in težave, povezane z zlorabo prepovedanih substanc (Letno poročilo uprave za izvrševanje kazenskih sankcij, 2019, str. 42). Informacijsko-komunikacijske tehnologije omogočajo bolj interaktiven, bogatejši in raznolik učni proces. Učenje s pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije je zelo blizu zaznavanju in učenju v vsakdanjem življenju, hkrati pa multimedijski pristopi omogočajo »preobražanje učnih izkušenj«, kar je še posebej pomembno pri posameznikih iz ranljivih skupin (Javrh, 2013, str. 60). Med njimi še posebej izstopajo didaktični filmi in motiviranje s pomočjo čustvenega vživljanja oziroma življenjske zgodbe. Izkušnje namreč kažejo, da se lahko s takšnim načinom izobraževanja pričakuje, da bodo odrasli pridobili samozavest pri uporabi IKT in bodo bolj motivirani za pridobivanje in izmenjavo znanja (Javrh, 2013).

Temu je sledila tudi študija primera, ki je bila izvedena v sklopu magistrskega dela v letu 2023 (Plaznik, 2023). Njen cilj je bil ugotoviti, ali so didaktični filmi ustrezno učno sredstvo za izobraževanje zapornikov. Uporabljen je bil niz didaktičnih filmov *Na poti do življenjske uspešnosti*, ki so jih razvili na Andragoškem centru Slovenije in so s svojo unikatno zasnovanostjo posebej namenjeni neformalnemu izobraževanju ranljivih ciljnih skupin. Njihovo ustreznost za izobraževalne in druge namene, kot so motiviranje, premagovanje negativnih izobraževalnih izkušenj in identifikacija, so na podlagi strokovnih in praktičnih izkušenj ocenjevale strokovne delavke iz zavodov za prestajanje kazni zapora, ki neposredno skrbijo za izobraževanje zaprtih oseb. Skupno je bilo izvedenih šest poglobljenih intervjujev.

V študiji primera so bila izoblikovana pozitivna predvidevanja glede ustreznosti didaktičnih filmov, največji potencial je bil prepoznan predvsem v strukturi filma in zgodbi glavnega junaka, ki bi lahko vplivali na uspešnost identifikacije in hkrati na uspešnost pridobivanja novega znanja. Poleg navedenega lahko uspešnost učnega procesa okrepi še posredovanje zgodb oziroma vsebine s pomočjo multimedijskih orodij, ki omogočajo celostnejše učenje, kot navaja Javrh (2013, str. 61–62). Glede slabe motivacije za vključitev v izobraževanje strokovne delavke ocenjujejo, da bi bil lahko motivacijski učinek didaktičnih filmov v primerjavi z drugimi motivacijskimi sredstvi in pristopi večji. Pregled strokovne literature podkrepi navedeno – v filmu kot učnem sredstvu je prepoznan velik motivacijski učinek (Lib, 2008; Moreira idr., 2017). Kljub temu bi bilo po izkušnjah strokovnih delavk treba

zaprte osebe motivirati za prvi ogled didaktičnega filma, da bi lahko ta še naprej učinkoval motivacijsko. Sicer je bila v didaktičnih filmih prepoznana tudi njihova informativna vloga. Informiranje o možnostih izobraževanja je namreč poleg motiviranja ključno za učinkovito doseganje in ozaveščanje zaprtih oseb.

Uporaba didaktičnih filmov in informacijsko-komunikacijske tehnologije omogoča premostitev različnih potreb udeležencev, upošteva individualni slog pri učenju, omogoča samostojno učenje, animira, vsebine so konstantno dostopne, omogoča pa tudi nadaljevanje učenja po prestani kazni (Lockitt, 2011, str. 8). Dilema se pojavi pri učinkovitosti samostojne uporabe didaktičnih filmov, kar mnogokrat izpostavijo strokovne delavke in kar predstavlja največjo oviro pri morebitni implementaciji didaktičnih filmov znotraj zaporov. Samostojno učenje zahteva ustrezno usposobljenost, vključno z razvitimi učnimi navadami, visoko motivacijo, ustreznim predznanjem in prisotnostjo mentorja, ki vodi do zastavljenih ciljev (Bogataj idr., 2012, str. 36). Ne moremo zaobiti tega, da zaprte osebe v večini primerov niso ustrezno usposobljene, kar opozarja na nujnost individualnega razmisleka in morebitnih prilagoditev, ki jih predlaga tudi študija: nujen je razmislek glede učinkovitosti samostojnega učenja – če tovrstni način ne bi dosegel želenega učinka, je bolje izvesti skupinski ogled didaktičnega filma; oblikovanje ustrezne skupine zaprtih, podobnih po predznanju in izobraževalnih ciljih; omogočanje sprotne ali pa vsaj končnega preverjanja razumevanja in morebitni razvoj debate za dodatno spodbudo razmišljanju o vsebini; ogled filma po delih.

Koristno bi bilo, kot izpostavijo strokovne delavke glede izobraževanja v zaporih (Plaznik, 2023), da dejavnost ozaveščanja zaprtih oseb opravijo zunanji izvajalci. Strokovni delavci pedagogi so sicer tisti, ki motivirajo zaprte za vključitev v izobraževanje in so pogosto v dvojni vlogi – vlogi tistega, ki tudi kaznuje. Sproščeno in varno okolje, ki omogoča preobražanje učnih izkušenj, deluje motivacijsko in omogoča uspešen prenos znanja, bi lažje dosegli s pomočjo zunanjih izvajalcev. Navezujoč se na primer prej izpostavljenega intervjuja z obsojenko, bi lahko s pomočjo zunanjih izvajalcev nekaterim zaprtim osebam, ki imajo sicer manj socialnih stikov (predvsem so to tujci), omogočili več interakcij in družbene vključenosti, hkrati pa ta stik z ljudmi iz zunanje skupnosti uči zaprte osebe upoštevanja potreb drugih ljudi in ustrezne komunikacije (Brosens idr., 2018, str. 12).

Poleg informacijsko-komunikacijske tehnologije oziroma didaktičnih filmov je motivacijski in transformativni učinek, navsezadnje tudi možnost identifikacije in nagovarjanje čustev, prepoznan tudi v pristopu, za katerega angleški izraz je »peer learning«. Pristop izhaja iz predpostavke o naravi učenja – ljudje, ki so podobne starosti ali spola, imajo podobno jezikovno, ekonomsko, družbeno ozadje ali življenjski slog, se bolje in lažje razumejo med seboj (United Nations Office on Drugs and Crime, 2003, str. 7). Hkrati je bil ugotovljen pomen »navdihujočega vzornika« kot pomembnega dejavnika pri spodbujanju odraslih, da se vrnejo v izobraževanje (Meaney, 2019 v Hegarty, 2022, str. 12). Poznan je tudi tovrstni način podpore in mentorstva, ki je posebej učinkovit med ciljno skupino ljudi, ki imajo težave zaradi čezmerne uživanja prepovedanih substanc, in pri zmanjševanju povratništva v zaporih (Nixon, 2019, str. 44).

Primer iz prakse je program Literacy Ambassador Programme¹³, ki so ga razvili pri National Adult Literacy Agency (NALA) in so ga na Irskem od leta 2022 izvedli v desetih zaporih. Glavni cilj programa je podpreti posameznike, ki so se v preteklosti srečevali s težavami na področju bralne, matematične in digitalne pismenosti, a so se vključili v izobraževanje med prestajanjem kazni, da postanejo ambasadorji pismenosti in učenja. Ambasadorji igrajo ključno vlogo, saj delujejo kot most med zaprtimi osebami in izobraževalci, njihova naloga pa je spodbujanje razprave o učenju znotraj zapora in s tem zmanjševanje stigme, povezane z neznanjem (Palo-Närhinen, 2024). V sklopu projekta so udeleženci v zaporih izpostavili svoje strahove, da bodo v očeh drugih izpadli neumni, nevedni, jih bodo drugi zasmehovali (Hegarty, 2022, str. 23).

V zadnjih dveh letih se je v zaporih jasno pokazala ključna vloga tovrstnih ambasadorjev. Ko so na delavnicah delili svojo izkušnjo vrnitve v izobraževanje, so ustvarili vzdušje brez obsojanja, v kakršnem so lahko udeleženci odkrito spregovorili o svojih izkušnjah. Udeleženci v zaporih so potrdili, da so bile delavnice z ambasadorji eden od vrhuncev programa. V programu je bilo preobraženo njihovo doživetje časa, izobraževanja niso več videli kot sredstvo za preganjanje dolgega časa (»killing time«) (Hegarty, 2022, str. 36), čutili so se pripadni skupnosti učečih se (prav tam, str. 37) in manj osamljeni v svojih težavah s pismenostjo in izobraževanjem. Ugotovili so, da ni nikoli prepozno, da se ponovno vključijo v izobraževanje (Palo-Närhinen, 2024), njihove družine so bile pogosto ponosne nanje, z njimi so imeli nove teme za pogovor, zato so jih veliko več tudi klicali (Hegarty, 2022, str. 41). Ambasadorji so poročali, da so s spodbujanjem drugih zaprtih oseb tudi sami pri sebi opazili napredek na področju morale in samozavesti, počutili so se dobro in izpopolnjeno (prav tam, str. 25).

Omenjeni pristop (tudi v kombinaciji z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo) je lahko posebej učinkovit tudi na področju doseganja in ozaveščanja zaprtih oseb. V primerjavi z drugimi ranljivimi skupinami lahko namreč zaprti občutijo, da jih strokovni delavci ne razumemo popolnoma, saj se kljub številnim izzivom v življenju nikoli nismo srečali z odvzemom prostosti. Tovrstni ambasadorji (zaporniki, ki so se vključili v izobraževanje) bi lahko odigrali ključno vlogo. Podobno so opazile strokovne delavke v prej omenjeni študiji primera (Plaznik, 2023), ko so izpostavile didaktični film *Samoiniciativnost in podjetnost*¹⁴, saj so v njem prepoznale večji motivacijski in identifikacijski učinek zaradi podobnosti zaprtih oseb z glavnim junakom, ki je bil namreč v nevarnosti, da se v prihodnosti znajde v zaporu, saj je preizkušal meje dovoljenega.

Še eden izmed pristopov je lahko vključevanje zaprtih oseb v organizacijo in podporo različnim zaporskim dejavnostim, kar lahko zaprte osebe opolnomoči in jih dodatno motivira (Prisoners Active Citizenship, 2019, str. 8). Zakaj se temu pripisuje velik pomen? Zaprte osebe so med prestajanjem kazni v okolju, kjer drugi zanje sprejemajo večino vsakodnevnih odločitev, na primer: kako bo potekal dan ali kaj bo za kosilo. Po prestani kazni naj bi se dejavno vključili

[13] Program poteka v okviru irske strategije za zviševanje ravni besedilne, matematične in digitalne pismenosti s posebnim poudarkom na ranljivih skupinah.

[14] Dostopno na: <https://pismenost.acs.si/gradiva/gradiva/izobrazevalni-filmi/na-poti-do-zivljenjske-uspesnosti/film-temeljna-zmoznost-samoiniciativnost-in-podjetnost/>

v družbeno življenje in že tako preproste odločitve so lahko za posameznika izjemno zahtevne (Ositelu, 2019, str. 11). Aktivna participacija pri soustvarjanju in sprejemanju nekaterih odločitev, vključno z organizacijo izobraževalnih dejavnosti, bi lahko pripomogla, da so zaporniki tudi med prestajanjem kazni do neke mere tako imenovani »sodelujoči državljani«. Priložnost za soustvarjanje izobraževalnih dejavnosti, ki bi bile za posameznika morebiti zanimive, poveča tudi verjetnost njihove vključitve v programe oziroma dejavnosti. Hkrati pa že sam proces sodelovanja posameznika ozavešča in pozitivno vpliva nanj in na razvoj določenih kompetenc, kot so: timsko delo, razvoj komunikacijskih spretnosti, občutek pripadnosti, izboljšanje samozavednosti, izboljšanje medosebnih odnosov, dejavna izraba prostega časa, krepitev občutka odgovornosti (Prisoners Active Citizenship, 2019, str. 5). Primeri tovrstnega dejavnega sodelovanja: zaporniki v ZDA so bili vključeni v razvoj španske in afriške narodnostne knjižnične zbirke; v Angliji so zaporniki organizirali športne dogodke; v Belgiji v dveh zaporih vključujejo zaprte osebe v organizacijo in podporo več dejavnostim (kviz, športni turnir, filmi idr.), pri čemer zaporniki izberejo dejavnost, pripravijo sezname, izvedejo potrebne organizacijske naloge in tudi evalvirajo dejavnost (Brosens idr., 2018, str. 10).

Slika 2: Piramida državlanske participacije v zaporu



Vir: Povzeto po Brosens, D., Croux, F. in De Donder, L. (2018). *Prisoners Active Citizenship: An insight in European prisons*. Vrije Universiteit Brussel, 8-9.

Pri približevanju branja in pridobivanju novih znanj, lahko imajo znotraj zavodov za prestajanje kazni zapora pomembno vlogo tudi zavodske knjižnice. Knjižnice zaprtim osebam omogočajo, da sodelujejo v bralnih dejavnostih in izboljšujejo pismenost, hkrati pa lahko ščitijo tudi njihovo mentalno zdravje, saj predstavljajo udoben in miren prostor. Literarne dejavnosti lahko med drugim pripomorejo tudi k vzdrževanju družinskih vezi (Han, 2023, str. 109). To podpira tudi že prej omenjena izkušnja zaprtih oseb, ki so z novimi znanji pridobili več tem za pogovor, posledično pa se je izboljšal tudi njihov odnos z družino (Hegarty, 2022, str. 41). Ob naraščanju števila tujih državljanov v zaporih je ključno, da je v knjižnicah dovolj tuje literature, saj je to, poleg informacijsko-komunikacijske tehnologije,

za tujce, ki se zaradi jezikovne bariere pogosto ne morejo udeležiti izobraževalnih programov, edini način za ustvarjanje novega znanja.

SKLEP

V prispevku smo poskušali nasloviti problematiko doseganja in ozaveščanja zaprtih oseb na nekoliko manj restriktijski način, ki je sicer značilen za zaporsko okolje. Pristopi v ospredje postavljajo zaprtega posameznika kot ustvarjalca svoje poti do novih znanj. Vključujejo uporabo novih digitalnih orodij – didaktičnih filmov, z uporabo katerih lahko premostimo nekatere ovire, hkrati pa delujejo posebej motivacijsko in omogočajo identifikacijo, kar ima velik vpliv na uspešnost pridobivanja novih znanj. Zelo podobno didaktičnim filmom učinkuje tudi koncept »peer learning«, ki je lahko prav tako posebej priporočljiv pri andragoškem delu z zaprtimi osebami, saj je odvzem prostosti izkušnja, s katero se ne more poistovetiti vsak. Hkrati je za uspešno resocializacijo, ki je pravzaprav eden izmed temeljnih ciljev, pomembna tudi aktivna participacija, zato naj načrtovanje izobraževalnih dejavnosti izhaja iz posameznika, ki naj dejavno sodeluje pri korakih, ki jih varnostna ocena znotraj zavoda dopušča. Aktivna participacija, ki je zaprte osebe sicer v zavodih za prestajanje kazni zapora ne morejo udeleževati, namreč prav tako omogoča krepitev kompetenc in hkrati razvoj posameznikov na osebnostnem področju. Pomembno je upoštevati, da priprava na odpust ne pomeni samo obdobja tik pred iztekom kazni, pač pa morajo biti med prestajanjem kazni vse izobraževalne dejavnosti usmerjene in načrtovane z vidika uspešne resocializacije.

Če sklenemo, morajo biti dejavnosti doseganja in ozaveščanja ter nadaljnje izobraževanje zaprtih oseb individualno premišljeni, aktivno zasnovani in ustrezno prilagojeni. Zlasti je to pomembno pri manj izobraženih, sicer doseganje ciljev ne bo optimalno – nasprotno, že tako zakoreninjene negativne izobraževalne izkušnje lahko še dodatno poglobimo.

VIRI IN LITERATURA

Barri Flowers, R. (2003). *Male crime and deviance: Exploring its causes, dynamics, and nature*. Charles C Thomas Pub Ltd.

Bogataj, N., Možina, T., Potokar, M., Pavlič, U. in Brenk, E. (2013). *Strokovne podlage in osnutek predlogov za projekt Build Up Skills*. Andragoški center Slovenije. https://arhiv.acs.si/porocila/BUS-strokovne_podlage_in_osnutek_predlogov_projekta.pdf

Brosens, D., Croux, F. in De Donder, L. (2018). *Prisoners Active Citizenship: An insight in European prisons*. Vrije Universiteit Brussel. <https://prisonerseducation.org.uk/wp-content/uploads/2019/11/Brosens-et-al.-2018-PAC-An-insight-in-European-prisons-DEF.pdf>

Bynner, J. (2009). *Lifelong learning and crime: A life-course perspective*. <http://www.learningandwork.org.uk.gridhosted.co.uk/wp-content/uploads/2017/01/Lifelong-Learning-and-Crime-Public-Value-Paper-4.pdf>

- Crane, L. in Hill, G. (2020). *Priporočila politik*. https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2020/11/SKILLHUBSREPORT_SL.pdf
- Eikeland, O., Diseth, Å., Gunnlaugsson, H., Gustavsson, A., Koski, L., Koudahl, P., Ragnarsson, B. in Samuelsson, S. (2009). *Prisoners Educational Backgrounds, Preferences and Motivation*. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:702625/FULLTEXT01.pdf>
- Han, K. (2023). The Role of the Prison Library. *International Journal of Education and Humanities*, 9(3), 108–112. https://www.researchgate.net/publication/373765711_The_Role_of_the_Prison_Library
- Harper, G., Man, L., Taylor, S. in Niven, S. (2005). Factors associated with offending. V: G. Harper in C. Chitty (ur.), *The Impact of Corrections on Re-Offending: A Review of What Works* (str. 17–30). Home Office Research.
- Hegarty, A. (2022). *Here to help. Case study: Pilot of the National Adult Literacy Agency (NALA) Peer-to-Peer Literacy Ambassadors and Tutors programme in Portlaoise Prison. National Adult Literacy Agency*. <https://www.nala.ie/wp-content/uploads/2022/03/Case-study-Peer-to-peer-prison-literacy-project-NALA.pdf>
- Javrh, P. (2013). Izobraževalni filmi kot del učnega gradiva za ranljive ciljne skupine. *Andragoška spoznanja*, 19(4), 58–69.
- Kobal, B. in Žakelj, T. (2007). Osebe v postpenalni obravnavi na trgu dela. *Socialno delo*, 46(3), 157–165.
- Letno poročilo Uprave za izvrševanje kazenskih sankcij*. (2019). <https://www.gov.si/assets/organi-v-sestavi/URSIKS/Dokumenti/Letna-porocila-/Letno-porocilo-2019.pdf>
- Letno poročilo Uprave za izvrševanje kazenskih sankcij*. (2023). <https://www.gov.si/assets/organi-v-sestavi/URSIKS/Dokumenti/Letna-porocila-/Letno-porocilo-2023.pdf>
- Lib, W. (2008). Modern media in education – example of didactic movie production. *Informatologia*, 41(3), 210–213.
- Lokitt, W. G. (2011). *Winston Churchill 2011 Travelling fellowship »Technology in prison report«*. https://www.wcmt.org.uk/sites/default/files/migrated-reports/797_1.pdf
- Meško, G., Frangež, D., Sečnik, K., Rep, M. in Šumi, R. (2006). *Zapor: Družba znotraj družbe*. 7. Slovenski dnevi varstvoslovja. Fakulteta za policijsko-varstvene vede. <https://dk.um.si/Dokument.php?id=177553&lang=slv>
- Moreira, J. A., Monteiro, A. in Machado, A. (2017). Higher education distance learning and e-learning in prisons in Portugal. *Comunicar*, 51(51), 39–49.

- Muminovic, H. in Ziberi, F. (2024). *Personality Traits and Predispositions for Criminal Behavior: A Theoretical Legal and Psychological Approach*. https://www.researchgate.net/publication/381663115_Personality_Traits_and_Predispositions_for_Criminal_Behavior_A_Theoretical_Legal_and_Psychological_Approach
- Murdoch, J. in Jiříčka, V. (2017). *Boj proti slabemu ravnanju v zaporu*. Ministrstvo za pravosodje, Uprava za izvrševanje kazenskih sankcij.
- Muršak, J. in Radovan, M. (2015). Vpliv neformalnega izobraževanja na razvoj spretnosti in kompetenc. *Andragoška spoznanja*, 21(2), 47–64.
- Nixon, S. (2019). 'I just want to give something back': Peer work in prison. *Prison Service Journal*, 245, 44–53. <https://www.crimeandjustice.org.uk/sites/crimeandjustice.org.uk/files/PSJ%20245%20September%202019%20Journal.pdf>
- Odbor ministrov Sveta Evrope. *Izobraževanje v zaporih*. (1990). https://www.epea.org/wp-content/uploads/Izobrazevanje_v_zaporih.pdf
- Ositelu, M. (2019). *Equipping Individuals for Life Beyond Bars: The Promise of Higher Education & Job Training in Closing the Gap in Skills for Incarcerated Adults*. New America. <https://www.newamerica.org/education-policy/reports/equipping-individuals-life-beyond-bars/>
- Palo-Närhinen, K. (2024). *Project Stories: Peer literacy outreach in prisons*. <https://elmmagazine.eu/project-stories-peer-literacy-outreach-in-prisons/>
- Plaznik, J. (2023). *Uporaba didaktičnih filmov pri izobraževanju zapornikov* [Magistrsko delo]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta. <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=176288&lang=slv>
- Prisoners Active Citizenship. (2019). *Citizens Inside: A guide to creating active participation in prisons*. <https://prisonerseducation.org.uk/wp-content/uploads/2019/11/Citizens-Inside-A-guide-to-creating-active-participation-in-prisons.pdf>
- Rampey, B. D., Keiper, S., Mohadjer, L., Krenzke, T., Li, J., Thornton, N. in Hogan, J. (2016). *Highlights from the U.S. PIAAC Survey of Incarcerated Adults: Their Skills, Work Experience, Education, and Training: Program for the International Assessment of Adult Competencies: 2014*. U.S. Department of Education. <https://nces.ed.gov/pubs2016/2016040.pdf>
- Social Exclusion Unit. (2002). *Reducing re-offending by ex-prisoners. Report by the social exclusion unit*. <https://www.bristol.ac.uk/poverty/downloads/keyofficialdocuments/Reducing%20Reoffending.pdf>
- SSKJ. (b. d.). <https://fran.si/iskanje?View=1&Query=zapornik>

Suhodolnik, K. (2014). *Elementi totalne ustanove v institucionalnem varstvu starejših* [Magistrsko delo]. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede. http://dk.fdv.uni-lj.si/magistrska_dela_2/pdfs/mb22_suhadolnik-kristina.pdf

Teivans-Treinovskis, J. (2010). *Management problems of re-socialisation and educational process in the places of imprisonment*. <https://vdocuments.mx/daugavpils-universitte-regionalais-zinojums-6-2016-01-15-ways-to-get-to-know.html?page=1>

Timofeeva, E. A. (2019). Foreign prison experience resocialization of prisoners. *SHS Web of Conferences*, 62(353), 1–4.

United Nations Office on Drugs and Crime (2003). *Peer to Peer. Using peer strategies in drug abuse prevention*. United Nations. https://www.unodc.org/pdf/youthnet/handbook_peer_english.pdf

Unesco. (2021). Education in prison: A literature review. Institute for Lifelong Learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378059>

Warner, K. (2013). *Educating »the whole person«: a wide and deep role for prison education*. [http://www.pepre.ie/pepre%20articles/EPEA%20Iceland%202013%20\(revised\).pdf](http://www.pepre.ie/pepre%20articles/EPEA%20Iceland%202013%20(revised).pdf)

Weber, S. R., Hayes, M. P., Webb, T. in LeRoy, C. J. (2015). Environmental education in prison: a comparison of teaching methods and their influence on inmate attitudes and knowledge of environmental topics. *Interdisciplinary Environmental Review*, 16(2–4), 267–284.

1.16. Samostojni znanstveni prispevek

POGLAVJE 5



DOSEGANJE PODEŽELSKIH PREBIVALCEV S POMOČJO OBČANSKE ZNANOSTI

Johanna Amalia Robinson, Danilo Bevk, Anton Gradišek, Nevenka Bogataj

POVZETEK

Ponudba izobraževanj v Sloveniji je široka, vendar je kljub temu opazna centralizacija, saj je izobraževanje dostopnejše na gosteje naseljenih območjih. Oddaljenost izobraževalnih ustanov in neustrezni termini izobraževanj so pogosto ovira za vključevanje odraslih v izobraževanje. Leta 2022 smo razvili in preizkusili nov pristop k učenju odraslih, ki temelji na učenju na prostem v domačem okolju udeležencev. Ta pristop združuje samostojno raziskovalno učenje in strokovno vodena srečanja. Privabil je predvsem prebivalce podeželja, ki so bili v projektu nadpovprečno zastopani in dejavnejši od drugih. Z metodo občanske znanosti, ki predstavlja korak naprej v vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj, smo spodbujali razvoj zelenih kompetenc, ključnih za ublažitev podnebnih sprememb in prilagajanje njim. V prispevku je predstavljena kampanja občanske znanosti, v kateri so udeleženci spremljali opraševalce sončnic.

Ključne besede: občanska znanost, raziskovalno učenje, participacija, zelene kompetence, opraševanje sončnic

UVOD

Izobraževanje odraslih se nenehno spopada z izzivom, kako povečati udeležbo in negovati kulturo vseživljenjskega učenja v vseh njegovih oblikah. Nacionalni cilji Republike Slovenije na področju izobraževanja odraslih poudarjajo vključevanje ranljivih in učno manj aktivnih ljudi, razvoj novih pristopov in različnih oblik učenja zanje, pa tudi krepitev opolnomočenosti na področju trajnostnega razvoja. Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih (ReNPIO 22–30, 2022) kot eno od prednostnih ciljnih skupin opredeljuje odrasle z omejeno možnostjo dostopa do izobraževanja. Taka skupina so na primer odrasli iz manj razvitih regij in podeželsko prebivalstvo. Po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije je na redko poseljenih območjih oz. na podeželju leta 2023 živelo 45 % prebivalcev, 36 % v manjših mestih in predmestjih, torej na srednje poseljenih območjih, in le 19 % na gosto naseljenih območjih mest (Preglednica 2).

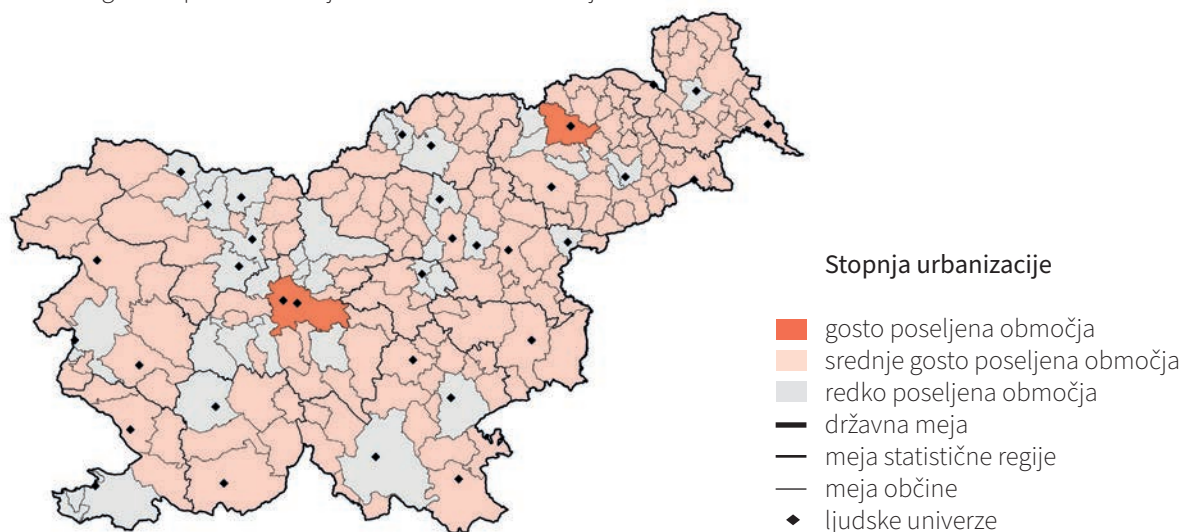
Preglednica 2: Stopnja urbanizacije v Sloveniji ter število ljudskih univerz in študijskih krožkov leta 2023 glede na različno stopnjo urbanizacije

STOPNJA URBANIZACIJE	ŠTEVILO IN ODSOTOK PREBIVALCEV	ŠTEVILO IN ODSOTOK LJUDSKIH UNIVERZ	ŠTEVILO IN ODSOTOK ŠTUDIJSKIH KROŽKOV
Mesta (gosto poseljena območja)	409.228 (19 %)	3 (9 %)	8 (5 %)
Manjša mesta in predmestja (srednje gosto poseljena območja)	764.380 (36 %)	18 (53 %)	66 (38 %)
Podeželska območja (redko poseljena območja)	943.364 (45 %)	13 (38 %)	100 (57 %)

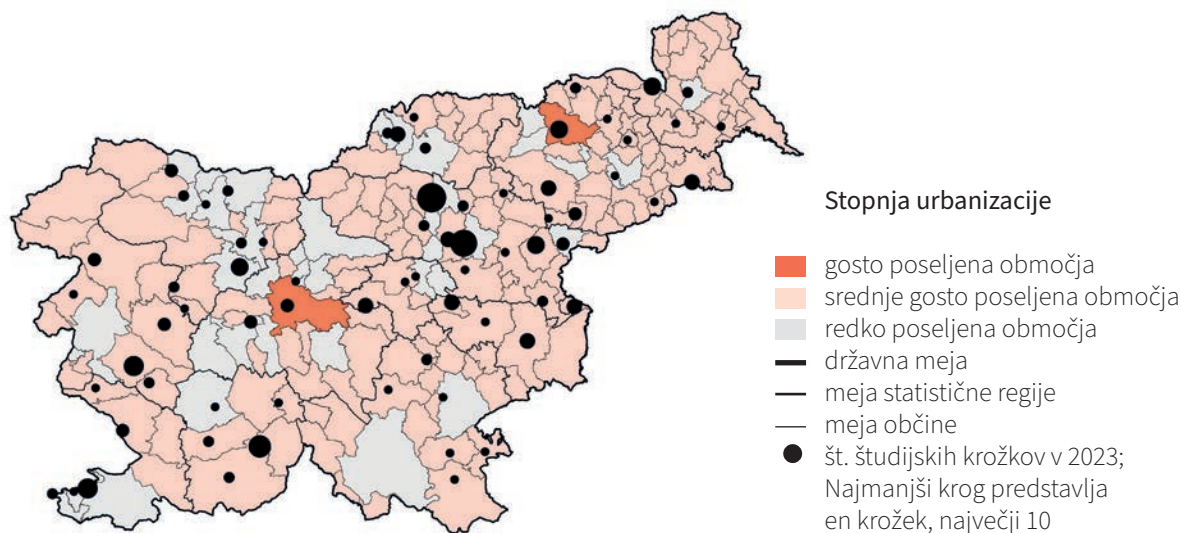
Vir: Lastni¹⁵.

Izobraževalna ponudba za odrasle se razlikuje glede na stopnjo poselitve (stopnja urbanizacije), kar povzroča neenak dostop do znanja oz. organizirane izobraževalne dejavnosti za vse. Vendar Krajnc (2012) pravi, da je lahko del rešitve informacijsko-komunikacijska tehnologija, saj uporabniki do spleta dostopajo ne glede na kraj bivanja. Z vidika geografske dostopnosti so na primer ljudske univerze (LU) večinoma osredotočene na srednje gosto poseljena območja (Preglednica 2, Slika 3) – tu je 53 % ponudnikov, medtem ko jih 38 % deluje na podeželju. Čeprav število izobraževalnih ponudnikov ni zanemarljivo, so lahko razdalje do teh ustanov precejšnje, kar omejuje dostopnost učenja za tamkajšnje prebivalstvo. Prebivalci podeželja so s tega vidika ranljivejši od mestnega prebivalstva, ki ima na voljo širši spekter ponudnikov, ki so tudi lažje dostopni. Poleg tega določene krajevne in časovne omejitve, kot so ukinjanje linij ali visoki stroški javnega prevoza, ter način dela in življenja na podeželju še dodatno otežujejo dostop do izobraževalnih vsebin. Ljudske univerze so večinoma ustanovile lokalne skupnosti ali občine, da zadovoljijo potrebe lokalnih prebivalcev in širše družbe. Nekatere delujejo že več kot sto let (Grželj idr., 2022). Kljub temu pa se tudi ljudske univerze, tako kot drugi ponudniki izobraževanja odraslih, spopadajo z nizko stopnjo udeležbe v vseživljenjskem učenju, ki je v letu 2023 v starostni skupini 25–64 let v Sloveniji znašala 19,9 % (Eurostat, 2024).

[15] Vir podatkov za obdelavo: baze podatkov Andrigoškega centra Slovenije, Statistični urad Republike Slovenije (2023 in 2017).

Slika 3: Geografska porazdelitev ljudskih univerz v Sloveniji**Vir:** Lastni¹⁶.

Neformalne oblike učenja in izobraževanja odraslih so bile podeželskemu prebivalstvu dostopne že pred vzpostavitvijo prvih ljudskih univerz (Kelava, 2013). Študijski krožki, ki delujejo že trideset let, so primer skupinske oblike neformalnega izobraževanja. O tej obliki izobraževanja sta na voljo obsežna bibliografija (Bogataj, 2018) in nacionalna spletna stran z gradivi posameznih študijskih krožkov¹⁷. Leta 2023 je bilo v Sloveniji aktivnih 174 študijskih krožkov (Slika 4), ki so delovali v 69 različnih občinah v vseh slovenskih regijah (Slika 4). Večina študijskih krožkov (57 %) poteka v podeželskih okoljih (Preglednica 2).

Slika 4: Geografska porazdelitev študijskih krožkov v Sloveniji leta 2023**Vir:** Lastni¹⁸.

[16] Vir podatkov za obdelavo: baze podatkov Andragoškega centra Slovenije, Geodetska uprava Republike Slovenije (2023), Statistični urad Republike Slovenije (2017), GIS-analiza.

[17] Študijski krožki. (b. d.). <https://sk.acs.si/objave>

[18] Vir podatkov za obdelavo: baze podatkov Andragoškega centra Slovenije, Geodetska uprava Republike Slovenije (2023), Statistični urad Republike Slovenije (2017), GIS-analiza.

S smiselno uporabo sodobnih tehnologij in strokovno podprtim vodenjem lahko pomembno prispevamo k vključevanju posameznikov, ki nimajo dovolj razvitih kompetenc za samostojno učenje. Ključnega pomena je izvedba izobraževalnih dejavnosti v lokalnem okolju, torej tam, kjer udeleženci živijo ali preživljajo večino svojega časa.

Izobraževanje odraslih spodbuja osebno rast in opolnomoči posameznike za spopadanje z izzivi na osebni, lokalni in svetovni ravni ter za reševanje aktualnih težav (Ličen, 2006). Posebno pozornost zahtevajo teme, za katere so razviti šele prvi izobraževalni programi (Bogataj, 2024; Bogataj in Robinson, 2024), čeprav so ključnega pomena za prilagajanje hitro spreminjajočemu se svetu 21. stoletja, ko se človeštvo spopada s podnebnimi spremembami. Trajnostni razvoj in z njim povezane zelene kompetence so nujni za pripravo ljudi na posledice teh sprememb (Bianchi idr., 2022; IPCC, 2022). Izzivi, povezani z izobraževanjem, sicer ne poznajo meja in zadevajo vse ljudi ne glede na njihov socialnoekonomski status. Kljub temu so posebej pomembni za prebivalce podeželja, kjer so možnosti za izobraževanje pogosto omejene. Zato je nujno razširiti izobraževalno ponudbo, jo decentralizirati in demokratizirati ter tako zagotoviti dostopnost za vse. Na Andragoškem centru Slovenije smo leta 2022 združili vsebinski in strukturni izziv ter v sklopu projekta *Podnebni cilji in vsebine v vzgoji in izobraževanju* razvili novo učno metodo za vzgojo in izobraževanje odraslih za trajnostni razvoj (VITR). Metoda temelji na inovativnem pristopu v izobraževanju odraslih, t. i. občanski znanosti, katere osrednji del je bilo opazovanje opraševalcev sončnic. Za uresničitev tega cilja smo izpeljali kampanjo, ki jo bomo v nadaljevanju obravnavali z vidika doseganja prebivalcev podeželja.

REZULTATI IN RAZPRAVA

Učenje na prostem v lokalnem okolju

Občanska znanost kot učna metoda ima več značilnosti, ki poudarjajo sodelovanje. Ta pristop je skladen z ReNPIO in Zakonom o izobraževanju odraslih (2018), saj spodbuja prebivalce k skupnemu delovanju, večji blaginji družbe ter zmanjšanju strukturnih in individualnih ovir za vključevanje v izobraževanje in učenje. Sodelovanje v tovrstnih izobraževalnih dejavnostih omogoča udeležencem edinstveno priložnost za raziskovanje določene teme, hkrati pa prispeva h krepitvi znanstvene pismenosti.

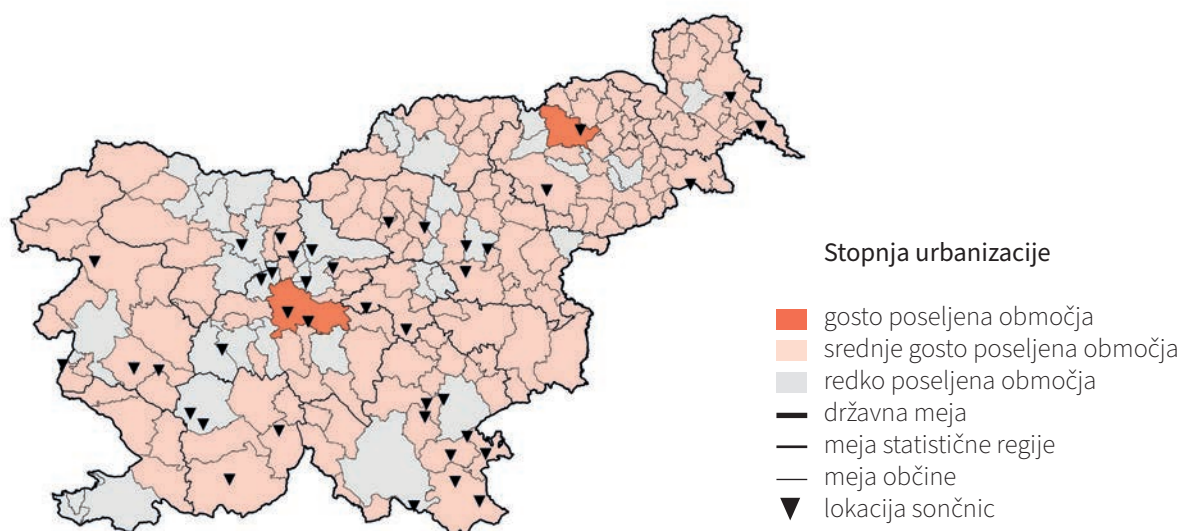
Občanska znanost, usmerjena v biološke raziskave in ohranjanje narave, spodbuja udeležence k učenju na prostem, opazovanju svojega okolja in zbiranju informacij v znanstvene namene (Cooper idr., 2007). Kampanje, ki se izvajajo v lokalnem okolju, ne le poglobljajo razumevanje osebnih, družbenih in okoljskih razsežnosti kraja, temveč tudi krepijo navezanost nanj in ozaveščenost o vlogi posameznika v širšem socialno-ekološkem sistemu (Toomey idr., 2020). Izobraževanje na prostem in drugi prostorsko umeščeni načini izobraževanja poudarjajo povezanost med učnim procesom in fizičnim prostorom, kar ima podobne pozitivne učinke na udeležence (Yemini idr., 2023).

Občanska znanost pripomore k vključujočemu izobraževanju

V projektih občanske znanosti lahko splošna javnost sodeluje v znanstvenoraziskovalnih dejavnostih, ko udeleženci dejavno prispevajo k znanosti s svojim časom, trdom in znanjem (Serrano Sanz idr., 2014). Pri opazovanju opravevalcev je sodelovala splošna javnost, pa tudi strokovnjaki za opravevalce in strokovni delavci s področja izobraževanja odraslih. Udeleženci so prejeli semena sončnic, ki so jih posejali na svojih vrtovih ali na drugih primernih lokacijah, čez nekaj tednov pa so na cvetočih sončnicah opazovali opravevalce. Komunikacija z udeleženci je potekala na različne načine: po elektronski pošti, prek spletnih srečanj, zaprtih skupin na Facebooku, klasične pošte in srečanj v živo. Rezultate kampanje smo analizirali z biološkega vidika (v Gradišek idr., 2023) in z vidika učečih se skupnostih (v Robinson idr., 2024).

Kampanja je potekala na domovih udeležencev in v njihovi bližnji okolici. Prijavil se je lahko vsak, ki je našel prostor za sajenje in vzgojo sončnic – bodisi doma, v bližnji okolici doma ali na primer na skupnostnih vrtovih. Ljudje so sončnice sejali na različnih mestih: na vrtovih (55 %), v cvetličnih loncih (23 %), na domačih njivah in travnikih (23 %), pa tudi na balkonih (11 %) ali celo na strehah (1 %). Fleksibilen pristop sajenja je omogočil vključevanje prebivalcev mestnih območij brez lastnih vrtov, bodisi kot posameznikov ali skupnosti, na primer na delovnih mestih. Kampanja je privabila predvsem prebivalce podeželja, saj je bilo kar 65 % sončnic posajenih na podeželskih območjih, 21 % v manjših mestih ali predmestjih in 14 % v mestih (Slika 5, Preglednica 3).

Slika 5: Geografska porazdelitev posajenih sončnic v kampanji leta 2022



Vir: Lastni¹⁹.

[19] Vir podatkov za obdelavo: Geodetska uprava Republike Slovenije (2023), Statistični urad Republike Slovenije (2017), GIS-analiza.

Preglednica 3: Število lokacij sončnic in opaženih opraševalcev glede na različno stopnjo urbanizacije

STOPNJA URBANIZACIJE	ŠTEVILO LOKACIJ SONČNIC	%	ŠTEVILO OPAŽENIH OPRAŠEVALCEV	%
Mesta (gosto poseljena območja)	12	14	100	2
Manjša mesta in predmestja (srednje gosto poseljena območja)	18	21	765	16
Podeželska območja (redko poseljena območja)	56	65	4063	82

Vir: Lastni²⁰.

Z vidika raziskovanja združb opraševalcev je relativno večji vnos podatkov s podeželskega območja pomenil neuravnotežen nabor podatkov. Po drugi strani pa smo uspešno dosegli ciljno skupino, ki običajno redkeje sodeluje pri izobraževanjih odraslih na podeželju. Kar 81 % vseh opaženih opazovanj je bilo opravljenih na redko poseljenih območjih, 15 % na srednje gosto poseljenih območjih in samo 4 % v mestih. Ti podatki kažejo na večjo angažiranost prebivalcev na podeželju pri opazovanjih, pa tudi na njihovo prilagodljivost pri reševanju težav in njihovo močno povezanost v skupnost, o čemer podrobneje pišemo v naslednjem poglavju.

Izrazita aktivnost na redko poseljenih območjih postane še očitnejša, če primerjamo podatke s populacijskim deležem. Preglednica 4 prikazuje absolutne in relativne razlike med lokacijami sončnic in opaženih opraševalcev. Absolutne razlike so izražene v odstotnih točkah (o. t.) in prikazujejo razmerje med deležem lokacij sončnic oziroma opaženih opraševalcev v kampanji in populacijsko strukturo glede na stopnjo urbanizacije. Relativne razlike so izražene v odstotkih in izračunane kot razlika med deležem lokacij sončnic in opaženih opraševalcev ter populacijskim deležem, deljena s populacijskim deležem (po Berzelak in Vehovar, 2018). Ti podatki jasno kažejo na nadreprezentiranost podeželskih skupin v kampanji, medtem ko je bil delež mestnih prebivalcev, ki so sadili sončnice, tako kot tudi njihovo opazovanje opraševalcev, sorazmerno nizek.

[20] Vir podatkov za obdelavo: Statistični urad Republike Slovenije (2017).

Preglednica 4: Absolutne in relativne razlike glede na delež lokacij sončnic in opaženih opraševalcev na različnih stopnjah urbanizacije sorazmerno s populacijskim deležem

STOPNJA URBANIZACIJE	MESTA (GOSTO POSELJENA OBMOČJA)	MANJŠA MESTA IN PREDMESTJA (SREDNJE GOSTO POSELJENA OBMOČJA)	PODEŽELSKA OBMOČJA (REDKO POSELJENA OBMOČJA)
Delež lokacij sončnic	14 %	21 %	65 %
Delež opaženih opraševalcev	2 %	16 %	82 %
Delež prebivalcev	19 %	36 %	45 %
Absolutna razlika (sončnice)	-5 o. t.	-15 o. t.	20 o. t.
Absolutna razlika (opraševalci)	-17 o. t.	-21 o. t.	38 o. t.
Relativna razlika (sončnice)	-28 %	-42 %	46 %
Relativna razlika (opraševalci)	-89 %	-57 %	85 %

Vir: Lastni²¹.

Sodelovanje učeče se skupnosti in medgeneracijsko učenje

Občanska znanost spodbuja vključevanje skupnosti in demokratizacijo znanosti. V kampanji so vsi sodelujoči delovali kot del širše učeče se skupnosti, pri čemer je bila večina (79 %) udeležencev vključena v organizirane skupine. Med temi skupinami so v 53 % primerov izstopali študijski krožki, ki so se izkazali kot ključen dejavnik uspeha. Delovanje v skupini, predvsem v okviru študijskega krožka, je omogočalo natančnejše in doslednejše zbiranje podatkov, predvsem zaradi vodenja mentorjev. Ti so v vseh fazah učnega procesa igrali ključno vlogo pri vzdrževanju motivacije in zagotavljanju sprotnih povratnih informacij. Kot rezultat tega sodelovanja je kar 81 % skupin vrnilo dnevnik opazovanj v nadaljnjo analizo, medtem ko je bil tak odziv med posamezniki le 31-odstoten.

Skupinsko delo se je izkazalo za ključno tudi pri reševanju težav v skupini. V času rasti sončnic so se udeleženci spopadali z izzivi, povezanimi s kalitvijo semen, neugodnimi vremenskimi razmerami in drugimi zunanjimi dejavniki, zaradi katerih so sončnice propadle. Skupine so se hitro odzivale in poskrbele, da so tisti, ki so ostali brez rastlin, prejeli nove sadike od drugih udeležencev, ki so jih imeli v presežku. Poleg tega so skupine premagale tudi nekatere izzive, povezane s časom izvajanja kampanje, saj je sovpadala s poletnimi počitnicami. Nekateri samostojni udeleženci so odšli na počitnice in pustili sončnice na samem, medtem kot so bolj povezani/mreženi prosili svojce ali sosede, da med njihovo odsotnostjo poskrbijo za zalivanje ali celo opazovanje. Kampanja je pozitivno vplivala tudi na medgeneracijsko sodelovanje, saj je potekala v domačih okoljih in pogosto vključevala družinske člane. Ta nenačrtovana interakcija je prinesla dodano vrednost, saj je vodila do medgeneracijskega učenja, kar je skladno s cilji ReNPIO, ki spodbuja razvoj novih modelov medgeneracijskega sodelovanja.

[21] Vir podatkov za obdelavo: Statistični urad Republike Slovenije (2023 in 2017).

SKLEP

Uspešnost naše kampanje je bila v veliki meri posledica tega, da je potekala v domačem okolju sodelujočih. S tem smo udeležencem omogočili, da so se izognili potovanju v oddaljene ustanove, kar je prispevalo k večji dostopnosti izobraževanja za prebivalce podeželja ter decentralizaciji in demokratizaciji izobraževalne ponudbe. Učenje je potekalo individualno in skupinsko ter je bilo ves čas strokovno vodeno, kar je pomenilo, da so udeleženci dobili pomoč ob vsaki posamični dilemi. Andragoški center Slovenije je zagotavljal strokovno podporo po spletu, organizirana so bila tudi srečanja v živo, in sicer na začetku in ob koncu kampanje.

V naši kampanji so bila redko poseljena območja izrazito bolj zastopana (nadreprezentirano) v primerjavi z drugima dvema kategorijama, vendar uravnotežena reprezentativnost ni bila naš primarni cilj. Testiranje novega učnega pristopa nam je omogočalo, da ugotovimo, komu ta metoda najbolj ustreza. Prijetno smo bili presenečeni nad nadreprezentiranostjo prebivalcev redko poseljenih območij, saj kaže, da so neformalni načini izobraževanja, kot so študijski krožki v kombinaciji z občansko znanostjo, učinkovit pristop za povečanje udeležbe v izobraževanju odraslih med podeželskim prebivalstvom.

Kljub uspehu kampanje pa ima tovrstno neformalno izobraževanje tudi svoje pomanjkljivosti. Mednje spadajo otežena merljivost pridobljenega znanja, pomanjkanje uradnih potrdil o udeležbi in težave pri evidentiranju vseh neprijavljenih udeležencev. Vsem poimensko znanim udeležencem smo kot zahvalo za sodelovanje podarili posebno plaketo.

Na podlagi naših izkušenj priporočamo vpeljevanje novih metod izobraževanja odraslih, še posebej tistih, ki omogočajo vključevanje udeležencev v njihovem domačem okolju in zagotavljajo strokovno podporo v okviru dobro načrtovanega andragoškega cikla.

VIRI IN LITERATURA

Berzelak, N. in Vehovar, V. (2018). Zagotavljanje reprezentativnosti vzorca raziskave PIAAC v Sloveniji. V P. Javrh (ur.), *Spretnosti odraslih* (str. 197–213). Andragoški center Slovenije. https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2019/01/Monografija_spretnosti_odraslih_2018.pdf

Bianchi, G., Pisiotis, U. in Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp The European sustainability competence framework*. Publications Office of the European Union Joint Research Centre. <https://doi.org/10.2760/13286>

Bogataj, N. (2018). Študijski krožki med skupnim in javnim, med racionalnim in iracionalnim. V N. Ličen in M. Mezgec (ur.), *Sodobne paradigme raziskovanja izobraževanja in učenja odraslih: Eseji v počastitev jubileja Ane Krajnc*, 1. izd. (str. 193–212). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. <https://doi.org/10.4312/9789610601357>

Bogataj, N. (2024). *Odkrivajmo moč narave: Razvoj znanja in spretnosti o okolju in trajnostnosti: Izobraževalni program za odrasle*. Andragoški center Slovenije. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-G509ORQK>

Bogataj, N. in Robinson, J. A. (2024). Transformativno učenje odraslih v praksi – primer trajnostnega projekta. *Vzgoja in izobraževanje*, 55(4–5), 39–44. <https://doi.org/10.59132/viz/2024/4-5/39-44>

Cooper, C., Dickinson, J., Phillips, T. in Bonney, R. (2007). Citizen Science as a Tool for Conservation in Residential Ecosystems. *Ecology and Society*, 12(2). <https://doi.org/10.5751/ES-02197-120211>

Geodetska uprava Republike Slovenije (GURS). (2023). *Register prostorskih enot*. <https://ipi.eprostor.gov.si/jgp/data>

Gradišek, A., Robinson, J. A., Bogataj, N. in Bevk, D. (2023). Pollinators of Sunflowers through Citizen Science: An Adult Education Approach. *Acta Entomologica Slovenica*, 31(1), 5–22.

Grželj, A., Mermolja, E., Bazjako, T., Benko, A. in Ličen, N. (ur.). (2022). *Sto let je znanja: 100 let ljudskih univerz na Slovenskem*. Zveza ljudskih univerz Slovenije. <https://www.zlus.si/wp-content/uploads/2023/01/Sto-let-je-znanja-Monografija.pdf>

Eurostat. (2024). *Participation rate in education and training (last 4 weeks) by sex and age*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/trng_lfs_01__custom_14821609/default/table?lang=en

IPCC. (2022). *IPCC WGII Sixth Assessment Report: Climate Change 2022 Impacts, Adaptation and Vulnerability*. <https://www.ipcc.ch/report/sixth-assessment-report-working-group-ii/>

Kelava, P. (ur.). (2013). *Neformalno učenje? Kaj pa je to?* Pedagoški inštitut. <https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-176-5>

Krajnc, A. (2012). Odprt dostop do znanja za vse ljudi je danes temeljna zahteva sodobne družbe – kaj ga omogoča in kje so ovire? *Andragoška spoznanja* 18(4), 5–8. <https://doi.org/10.4312/as.18.4.5-8>

Ličen, N. (2006). *Uvod v izobraževanje odraslih: izobraževanje odraslih med moderno in postmoderno*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2022–2030 (ReNPIO22–30). (2022). *Uradni list RS*, št. 49/22. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=RESO138>

Robinson, J. A., Gradišek, A., Bevk, D. in Bogataj, N. (2024). Skupnostno učenje odraslih kot ogródje za občansko znanost. V A. Mlekuž in I. Ž. Žagar (ur.), *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: Izobraževanje učiteljic in učiteljev za raziskovalno učenje in poučevanje* (str. 183–195). Pedagoški inštitut. <https://doi.org/10.32320/978-961-270-357-8.183-195>

Serrano Sanz, F., Holocher-Ertl, T., Kieslinger, B., Sanz García, F. in Silva, C. G. (2014). *White paper on citizen science for Europe*. Societize consortium. https://ec.europa.eu/futurium/en/system/files/ged/societize_white_paper_on_citizen_science.pdf

Statistični urad Republike Slovenije. (2017). *Statistike razvoja podeželja: Šifrant občin po stopnji urbanizacije*. <https://www.stat.si/StatWeb/StaticPages/Index/rural-dev-statistics>

Statistični urad Republike Slovenije. (2023). *Prebivalstvo po: Stopnja urbanizacije, starost, leto, spol*. <https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/sl/Data/-/05C1015S.px/table/tableViewLayout2/>

Toomey, A. H., Strehlau-Howay, L., Manziolillo, B. in Thomas, C. (2020). The place-making potential of citizen science: Creating social-ecological connections in an urbanized world. *Landscape and Urban Planning*, 200(103824). <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2020.103824>

Yemini, M., Engel, L. in Ben Simon, A. (2023). Place-based education – a systematic review of literature. *Educational Review*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2177260>

Zakon o izobraževanju odraslih (ZIO-1). (2018). *Uradni list RS*, št. 6/18, 189/20 – ZFRO in 16/24 – ZOsn-K. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO7641>

1.17. Samostojni strokovni prispevek

POGLAVJE 6



VRAČANJE H KNJIGAM

Kako dvigniti motivacijo za branje

Alenka Štrukelj

POVZETEK

Raziskave o bralni pismenosti in bralnem vedenju razkrivajo nenehno upadanje zanimanja odraslih za branje. Odrasli to pogosto pripisujejo pomanjkanju časa, drugačnim načinom preživljanja prostega časa ali negativnim izkušnjam iz obdobja izobraževanja. Kljub temu pa je bralna pismenost ključna za uspešno delovanje v vsakdanjem življenju in družbi, še posebej v sodobnem digitalnem svetu. Pomembno vlogo pri razvoju teh veščin ima poglobljeno branje daljših in zahtevnejših besedil, ki zahteva notranjo motivacijo za branje iz užitka. Motivacija za branje v odrasli dobi je močno povezana z dojemanjem sebe kot bralca, pri čemer imata pomembno vlogo vzgoja in vpliv staršev v otroštvu. Odrasli, ki niso razvili notranje motivacije za branje, pogosto potrebujejo posebne spodbude, da znova odkrijejo veselje do branja in prepoznajo pozitivne učinke, ki jih ima na njihovo življenje. Nekaj jih predstavljamo v prispevku.

Ključne besede: branje, bralna pismenost, bralna kultura, motivacija

UVOD

Raziskave o bralni pismenosti v zadnjih desetletjih kažejo na nenehen upad bralnih spretnosti pri odraslih, vse manj pa je tudi tistih, ki berejo. Odrasli, tudi tisti bolj izobraženi, berejo vse manj zahtevna čtiva, težko ostanejo dalj časa osredotočeni na daljša besedila, ob branju se dolgočasijo in postanejo nemirni (Reid-Ericksen, 2023; Twenge, 2024; The Reading Agency, 2024).

Vzroke lahko iščemo v hitrem tempu življenja, porastu uporabe digitalnih tehnologij in vse manjši motivaciji za branje, predvsem za branje iz užitka. Tisti, ki ne berejo radi, vzroke za to iščejo tudi v tem, da v svoji socialni mreži nimajo nikogar, ki bere, ali pa le ne vedo, kje najti zanimivo in ustrezno literaturo. Nekateri so imeli težave z branjem in bralno motivacijo že v otroštvu in jim branje nikoli ni prešlo v navado. Branja preprosto ne pogrešajo, ker se ukvarjajo z drugimi dejavnostmi.

V svojem prispevku se osredotočam predvsem na rekreativno branje oziroma branje iz užitka, torej na prostočasno dejavnost, za katero je potrebna močna notranja motivacija. Moj namen je odgovoriti na vprašanje, kako znova obuditi motivacijo za branje iz užitka pri odraslih in katere strategije v podporo temu lahko uporabimo pri izobraževanju odraslih.

VZROKI ZA UPADANJE ZANIMANJA ZA BRANJE MED ODRASLIMI

Morda se sliši paradoksalno, vendar ljudje danes berejo več kot kadarkoli prej, pa imajo kljub temu vedno več težav z razumevanjem in sprejemanjem informacij. Zaradi hitro razvijajočih se zaslonskih tehnologij so v digitalni dobi vsakodnevno izpostavljeni ogromnim količinam zvočnih, vizualnih in besedilnih vsebin, ki so postale dostopne tudi posameznikom in skupnostim v najbolj oddaljenih in prikrajšanih okoljih in do njih lahko dostopajo tudi bralci z različnimi omejitvami in tisti, ki slabše berejo. Vendar pa jih velika količina informacij in vsebin sili, da jih konzumirajo selektivno, razpršeno in površno. Zato se številni od njih težko dalj časa osredotočajo na vsebino knjige in namesto tega raje izberejo hitro in lahko prebavljivo vsebino, pri čemer namesto besed raje berejo slike in zvoke, vir informacij pa jim je postal splet, ki ponuja hitre odgovore na vprašanja. Pri iskanju informacij se zanašajo na spletne članke, bloge in videoposnetke, pri čemer pogosto zanemarjajo globino informacij, ki jo ponujajo knjige.

Čeprav ponuja veliko možnosti za nove oblike branja, raziskave kažejo, da digitalno okolje negativno vpliva na dolge oblike branja in bralno razumevanje (Schüller-Zwierlein idr., 2023).

Raziskava Knjiga in bralci VII (Gerčar idr., 2024) je sicer pokazala, da se je od leta 2019 (Rupar idr., 2019) število tistih, ki v enem letu niso prebrali niti ene z izobraževanjem ali delom povezane knjige, zmanjšalo z 49 na 42 odstotkov, vendar pa se zmanjšuje tudi intenzivnost branja. Po zadnji raziskavi Slovenci v povprečju preberemo manj kot pet knjig na prebivalca, kar je tri knjige manj kot pred desetimi leti (Rugelj, 2014). 40 odstotkov bralcev prebere manj kot tri knjige letno, le tretjina pa več kot štiri knjige letno, pri čemer je število tistih, ki preberejo več kot 20 knjig, upadlo kar za 44 odstotkov. Edini segment, ki je od raziskave pred petimi leti zrasel, je delež občasnih bralcev, ki preberejo od ene do tri knjige letno. To zelo verjetno niso bralci na višji ravni, kar je zelo skrb vzbujajoče, če vemo, da v digitalni dobi močno potrebujemo bralno pismenost, kritično mišljenje in čustveno-emocionalno zmožnost, ki jo krepimo predvsem z branjem.

Eden od pomembnih dejavnikov spodbujanja bralnih navad in izobraževanja je tudi velikost domače knjižnice, zato je skrb vzbujajoče opazovati, da se delež gospodinjstev z manj kot 50 knjigami povečuje (od leta 2014 je narasel s 33 na 38 odstotkov (Rugelj, 2014; Gerčar idr., 2024)). Če je povprečno slovensko gospodinjstvo še leta 2018 doma imelo 92 knjig, jih imajo v primerljivih državah, kot so Češka, Estonija in Norveška, vsaj dvakrat toliko.

»Če izginjajo domače knjižnice, izginja temeljna motivacija za branje – to je okolje za branje knjig doma« (Blatnik, 2024).

Med najpogostejšimi razlogi za nebranje anketiranci navajajo pomanjkanje časa, da jih branje ne zanima oziroma privlači in da raje gledajo televizijo oziroma se ukvarjajo z drugimi dejavnostmi. Še posebej skrbi podatek, da kar 48 odstotkov mlajših odraslih (18–24 let) namesto po knjigi raje poseže po televiziji, spletu ali mobilnih napravah (kar je bistveno več kot pri celotni populaciji, v kateri je takih le šest odstotkov). Podobne izzive, ki jim onemogočajo, da bi brali več, navajajo tudi bralci sami (tudi tam). Med nenehnim

žongliranjem med več odgovornostmi, kot so delo, šola in družinske obveznosti, je branje pogosto potisnjeno na konec seznama, saj dajejo prednost drugim dejavnostim, ki se jim zdijo nujnejše ali potrebnjše.

Med nadaljnjimi razlogi, zakaj ljudje opuščajo branje, so predvsem pri starejših tudi zdravstvene težave (npr. okvare vida), nevrolško pogojene motnje (npr. disleksija, skotopični sindrom), težave z bralnim razumevanjem in omejenim besednim zakladom ter spominom, slabe izkušnje z branjem v času izobraževanja ali ker učne metode niso bile prilagojene njihovemu načinu učenja (Literacy KC, b. d.). Nasploh je zanimivo, da intenzivnost branja precej upade prav po 50. letu, saj bi pričakovali, da bi bralci takrat imeli več časa za branje (Gerčar idr., 2024).

Odrasle, ki iz različnih zgoraj naštetih razlogov ne berejo radi, je težko prepričati, da je branje večšina, ki jo morajo – podobno kot mišice – nenehno trenirati, če jo želijo ohraniti vse življenje. Že v otroštvu so nehali brati, ker jim ni uspelo dohajati sovrstnikov. Bali so se glasnega branja, ker bi bili tako izpostavljeni posmehu. Branje so vedno jemali kot preizkus svojih sposobnosti, zato niso razvili pozitivnega odnosa do branja iz užitka. Poleg tega so bili vnaprej prepričani, da bo njihovo mnenje o prebranem napačno, zato si ga niso upali izraziti. Tem odraslim velik napor predstavljata tudi glasovno in bralno razumevanje, pri branju lahko hitro izgubijo rdečo nit zgodbe ali pozabijo, o čem so brali. Kot odrasli so prepričani, da so že preveč zaostali za drugimi, zato se niti ne trudijo več. Ljudje znajo tudi zelo dobro prikriti, da imajo težave z branjem. Odrasle z nizko stopnjo pismenosti je ne samo težko prepoznati, ampak jih je tudi težko doseči. Ker ne želijo biti prepoznani kot osebe s primanjkljajem, se ne udeležujejo izobraževanj in so razvili različne mehanizme obvladovanja svoje težave. Tisti, ki pa vstopijo v izobraževanje odraslih, opuščajo branje tudi zato, ker učna gradiva ne odsevajo njihovih zanimanj, življenjskih situacij, družbenega položaja, zato se z njimi ne morejo povezati niti jih razumeti (Literacy KC, b. d.).

K temu lahko dodamo še ponavljajoči se cikel nizke medgeneracijske pismenosti, pri čemer ljudje, ki odraščajo v družini z nizko pismenostjo, tudi sami pogosto ne razvijejo višje stopnje pismenosti.

PREDNOSTI BRANJA V ODRASLI DOBI

Številne študije so pokazale, da je bralna zmožnost močno povezana s količino prebranih knjig (McQuillan in Au, 2001; Smith, 1991; Stanovich, 2000; Walberg in Tsai, 1983; Smith in Sheehan, 1998, v Schutte in Malouff, 2007). Vzorci bralnega vedenja in bralna zmožnost pa napovedujejo posameznikovo uspešnost v družbi, stopnjo izobrazbe, zaposlitev, višino zaslužka in družbeno participacijo.

Z branjem pridobivamo nova znanja, osebno rastemo in si s tem širimo možnosti in priložnosti za izboljšanje lastnega življenjskega položaja. Branje vodi do boljših izobraževalnih in zaposlitvenih priložnosti in večjega kulturnega kapitala, kar lahko pomaga prekiniti krog revščine. V državah, kjer več odraslih dosega višje ravni pismenosti, je dohodek na prebivalca višji kot tam, kjer več odraslih dosega nižje ravni spretnosti.

V nasprotju z lagodnim drsenjem po zaslonu pametnega telefona, pri katerem določena informacija našo pozornost pritegne le še za sekundo, z branjem zahtevnejših besedil in gradiv spodbujamo naš um in kritično razmišljanje, omogoča nam hitrejše reševanje težav in raziskovanje zapletenih idej. Poglobljeno branje nam pomaga izboljšati jezikovne in komunikacijske sposobnosti in širi meje našega sveta. Če smo redno izpostavljeni dobro napisanemu čtivu, nam to pomaga izboljšati besedni zaklad in slovnico in krepiti našo sposobnost učinkovitega zražanja misli in idej. Z branjem krepiamo navado nenehnega učenja in radovednost.

Branje povezujemo s pomembnimi kognitivnimi rezultati ter socialnimi in kognitivnimi dejavniki. Tako so na primer ugotovili, da branje iz užitka oziroma t. i. rekreativno branje odrasle štiti pred kognitivnim poslabšanjem, povezanim z bolezenskimi stanji, ki jim s skupnim imenom rečemo demenca. Prebiranje knjig ima pozitivne učinke tudi na naše psihično počutje, predvsem na doživljanje stresa, pomaga pa tudi ublažiti simptome depresije in občutke osamljenosti. Boljše razumevanje zdravstvenih informacij lahko vodi do boljših rezultatov zdravljenja. Knjige za samopomoč pa nam lahko ponudijo konkretne strategije, kako obvladati znake neprijetnih duševnih stanj.

Skozi zgodbe drugih lahko bolje spoznavamo sebe in naš način razmišljanja, morda celo uvidimo, da smo se motili, in sprejmemo novo prepričanje. To spodbuja empatijo in občutek povezanosti z izkušnjami in čustvi drugih, omogoča nam globlje razumevanje različnih družb, prepričanj in perspektiv in dviga našo medkulturno zavest. Branje iz užitka izboljšuje spretnosti pismenosti, kar lahko privede do dejavnejše družbene participacije in vključenosti v skupnost, saj dobri bralci zaradi širine znanja in bogatejšega besednega zaklada lahko bolj suvereno zagovarjajo svoja stališča in prepričanja.

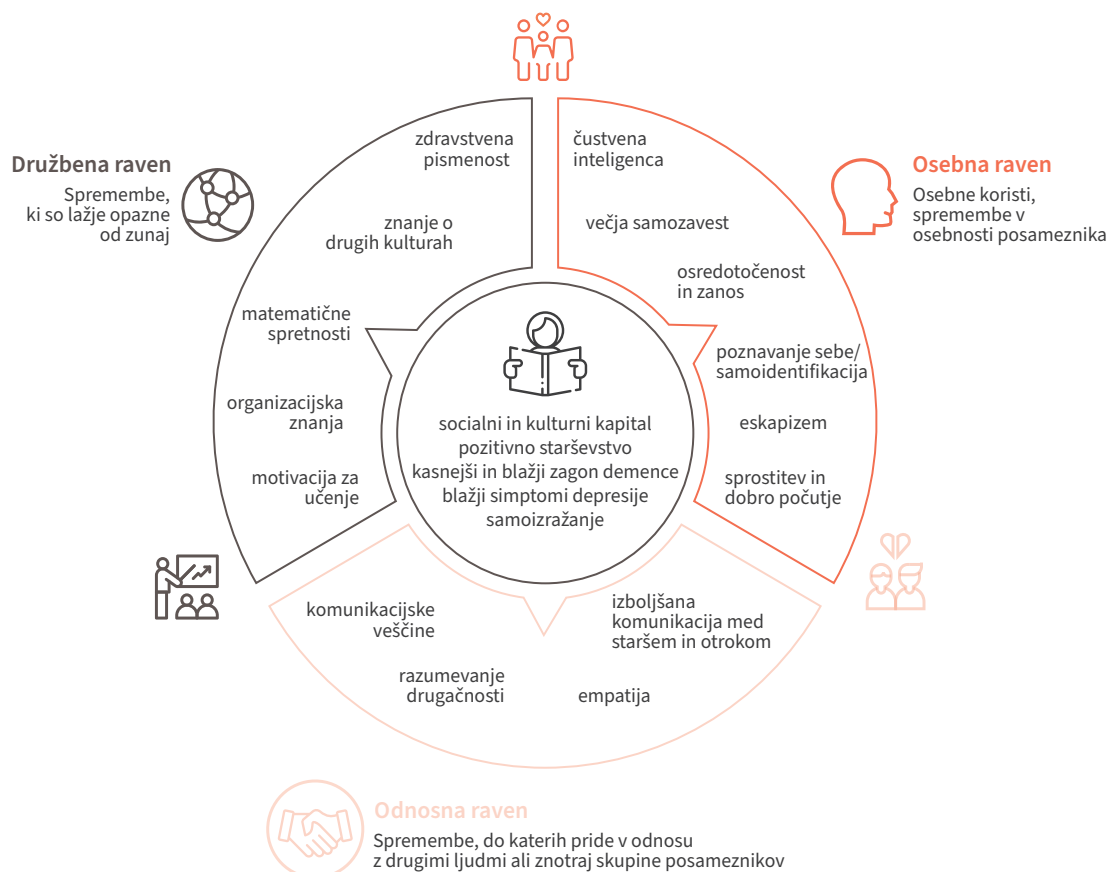
Spodbujanje branja je tudi ena zelo pomembnih starševskih nalog. Odrasli, ki sami berejo in spodbujajo branje pri svojih otrocih, lahko pomagajo prekiniti medgeneracijske cikle nizke pismenosti (Možina, 2023, v Žalec, 2023). Branje iz užitka je za otrokov kognitivni razvoj pomembnejše od stopnje izobrazbe njihovih staršev in močnejše vpliva na njihove življenjske dosežke kot socialno-ekonomsko ozadje, iz katerega izhajajo (Sullivan in Brown, 2015). Branje z otroki v domačem okolju ne ustvarja le pozitivnih asociacij na knjige, kar povečuje verjetnost, da bodo kot odrasli ostali zavzeti bralci, temveč pripomore k njihovemu širšemu besednemu zakladu, hitrejšemu razvoju govora, večji samozavesti, boljšim komunikacijskim sposobnostim in uspehu tako v šoli kot v življenju nasploh.

MOTIVACIJA ZA BRANJE PRI ODRASLIH

Široko paleto učinkov, ki jih ima branje iz užitka na posameznika, je razkrila ekstenzivna analiza The Reading Agency (2015), ki je pregledala več kot 50 različnih raziskav, pri katerih je bil užitek ob branju predpogoj za druge z branjem povezane dosežke. Model na Sliki 6 povzema rezultate omenjenih raziskav za celotno populacijo. Široko raven vpliva imajo učinki na »osebni ravni« (tj. spremembe, ki se zgodijo znotraj posameznika), nato učinki na »odnosni ravni« (tj. spremembe, ki se zgodijo in vplivajo na to, kako se posamezniki povezujejo z drugimi ljudmi, ali spremembe, ki se zgodijo znotraj skupine posameznikov)

in šele nato učinki na »družbeni ravni« (tj. spremembe, ki so lažje opazne z zunanje perspektive). Nekateri od teh učinkov se med seboj preletajo in vplivajo na življenje posameznika na več ravneh (npr. branje iz užitka izboljšuje komunikacijo med staršem in otrokom tako, da krepi njun medsebojni odnos, empatijo in razumevanje (družbena raven), na osebni ravni pa to obema prinaša notranje zadovoljstvo in večjo samozavest). V tej široki množici razlogov, zakaj naj bi brali, lahko vsak posameznik najde svojo motivacijo za branje iz užitka.

Slika 6: Učinki, ki jih ima branje iz užitka na posameznika



Vir: Povzeto in prilagojeno po The Reading Agency (2015). *The Impact of Reading for Pleasure and Empowerment*. <https://readingagency.org.uk/wp-content/uploads/2024/06/The-Impact-of-Reading-for-Pleasure-and-Empowerment.pdf>

Schutte in Malouff (2007) sta identificirala štiri razsežnosti, ki vplivajo na motivacijo za branje pri odraslih:

1. *lastna samopodoba*: branje kot del jaza; kdo sem kot bralec in kako se kot bralec povezujem z drugimi; odraža posameznikove dolgoročne izkušnje z branjem, ki segajo tudi v otroštvo in čas šolanja;
2. *učinkovitost pri branju*: kako učinkovit sem pri branju (bralno razumevanje in kritično branje), kako izbiram bralno čtivo in koliko energije sem pripravljen vložiti v to, da bi razumel/obvladal neko novo/težjo vsebino – sem bi lahko umestili tudi dejavnika, ali je branje prostovoljno ali prisilno in ali mi je vsebina dovolj pomembna, zanimiva oziroma ali se nanaša na nekaj, kar me trenutno zadeva;
3. *branje za prepoznavnost pri drugih*: želja po priznanju drugih za uspeh, povezan

z branjem; vpliv drugih na moje bralne izkušnje (imam podporo v okolju, v katerem živim in delujem, ali ne);

4. *branje za odličnost na drugih področjih*: uporabnost branja za doseganje rezultatov na področjih, ki niso povezana z branjem (npr. izobraževanje, delo, sodelovanje v skupnosti).

Gre za funkcionalno razsežnost, ki se sama po sebi ne osredotoča na zunanjo nagrado, temveč na branje kot orodje, ki ga bralec aktivno uporablja za doseganje želenih rezultatov. Njuna raziskava je pokazala, da je motivacija za branje pri odraslih najmočnejše povezana z notranjo motivacijo, pri čemer se je kot najpomembnejši vidik izkazal prav doživljanje samega sebe kot bralca.

Notranjo motivacijo za branje Schiefele idr. (2012, v Blyseth, 2015) definirajo kot »pripravljenost brati, ker je ta dejavnost sama po sebi zadovoljujoča ali nagrajujoča«, medtem ko je zunanja motivacija za branje vezana na dejavnike zunaj dejavnosti branja ali tega, kar besedilo ponuja bralcu (Schiefele idr., 2012, v Blyseth, 2015) – znanje, kulturni kapital, komunikacijske spretnosti ipd. Notranja in zunanja motivacija delujeta z roko v roki, saj obsegata vse od priznanja drugih, da berem, potešitve radovednosti, izogibanja težavam, povezanih z branjem (da se izognem kazni), zaupanja vase, da lahko uspešno berem (bralna učinkovitost), do tekmovalnosti z drugimi, socialnih vidikov branja, vpetosti v besedilo, želje ugoditi drugim, da berem, branja za doseganje visokih ocen, uživanja v izzivu branja težjih gradiv in prepričanja, da je pomembno biti dober bralec. Tako notranje kot zunanje regulirana motivacija napovedujeta, koliko bo posameznik bral. Še posebej notranja motivacija je dober napovedovalec, koliko bo dejansko bral iz užitka (Guthrie idr., 1999). Da posamezniki z močno notranjo motivacijo za branje berejo pogosteje in bolj angažirano in dosegajo boljše rezultate pri bralni pismenosti kot posamezniki z močno zunanjo motivacijo za branje, ugotavljata tudi McGeown in Conradi Smith (2023).

Bandura (1986) motivacijo obravnava kot rezultat posameznikove samoučinkovitosti, povezane z določeno nalogo. Opredeljuje jo kot prepričanja, ki jih imamo o sebi, zaradi katerih se trudimo in vztrajamo kljub težavam, s katerimi se pri tem srečujemo. Pomembno vlogo pri razvoju samoučinkovitosti imajo socialne izkušnje, kot so pozitivna prepričanja in vedenje učiteljev in vrstnikov. Pri branju to pomeni, da pozitivne spodbude staršev, učiteljev in vrstnikov lahko močno pripomorejo k posameznikovemu prepričanju, da je dober bralec, zaradi česar bo tudi sam pogosteje začel posegati po bralnih gradivih (Blyseth, 2015).

Podobno potrjuje tudi raziskava Knjiga in bralci VI (2019), ki med najpomembnejšimi dejavniki, ki vplivajo na to, da anketiranci berejo, navaja »starše, sorodnike oziroma domače okolje« (45 %), sledijo »šola, obšolske dejavnosti in fakulteta« (36 %), potem »prijatelji in znanci« (10 %). Po raziskavi Knjiga in bralci VII (2024) se vloga staršev pri vzgoji vseživljenjskih bralcev še povečuje, medtem ko vloga šole pri tem upada. Ryan in Deci (2000) k temu dodajata, da posamezniki z boljšo bralno socializacijsko izkušnjo bolje integrirajo branje v notranji sistem vrednot in v občutek samega sebe.

STRATEGIJE ZA SPODBUJANJE MOTIVACIJE ZA BRANJE PRI ODRASLIH

Branje je dejavnost, ki zahteva radovednost, interes in trud. Posamezniki, motivirani za branje, bodo kar sami vzeli knjigo v roke in v še tako natrpanem urniku našli čas za branje (Miyamoto idr., 2019, v McGeown in Conradi Smith, 2023). Tisti, ki jim notranje motivacije za branje ni uspelo razviti v otroštvu in jim branje ni prešlo v navado, pa bodo potrebovali posebne spodbude, da bodo med številnimi predlogi našli tistega, ki jih bo prepričal, da je branju vredno nameniti del svojega dne.

Socialni pristopi

Čeprav je branje iz užitka dejavnost, ki jo najraje izvajamo sami, v svojem tempu ter v individualno izbranem in oblikovanem okolju, pa imamo ljudje tudi notranjo potrebo, da o svojih – tudi bralnih – izkušnjah radi govorimo in razpravljamo z drugimi. Bralci se zato združujejo v bralne skupine, si poiščejo bralnega prijatelja ali delijo mnenja o prebranih knjigah v neformalnih pogovorih s prijatelji in družinskimi člani.

Pomemben dejavnik, ki spodbuja k branju, je podpora *družine in interesnih skupin*, v katerih se giblje posameznik. Tisti, ki imajo v svojem socialnem krogu bralce, bodo verjetneje tudi sami v roke vzeli knjigo, saj so radovedni, kaj jih zanima in o čem se pogovarjajo. Ljubezen do branja in pripovedovanja se prenaša tudi medgeneracijsko, zato so starši pri spodbujanju branja lahko dober zgled svojim otrokom. To lahko pomaga tudi prekiniti začarani cikel nizkih dosežkov v bralni pismenosti. Zato je še bolj skrb vzbujačo, da je zadnja mednarodna raziskava PISA, ki raziskuje pismenost desetletnikov, pokazala, da jih ima le še 26 odstotkov starše, ki radi berejo – še posebej ob podatku, da izobraževalne ustanove izgubljajo svoj pomen pri spodbujanju branja (leta 2019 je 36 odstotkov anketiranih odgovorilo, da šola vpliva na njihove bralne navade, leta 2024 je bilo takih le še 27 odstotkov).

Knjižnice, podjetja, različne institucije organizirajo *bralne skupine* za svoje člane oz. zaposlene, saj se zavedajo, da skupno branje okrepi občutek pripadnosti in poglobi razumevanje in odgovornost do drugih. Branje v skupini omogoča višje, enakovrednejše ravni odnosov, kar pripomore h krepitvi dialoga in sodelovanja med člani. Pogovor z drugimi pomaga pri širjenju obzorij in pluralnosti mnenj ter motivaciji za nadaljnje in bolj poglobljeno učenje in sodelovanje. Udeleženci berejo več, bolj raznoliko in so pripravljeni na branje zahtevnejših besedil, kar izboljšuje njihove bralne zmožnosti. S tem krepijo samozavest in dojemanje samega sebe (Petrich, 2015).

Odrasli se v bralne skupine vključujejo tudi iz različnih drugih razlogov, ki niso neposredno povezani z izkušnjo branja: mladostniki, da bi prek pogovora z drugimi bolje razumeli sebe in družbo; starejši zaradi premagovanja občutkov osamljenosti; odrasli različnih generacij, da bi izmenjevali izkušnje in se tako učili drug od drugega; posamezniki z različnimi življenjskimi izzivi, da bi premagali osebno stigmo in duševne stiske; priseljenci, da bi se bolje naučili jezika in bolje razumeli okolje, v katero so se priselili itn.

Številne organizacije po svetu uporabljajo različne pristope k spodbujanju branja, namenjene prav pripadnikom ranljivih skupin. National Literacy Trust, neodvisna angleška dobrodelna organizacija, ki skrbi za razvoj pismenosti, na primer izvaja dva projekta za opolnomočenje žensk, ki so doživele nasilje v družini in/ali spolno nasilje in ki so se pogosto srečale tudi s kazenskoopravnim sistemom. Projekta spodbujata udeleženke k branju iz užitka, hkrati pa tudi h kreativnemu pisanju kot terapevtskemu orodju (Adult Literacy, b. d.). Podoben projekt je v letih 2016–2019 izvajala tudi Javna agencija za knjigo Republike Slovenije. V projekt »Vključujemo in aktiviramo!« so bile vključene osebe z motnjami v duševnem zdravju in razvoju, zaporniki v fazi odpusta in osebe, ki so se zdravile zaradi odvisnosti od prepovedanih drog. Ti so – podobno kot v Angliji – razvijali svoje veščine kreativnega pisanja in izražanja, digitalno pismenost, veščine javnega nastopanja in samopredstavitve, da bi pridobili ustvarjalna znanja in kulturne kompetence ter se tako lažje socialno aktivirali in posledično vključili na trg dela (Vključujemo in aktiviramo, b. d.).

Zlasti v javnih knjižnicah v Veliki Britaniji je vedno več tudi knjižnih klubov za osebe s težavami pri branju in bralnem razumevanju. V njih berejo slikanice brez besed ali z malo besedišča, saj slike lažje razumejo kot besede. S tem imajo možnost, da se vključijo v skupnost in hkrati razvijajo svojo vizualno in bralno pismenost ter krepijo razumevanje in besedni zaklad (Hollins idr., 2016). K vključenosti oseb, ki težko berejo, pa lahko pripomore tudi glasno branje mentorja, ki mu sledi pogovor o prebranem.

Poleg bralnih skupin k bralni motivaciji odraslih lahko prispevajo tudi t. i. *bralni prijatelji*, ki skupaj berejo, izbirajo gradiva, si izmenjujejo bralna priporočila in se pogovarjajo o prebranem. V pare se lahko združujejo npr. udeleženci izobraževanj s podobnimi zanimanji oziroma družbenimi ozadji, ne pa tudi z enakim jezikovnim predznanjem, saj se tisti s slabšimi bralnimi spretnostmi z večjim veseljem kot pri formalnem pouku učijo od »boljšega prijatelja«, pomoč šibkejšemu pri branju pa pomeni priložnost za vadbo branja za oba (Wiesendanger idr., 2009).

Tehnološke rešitve

Čeprav je digitalna tehnologija veliko pripomogla k opuščanju branja, pa so tehnološke rešitve in lažja dostopnost do spleta pozitivno spremenile življenja ljudi z različnimi fizičnimi, kognitivnimi in senzoričnimi sposobnostmi in potrebami. Slovenske splošne knjižnice tako npr. svojim članom prek svojih ali partnerskih aplikacij omogočajo brezplačno izposajo elektronskih in zvočnih knjig. Člani knjižnic si v knjižnici lahko izposodijo tudi e-bralnike, na katere si naložijo izposojene knjige. Tako lahko do bralnega gradiva dostopajo 24 ur na dan, tudi če doma nimajo zanesljivega dostopa do spleta.

Bogata knjižnica digitalnih knjig omogoča dostop do večjega števila besedil na različnih stopnjah branja. Tistim, ki se zaradi težav pri branju spopadajo s kakršnokoli stisko ali stigmo, taka oblika dostopanja do branja omogoča, da po njej brskajo z določeno stopnjo zasebnosti. Bralno čtivo si lahko v zavetju lastnega doma preprosto naložijo na svoj pametni telefon in že lahko dostopajo do njega. Različni bralniki omogočajo, da lahko bralci prilagodijo velikost besedila, označijo zanimive odstavke in poiščejo razlago

neznanih besed v slovarjih, tezavrih in jezikovnih prevodih, kar jim lahko pomaga izboljšati bralno razumevanje in besedni zaklad (Thomas, 2021).

Drugi formati, kot so npr. zvočne knjige, in žanri, kot so risoromani in stripi, prav tako slabšim bralcem omogočajo večji nadzor nad bralno izkušnjo. Ker lahko hkrati berejo/poslušajo in preklaplajo med zvočno, slikovno in besedilno različico zgodbe, se hitro izboljšuje tudi njihovo bralno razumevanje, posledično pa tudi užitek pri branju.

Do branja prijazno okolje

Pri spodbujanju branja iz užitka je pomembno, da bodo posamezniki, ki vidijo druge, da berejo, tako tudi sami bolj motivirani, da vzamejo knjigo v roke. To pomeni, da mora branje postati vidno in dostopno tam, kjer se ljudje tudi sicer gibljejo in vstopajo v interakcije z drugimi – v javnih prostorih, kot so nakupovalna središča, parki, trgi, čakalnice, javna prevozna sredstva, muzeji ipd. Pri tem imamo seveda v mislih tudi vidnost in izpostavljenost knjig v medijih, tako tradicionalnih, kot so časopisi, televizija, radio, kot tudi digitalnih (družbena omrežja, podkasti ipd.).

Ko branje postane dostopnejše vsem članom skupnosti, ne glede na njihovo izobrazbeno ali ekonomsko ozadje, postane dostop do informacij, zgodb in znanja bolj demokratičen (Štrukelj, 2023, v Žalec, 2023). Prav tako sta boljši dostop do informacijskih virov in bralnih gradiv v okoljih, kjer se družine tudi sicer gibljejo in bivajo, lahko ključnega pomena za večje sodelovanje staršev pri zgodnjem razvoju pismenosti otrok (Neuman in Knapczyk, 2018).

Vzorniki in vplivneži

Številni uspešni ljudje so strastni bralci. Tiste, ki ne berejo radi, zato morda k branju spodbudi npr. biografija ali avtobiografija njihovega vzornika ali katera s seznama vzornikovih najljubših knjig, saj ga bodo na ta način še bolje spoznali in se mu približali. Nekateri znane osebnosti celo vsako leto objavijo priporočilni seznam knjig, ki jih je vredno prebrati, kar je tudi dobro izhodišče za gradnjo lastnega seznama načrtovanega branja.

Zelo dobri promotorji branja so tudi športniki. V Sloveniji se že vse od leta 2020 izvaja nacionalni medresorski program spodbujanja branja med mladimi športniki *#športajmoinberimo*, ki je namenjen predvsem mladostnikom med 15. in 19. letom starosti, ki večino svojega prostega časa namenijo športu (Športajmo in berimo, b. d.). Na teh srečanjih mladi spoznajo »pogled na prehojeno športno pot njihovega vzornika, najpomembnejše izkušnje, ki iz sogovornikov naredijo t. i. živo knjižnico, vlogo branja na njihovi športni poti, kaj jim je knjiga prinesla v šport in življenje, katera je knjiga, ki jim je pustila največji pečat, in kakšen je njihov odnos do družbenih omrežij in pametnih telefonov« (Fras Popović, 2023).

KREPITEV BRALNE MOTIVACIJE V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Študije s področij kognitivne psihologije in izobraževalne nevroznanosti kažejo, da je doseganje temeljnih veščin pismenosti za odrasle lahko izziv, ne le zaradi kompleksnosti naloge – ki vključuje več področij možganov –, ampak tudi zaradi nižje stopnje »plastičnosti njihovih možganov«. To postane še težje, če se učečemu se zdi jezik »nepregleden« (če ni ujemanja med črkami in njihovimi glasovi) ali pri učenju novih pisav – nedavne raziskave trdijo, da postanejo odrasli dislektični za nove abecede pri približno 19. letu (Abadzi, 2019). Če k temu dodamo še družbenoekonomske dejavnike, kot so visoki oportunitetni stroški (čas, namenjen izobraževanju, lahko pomeni izgubo morebitnega dobička), nepodporno učno okolje, negativen odnos do izobraževanja, je za odrasle udeležba v izobraževanju lahko velik izziv (Aker in Sawyer, 2023).

Tistim, ki se šele srečujejo z opismenjevanjem ali imajo težave z nizkimi bralnimi zmožnostmi, je treba najprej omogočiti, da bodo zmogli dovolj hitro in tekoče brati in da bodo razumeli, kaj berejo. To zahteva, da imajo v času izobraževanja na voljo:

- dovolj časa in njim prilagojen čas za učenje,
- zaznavno prilagojena besedila (npr. tiskane knjige z velikimi črkami, večjimi razmiki med vrsticami, barvnimi kontrasti, zvočne knjige, aplikacije za branje e-knjig, programsko opremo za pretvorbo besedil v govor, dvojezične knjige oziroma *on-line* prevajalnike),
- raznovrstna besedila, prilagojena njihovim zmožnostim (kulturno relevantna besedila, knjige brez ali le z malo besedila, risoromani, stripi, članki) in povezana z njihovimi osebnimi interesi in potrebami (Abadzi, 2019).

Učenje jim olajšajo pisna besedila, napisana v preprostem jeziku, t. i. lahkem branju. Posebna pozornost mora biti namenjena uporabi jezika. Ta ne sme vsebovati žargonov, jezikovnih figur, prenesenih pomenov in podobno. Kjer je mogoče, se za pomoč pri dekodiranju pomena namesto besedil in grafov uporabljajo slike in infografike. Jezik mora biti vključujoč, izogibati se je treba stereotipom, posploševanju in čustveno zaznamovanemu jeziku, saj neustrezen jezik lahko povzroči občutek izključenosti in inferiornosti. Že na primer opis, da »trpijo« ali so »prizadeti« zaradi nizke ravni pismenosti ali da »navdihujejo« oz. »so pogumni«, ker se kljub svojemu položaju vključujejo v izobraževanje odraslih, je dovolj, da se ne bodo počutili enakovredni (Granicus, b. d.).

Za uspešno izvedbo izobraževanj za odrasle mora biti program po eni strani uravnotežen z njihovimi oportunitetnimi stroški – bodisi z izvajanjem programov ob določenih urah dneva ali v obdobju leta, ko imajo več časa, bodisi z omogočanjem izvajanja pouka na daljavo, zagotavljanjem vrstniškega mentorstva in podpornih skupin –, po drugi strani pa zasnovan v skladu z notranjo motivacijo učečih se (npr. vključevanje branja v usposabljanje za delo ali besedila, povezana z njihovim delom, besedila s področja zdravstvenega in finančnega opismenjevanja ipd.). Tako bi učečim se omogočili prožnejše učenje in vsakodnevno uporabo pridobljenih veščin tudi zunaj učilnice.

V izobraževanju je branje večinoma v funkciji učenja, branje iz užitka pa vse bolj izginja iz kurikulov, čeprav se je izkazalo, da že 15 minut rekreacijskega branja na dan močno izboljša

tako zmožnost kot odnos do branja (Collins, 1980; Taylor idr., 1990; Wiesendanger in Bader, 1989, v Wiesendanger idr., 2009).

Izobraževalcem odraslih bo koristilo tudi vedenje o tem, zakaj učeči se nimajo motivacije, da bi brali: morda imajo kakšno slabo izkušnjo iz preteklosti, niso imeli podpore doma, branje se jim zdi dolgočasno, prehitro ali pretežko. Slišnemu lahko prilagodijo izbiro bralnega gradiva in način obravnave besedila ter zagotavljajo redno pozitivno povratno informacijo učečim se: tisti, ki bodo prepričani, da so dobri bralci, bodo verjetneje imeli večjo notranjo motivacijo za branje (Martin-Chang idr., 2021). Glavni cilj izobraževalcev odraslih bi zato moral biti premik učečih se iz zunanje v notranjo motivacijo za branje. Tisti učeči se, ki bodo izkazovali notranjo motivacijo za branje, bodo verjetneje brali ter se tako učili in rasli tudi zunaj učilnice. Raziskave celo kažejo, da branje iz užitka lahko spodbudi razvoj močnejših bralnih navad in posledično dvigne raven pismenosti hitreje, kot se to zgodi pri formalnem pouku opismenjevanja (Reading facts, b. d.).

Zato je pomembno, da so učeči se vključeni v izbiro bralnega gradiva in medija, na katerem lahko berejo (poleg tiskanih knjig še e-knjige, filmi, podkasti, videi, zvočne knjige), da je vsebina relevantna in da imajo na voljo dovolj priložnosti za branje iz užitka, ki naj ne bo obvezno in preverjano. S tem bodo učeči se prevzeli odgovornost za to, da bodo gradivo zares prebrali, in tudi lastništvo nad lastno motivacijo za učenje. Pri branju iz užitka se bralci namreč nenačrtno in nepričakovano učijo, saj v prebranem besedilu najdejo informacije, za katere niti niso vedeli, da jih potrebujejo, dokler o njih niso slišali ali prebrali. Te informacije jim bodo morda koristile kasneje v življenju in bodo predstavljale neko vrsto učne izkušnje. Poleg tega je učenje z branjem leposlovja bolj sproščeno in zabavnejše kot po tradicionalnih metodah učenja (Moyer, 2007).

»Tisti, ki bo letno prebral eno knjigo, ima bistveno večjo možnost, da bo sčasoma prebral dve ali tri, kot tisti, ki ne bo prebral nobene knjige« (Blatnik, 2024).

Ključno vlogo in velik vpliv na krepitev bralne kulture v izobraževanju odraslih imajo tudi stališča in vedenje učiteljev, ki s svojim zgledom in navdušenjem nad branjem lahko bistveno pripomorejo k bralni motivaciji učečih se (Wiesendanger idr., 2009). Če bodo sami navdušeni nad vsebino bralnega gradiva in jo bodo znali učečim se predstaviti doživeto in zanimivo, bodo hitreje in lažje vzbudili zanimanje in s tem povečali možnost, da bodo učeči se besedilo prebrali.

Učitelj, ki sam redno bere in je na tekočem z literarno produkcijo, hkrati pa izraža iskreno zanimanje za svoje učeče se, je lahko odličen zgled, saj s svojim odnosom do literature in knjig spodbuja bralno kulturo v razredu. V tem primeru ni le posrednik znanja, temveč tudi navdihovalec, ki s svojim zgledom odpira vrata k raziskovanju različnih literarnih svetov. Učitelj s svojim znanjem in izkušnjami bralca uspešno usmerja učence k temu, kako naj izberejo svojemu znanju, zmožnosti in zanimanju primerno knjigo. S tem se učeči naučijo, kako naj sami kritično presojujejo, ali jim bo knjiga zanimiva in ali jo bodo zmogli prebrati. Učitelj jim tako lahko svetuje primerne vire in literaturo za pripravo seminarskih in drugih nalog, izbira pa je nato prepuščena udeležencem. Klasično literaturo, ki jo zahteva učni

načrt, učečim se približa skozi prizmo njihovih lastnih življenjskih izkušenj. Ali pa izbira knjige, ki ponujajo različne perspektive o aktualnih temah, kot so na primer problematika okolja, migranti ali družbene razmere, nato pa se o njih skupaj pogovarjajo. Učečim se, ki jih branje ne zanima ali imajo bralne težave, lahko svetuje lažje, krajše ali ilustrirane knjige, ki so prilagojene posameznikovi ravni znanja. Učitelj lahko z njimi deli tudi svoje bralne izzive, kar gradi zaupanje.

Učitelj tako na eni strani deluje kot mentor in vodnik, po drugi pa lahko pogovor izkoristi za to, da dobro spozna svoje učence in njihova prepričanja. Med njimi se vsaj do določene mere vzpostavi občutek zaupanja – še posebej, če je učečim se predlagana knjiga všeč. Tako se bodo k učitelju vračali po nova priporočila za branje.

Hkrati pa lahko udeleženci izobraževanja učitelju tudi sami predlagajo knjigo, ki jih je navdušila. S tem bodo pridobili samozavest in motivacijo za branje, hkrati pa se bodo čutili opažene in slišane, ker bo tudi njihovo mnenje štel kot relevantno (Wiesendanger idr., 2009). Svoje navdušenje nad prebrano knjigo lahko izrazijo učitelju med neformalnim pogovorom npr. v času odmora, po uri ali med skupnimi obiski knjižnice ali v okviru učnega projekta ali skupnega bralnega projekta, v katerem učeče se spodbuja k skupnemu branju, pogovoru o prebranem in medsebojnemu priporočanju knjig.

Izobraževalci lahko spodbujajo branje iz užitka tudi z različnimi skupinskimi dejavnostmi. Učeči se, ki delajo v skupinah in kjer vsak posebej prispeva k skupnemu cilju, bodo verjetno bolj zainteresirani za sodelovanje. Tako se učeči se lahko organizirajo v razredne bralne klube, v katerih se družijo, krepijo jezikovne zmožnosti in se pogovarjajo prebranih knjigah. V prijetnem, sproščenem vzdušju so pripravljeni svobodneje izražati svoje poglede in ideje o prebranih besedilih in odprto razpravljati o obravnavanih temah. K sodelovanju jih lahko spodbudi postavitve razredne knjižnice, v katero vsak od udeležencev prispeva knjigo, ki bi jo priporočil tudi drugim.

Odlična priložnost za krepitev motivacije za branje iz užitka je lahko tudi skupni obisk splošne knjižnice. Knjižnice danes niso več le nemi hrami knjig, v katere lahko vstopajo le »posvečeni«, temveč so živahna središča skupnosti, ki poleg izposoje knjig ponujajo še številne druge dejavnosti, ob katerih ob bralni in družinski pismenosti razvijamo tudi druge spretnosti. Ponujajo druženje ob kulturnih dogodkih, družabnih igrah, delavnice in predavanja s področij digitalnega opismenjevanja in učenja slovenskega jezika, hortikulture, krepitve zdravja ipd. Članom knjižnice so na voljo brezplačno. Tako lahko odrasli, ki vstopi v knjižnico, da bi se naučil npr. vzgoje sobnih rastlin, sčasoma razvije tudi zanimanje za literaturo.

SKLEP

Branje iz užitka je več kot le prostočasna dejavnost. Odraslim služi kot močno orodje za kognitivno obogatitev, čustveno olajšanje in sodelovanje v skupnosti. Rekreativno branje krepi naše dobro počutje tako, da lajša stres, izboljšuje osredotočenost in spomin ter spodbuja empatijo in samozavedanje. Poleg tega krepi veščine, kot je kritično mišljenje, širi besedni zaklad in ponuja vpogled v različne kulture in stališča, ki so bistveni za osebno rast in sodelovanje v družbi. Odrasli, ki berejo iz užitka, vlagajo v vseživljenjsko učenje in tako izboljšujejo kakovost svojega življenja. To jim lahko pomaga, da prekinejo tudi začarani krog nizke pismenosti med generacijami.

Pri spodbujanju bralne motivacije med odraslimi moramo zato upoštevati številne kognitivne, družbene in osebne koristi, ki jih prinaša branje. Pri tem si lahko pomagamo z različnimi strategijami, kot so oblikovanje bralnih skupin, uporaba tehnološko naprednih rešitev za odrasle z različnimi ovirami pri branju, ustvarjanje javnih prostorov, namenjenih branju, in motiviranje za branje s pomočjo vplivnežev.

V izobraževanju odraslih bi si zato morali predvsem prizadevati za krepitev notranje motivacije udeležencev za branje, in sicer s prilagajanjem bralnega gradiva njihovim zmožnostim in interesom, zagotavljanjem prožnih oblik pridobivanja znanja in spodbujanjem pozitivnih izkušenj pri branju. Z izvajanjem teh strategij lahko odraslim pomagamo ponovno odkriti veselje do branja in njegov pomen, kar bo prispevalo tako k njihovem vseživljenjskemu učenju, osebnemu opolnomočenju kot splošnemu dobremu počutju.

VIRI IN LITERATURA

Abadzi, H. (2019). *Neoliterate adult dyslexia and literacy policies: a neurocognitive research review of a curious unexplored phenomenon*. UNESCO Bureau of International Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368404>

Aker, J. C. in Sawyer, M. (2023). *Making Sense of the Shapes: What Do We Know About Literacy Learning in Adulthood?*. Center for Global Development. <https://www.cgdev.org/sites/default/files/making-sense-shapes-what-do-we-know-about-literacy-learning-adulthood.pdf>

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.

Blatnik, A. (2024, 26. november). *Predstavitev raziskave Knjiga in bralci VII* [Zvočni posnetek predstavitev]. 40. Slovenski knjižni sejem.

Blyseth, A. R. (2015). *A Phenomenological Study of Adult Reading Motivation*. Liberty University Digital Commons. <https://core.ac.uk/download/pdf/58826458.pdf>

Clark, C. in Rumbold, K. (2006). *Reading for Pleasure: A research overview*. National Reading Trust. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496343.pdf>

Fras Popović, S. (7. 6. 2023). *#šib postaja v Kopru ali "Jaz res uživam v branju"*. Družinska pismenost. <https://druzina.pismen.si/sib-postaja-v-kopru-ali-jaz-res-uzivam-v-branju/>

Gerčar, J., Kovač, M., Blatnik, A. in Rugelj, S. (2024). *Knjiga in bralci VII. Bralna kultura in nakupovanje knjig v Sloveniji v letu 2024*. UMco.

Granicus. (b. d.). *4 key ways to engage with low-literacy communities online*. <https://granicus.com/blog/4-key-ways-engage-low-literacy-communities-online/>

Guthrie, J. T. in Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. V M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson in R. Barr (ur.), *Handbook of reading research, Volume III* (str. 403–422). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Hollins, S., Egerton, J. in Carpenter, B. (2016). Book clubs for people with intellectual disabilities: the evidence and impact on wellbeing and community participation of reading wordless books. *Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities*, 10(5), 275–283. <https://doi.org/10.1108/AMHID-08-2016-0020>

Javna agencija za knjigo RS. (b. d.). *Vključujemo in aktiviramo*. <https://www.jakrs.si/bralna-kultura/vkljucujemo-in-aktiviramo/>

Literacy KC. (b. d.). *Just why do so many adults have trouble reading?* <https://literacykc.org/just-why-do-so-many-adults-have-trouble-reading/>

Literacy Trust. (b. d.). *Adult Literacy*. <https://literacytrust.org.uk/parents-and-families/adult-literacy/>

Martin-Chang, S., Kozak, S., Levesque, K. C., Kalarco, N. in Mar, A. R. (2021). What's your pleasure? Exploring the predictors of leisure reading for fiction and nonfiction. *Read Writ* 34, 1387–1414. DOI: 10.1007/s11145-020-10112-7

Moyer, J. E. (2007). Learning from Leisure Reading. A Study of Adult Public Library Patrons. *Reference & User Services Quarterly*, 46(4), 66–79. American Library Association. <https://journals.ala.org/index.php/rusq/article/viewFile/4099/4667>

Neuman, S. in Knapczyk, J. J. (2018). *Reaching Families Where They Are. Examining an Innovative Book Distribution Program*. https://www.researchgate.net/publication/324843239_Reaching_Families_Where_They_Are_Examining_an_Innovative_Book_Distribution_Program

Olimpijski komite Slovenije (b. d.). *Športajmo in berimo*. <https://www.olympic.si/sportniki/olimpijski-karierni-center/izobrazevanje-in-dvojna-kariera-/sportajmo-in-berimo>

Petrich, N. R. (2015). Book Clubs: Conversations Inspiring Community. *Inquiry in education*. 7(1), članek 4. <https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol7/iss1/4>

Reid-Eriksen, E. (21. 11. 2023). Why Don't People Read Any more? Exploring the Decline in Reading Habits. *Sutton High News*. <https://suttonhighnews.net/9018/school/why-dont-people-read-anymore/>

Rugelj, S. (2014). *Bralna kultura in nakupovanje knjig v Republiki Sloveniji*. Javna agencija za knjigo RS. https://www.jakrs.si/fileadmin/datoteke/Nova_spletna_stran/Zaloznistvo/Raziskave_in_analize/UMCO__Bralna_kultura_in_nakupovanje_knjig_nov.pdf

Rupar, P., Blatnik, A., Kovač, M. in Rugelj, S. (2019). *Knjiga in bralci VI. Bralna kultura in nakupovanje knjig v Sloveniji v letu 2019*. Javna agencija za knjigo RS. https://www.jakrs.si/fileadmin/datoteke/Nova_spletna_stran/Novice_in_dogodki/Knjiga_in_bralci_VI_raziskava_lowres.pdf

Schüller-Zwierlein, A., Mangel, A., Kovač, M. in Van der Weel, A. (2023). *Ljubljanski bralni manifest: Zakaj je pomembno branje na višji ravni*. <https://readingmanifesto.org/?lang=sl>

Schutte, N. S. in Malouff, J. M. (2007). Dimensions of reading motivation: Development of an adult reading motivation scale. *Reading Psychology*, 28(5), 469–489. https://www.academia.edu/22781520/Dimensions_of_Reading_Motivation_Development_of_an_Adult_Reading_Motivation_Scale

Sullivan, A. in Brown, M. (2015). Reading for pleasure and progress in vocabulary and mathematics. *British Educational Research Journal*, 41(6), 971–991. <http://discovery.ucl.ac.uk/10021113/>

Štrukelj, A. (2023). Branje za užitek, branje za zdravje. V N. Žalec (ur.), *Podobe branja* (str. 52–58). Andragoški center Slovenije.

The Reading Agency. (b. d.). *Reading facts*. <https://readingagency.org.uk/our-work/our-research/reading-facts/>

The Reading Agency (2015). *The impact of Reading for Pleasure and Empowerment*. <https://readingagency.org.uk/wp-content/uploads/2024/06/The-Impact-of-Reading-for-Pleasure-and-Empowerment.pdf>

The Reading Agency (2024). *The State of the Nation's Adult Reading: 2024 Report*. https://readingagency.org.uk/wp-content/uploads/2024/07/State-of-the-Nations-Adult-Reading_2024-Overview-Report_FINAL.pdf

Thomas, D. (2021). How digital books connect vulnerable students with reading. *E-school News*. <https://www.eschoolnews.com/classroom-innovations/2021/10/01/how-digital-books-connect-vulnerable-students-with-reading/>

Twenge, J. (5. 3. 2024). Are Books Dead? Why Gen Z doesn't Read. *Generation Tech Blog*.
<https://www.generationtechblog.com/p/are-books-dead-why-gen-z-doesnt-read>

Wiesendanger, K., Braun, G. in Perry, J. (2009). Recreational Reading: Useful Tips for Successful Implementation. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 49 (4). https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol49/iss4/3

Wolf, M. (2020). *Braleč, vrni se domov*. Cankarjeva založba.



1.17. Samostojni strokovni prispevek

POGLAVJE 7

TERENSKO DELO V SVETOVALNI DEJAVNOSTI V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Tanja Vilič Klenovšek

POVZETEK

Opredeljujemo namen in cilje svetovalne dejavnosti in terenskega dela kot enega od učinkovitih pristopov za povečanje dostopnosti svetovanja in vseživljenjskega učenja odraslim v različnih življenjskih obdobjih. Terensko delo ima kompleksne in interdisciplinarne podlage, ki omogočajo globlje razumevanje njegovega bistva. Prikazani so različne opredelitve in pristopi terenskega dela. Poudarek je na slovenskih primerih terenskega dela v svetovalni dejavnosti, ki temeljijo na zagotavljanju večje pravičnosti, opolnomočenja in vključenosti odraslih v vseživljenjsko učenje. Opredeljeni so tudi dejavniki uspešnega terenskega dela v svetovalni dejavnosti v izobraževanju odraslih, ki smo jih razvili na praktičnih izkušnjah več kot dvajsetletnega razvoja terenskega dela.

Ključne besede: svetovalna dejavnost v izobraževanju odraslih, svetovalec v izobraževanju odraslih, terensko delo, dejavniki uspešnega terenskega dela

UVOD

Eden od pomembnih ciljev svetovalne dejavnosti v izobraževanju odraslih je prispevati k večji dostopnosti vseživljenjskega učenja za vse odrasle enako, še posebej za tiste skupine, ki se redko ali sploh ne vključujejo v izobraževanje in učenje. Novo znanje in spretnosti pa potrebujejo vsi odrasli, tako za bolj kakovostno osebno življenje, nenehno razvijajoče in spreminjajoče se delo kot za življenje v skupnosti, ki je prav tako del stalnih sprememb družbenega in ekonomskega razvoja. Ta vključuje demografske spremembe, podnebne spremembe in prizadevanja za trajnostni razvoj in zeleno preobrazbo družbe ter avtomatizacijo in digitalizacijo na vseh področjih človekovega življenja. Hiter razvoj in spremembe so stalnica sodobnega časa in danes ne govorimo več le, da moramo biti kot odrasli fleksibilni in prilagodljivi, temveč da moramo biti z novim znanjem soustvarjalci teh sprememb, jih obvladovati in hkrati biti tudi odporni proti tem spremembam. V ReNPIO 2022–2030, ključnem slovenskem strateškem dokumentu za razvoj izobraževanja odraslih, je zapisana vizija, da imajo odrasli prebivalci Slovenije »... v vseh življenjskih obdobjih enake možnosti in spodbude za kakovostno učenje in izobraževanje za svoj celostni razvoj in sonaravno bivanje« (Potočnik, 2022, str. 15). To vizijo uresničujemo tudi s svetovalno dejavnostjo v izobraževanju odraslih, ki je v ReNPIO 2022–2030 opredeljena kot ena od podpornih dejavnosti, s katero prispevamo k večji dostopnosti in vključenosti ter tudi k večji kakovosti in uspešnosti izobraževanja in učenja odraslih. S svetovalno dejavnostjo uresničujemo tako individualne kot strateške cilje razvoja izobraževanja odraslih.

V središče vedno postavljamo odraslega, kar pomeni, da izhajamo iz njegovih potreb, značilnosti, zmožnosti in ciljev na poti vseživljenjskega učenja.

Podatki o vključenosti kažejo, da je vključenost posameznih skupin odraslih v izobraževanje in učenje še vedno nizka. Še posebej se vanj manj vključujejo manj izobraženi odrasli (ISCED 0-2), starejši odrasli v starosti nad 55 let, pa tudi posamezne ranljive skupine, kot so odrasli s priseljenkim ozadjem, zaposleni na manj zahtevnih delovnih mestih, delovno neaktivni idr. (več v Mirčeva in Macur, 2023). Podatki iz raziskav tudi kažejo, da je eden od razlogov za neudeležbo odraslih v vseživljenjskem učenju tudi njihova neinformiranost o možnostih izobraževanja in učenja (Vilič Klenovšek, 2023). In ko razmišljamo, kako doseči te odrasle in jih obveščati o možnostih izobraževanja in učenja ter jih spodbuditi k vseživljenjskemu učenju, je eden od odgovorov stroke in prakse, da če odrasli ne pridejo do nas, moramo mi do njih. In ena od takih poti je terensko delo v svetovalni dejavnosti v izobraževanju odraslih, ki ga bomo predstavili v nadaljevanju.

OPREDELITEV SVETOVALNE DEJAVNOSTI V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Svetovalna dejavnost spremlja izobraževanje odraslih od samega začetka njegovih pojavnih oblik (Jelenc, 1982). Sprva predvsem kot informiranje o možnostih izobraževanja in učenja odraslih, programski ponudbi in različnih oblikah, kasneje pa tudi kot podpora odraslim v procesu izobraževanja in učenja (Jelenc Krašovec in Jelenc, 2003). Zadnje se je v slovenskem prostoru najbolj sistematično in celostno razvilo v zadnjih dvajsetih letih. Bolj ko sta izobraževanje in učenje odraslih postajala kompleksni, raznovrstni in obsežni, bolj je rasla potreba po svetovalni podpori odraslim na njihovi poti izobraževanja in učenja (Vilič Klenovšek, 1999). V delovni dobi odraslega je ta tesno povezana tudi s kariernim razvojem, vse življenje pa z osebnim razvojem in življenjem v skupnosti.

Na Andragoškem centru Slovenije smo konec devetdesetih let prejšnjega stoletja izpeljali analizo stanja in potreb po razvoju svetovalne dejavnosti v izobraževanju odraslih v slovenskem prostoru. Podatki so pokazali, da je potreba po svetovalni podpori naraščala, da izobraževalne organizacije v izobraževanju odraslih niso imele vzpostavljene te dejavnosti na prepoznaven in sistematičen način in da kadri v izobraževanju odraslih niso bili ustrezno usposobljeni za to delo (Vilič Klenovšek, 1999). Na osnovi ugotovljenega stanja, strokovnih konceptov, ki so se na tem področju že razvijali v angleškem prostoru (Rivis, 1992), in specifik v slovenskem prostoru, smo razvili koncept regionalnega središča za informiranje in svetovanje v izobraževanju odraslih – središča ISIO. Najprej smo vzpostavili pet regionalnih središč ISIO, do leta 2017 pa postopoma mrežo 17 središč ISIO, to je pomenilo eno središče v vsaki regiji in po dve središči v petih velikih regijah. V samem izhodišču opredelitve koncepta središča ISIO sta bila opredeljena dva glavna cilja: »vsem odraslim zagotoviti brezplačno kakovostno, strokovno in celostno informiranje ter svetovanje kot podporo njihovem izobraževanju in učenju ter povezati čim več ponudnikov izobraževalnih in svetovalnih storitev za odrasle v lokalnem okolju v omrežje in tako zagotoviti kakovostno, celostno in usklajeno delovanje vseh subjektov na področju informiranja

in svetovanja v izobraževanju odraslih»^[22] (Vilič Klenovšek in Klemenčič, 2000, str. 7). Vsako središče ISIO je bilo v skladu z značilnostmi in potrebami lokalnega okolja, v katerem je delovalo, zavezano, da: »razvija različne vrste, oblike in vsebine svetovalnega dela, ki upoštevajo potrebe različnih ciljnih skupin, poskrbi za čim večjo časovno in krajevno dostopnost storitev, ima usposobljene, profesionalne in objektivne svetovalce, skrbi za celostno podporo svetovalni dejavnosti z aktualnimi nacionalnimi in lokalnimi bazami podatkov, spremlja in razčlenjuje potrebe različnih skupin odraslih po informiranju in svetovanju za izobraževanje in učenje ter posebno pozornost namenja skupinam odraslih, ki imajo v lokalnem okolju slabši dostop do izobraževanja in učenja, seznanja vse odrasle v lokalnem okolju s cilji in vsebinami svoje dejavnosti ter dostopnostjo, razvija raznovrstno informiranje in promocijo dejavnosti središča ISIO, da doseže različne skupine odraslih svojega lokalnega okolja, ter spremlja, evalvira in nenehno izboljšuje svojo učinkovitost in kakovost« (Vilič Klenovšek in Dobrovoljc, 2014, str. 13–14).

Dejavnost središč ISIO se je na Andragoškem centru Slovenije kontinuirano strokovno nadgrajevala: razvijala so se strokovna gradiva in orodja, ki so bila v podporo kakovostnemu delu svetovalcev, skrb se je posvečala njihovemu stalnemu izpopolnjevanju in skupni promociji dejavnosti. Zaradi dobrih rezultatov in učinkov delovanja središč ISIO tako na ravni posameznega odraslega, vključenega v svetovanje, kot na ravni države (večja vključenost v vseživljenjsko učenje, učna uspešnost in zavedanje lastnega znanja, krepitev položaja na trgu dela, osebna rast in razvoj idr.)^[23] se je v letu 2018 z novim Zakonom o izobraževanju odraslih (ZIO–1, 2018) svetovalna dejavnost v javnih izobraževalnih organizacijah (ljudskih univerzah) umestila v javno službo. Podzakonske in strokovne podlage za vzpostavitev javne službe v praksi so bile pripravljene leta 2020^[24]; svetovalna dejavnost, ki se izvaja kot javna služba v izobraževanju odraslih, pa je bila leta 2021 vzpostavljena na vseh ljudskih univerzah po državi. V skladu z ZIO–1 (2018) so se v svetovalno dejavnost kot javno službo povezala tri področja svetovalne dejavnosti: »pri vključevanju v izobraževanje in nadaljevanju izobraževanja, pri ugotavljanju in dokumentiranju znanja in spretnosti ter pri samostojnem učenju« (Dobrovoljc idr., 2020, str. 12)^[25].

Bistvo svetovalne dejavnosti v izobraževanju odraslih, ki se izvaja kot javna služba, ostaja v strokovnih okvirih, kot sta jih opredelila slovenska strokovnjaka na tem področju, Jelenc Krašovec in Jelenc (2003). Avtorja sta dejavnost poimenovala andragoško svetovalno delo. Zapisala sta: »Temeljni cilj in funkcija andragoškega svetovalnega dela je: pomagati posamezniku, da uspešno izpelje svoje izobraževanje ali učenje. Ta temeljni cilj, ki označuje

[22] Za uresničevanje drugega cilja so bila ob vsakem središču ISIO vzpostavljena regionalna strateška in strokovna partnerstva.

[23] Rezultate in učinke svetovalne dejavnosti v središčih ISIO smo večkrat evalvirali v okviru pristopov presojanja in razvijanja kakovosti in jih v skladu z ugotovitvami opisali v strokovnem priročniku Kazalniki kakovosti svetovalne dejavnosti v izobraževanju odraslih (Vilič Klenovšek in Pavlič, 2020, str. 55–60).

[24] Smernice za izvajanje svetovalne dejavnosti v izobraževanju odraslih, ki se izvaja kot javna služba (Dobrovoljc idr., 2020) in Pravilnik o standardih in normativih za financiranje in izvajanje javne službe na področju izobraževanja odraslih (2020).

[25] Prvo in drugo področje svetovalne dejavnosti sta bili umeščeni v dejavnosti središč ISIO, tretje področje pa predstavlja dejavnost središč za samostojno učenje SSU, ki so se v izobraževanju odraslih v Sloveniji prav tako uspešno razvijala v predhodnih 25 letih (več informacij o SSU je dostopnih na spletni strani: <https://portalssu.acs.si/>).

celoto, lahko razčlenimo na vrsto posameznih ciljev, kot so: uresničevanje posameznikovih ciljev, motivov in vrednot, povezanih z izobraževanjem in učenjem; krepitev motivacije, zaupanja vase pri izobraževanju in učenju; izbiranje ustreznih možnosti in priložnosti za izobraževanje; izbiranje in določanje načinov izpeljave in strategij; uspešno organiziranje izpeljave izobraževanja in učenja; uspešno in učinkovito učenje; razvijanje in krepitev sposobnosti za učenje; uporaba, uveljavitev in možnosti uporabe pridobljenega znanja; spremljanje aktivnosti izobraževanja in učenja« (Prav tam, 2003, str. 24).

Iz opisane vsebine je razvidno, da je svetovalna podpora odraslemu pri izobraževanju in učenju kompleksna in raznovrstna. V okviru koncepta dejavnosti središč ISIO smo še posebej poudarili, da »/.../ moramo svetovalno pomoč zagotoviti v vseh treh fazah poteka procesa izobraževanja in učenja odraslih: pred vključitvijo v izobraževanje ali učenje, med potekom izobraževanja in učenja, ob zaključevanju izobraževanja in učenja« (Vilič Klenovšek in Klemenčič, 2000, str. 9).

Glede na dotedanje opredelitve je bila v konceptu delovanja središč ISIO dodana vrednost prav celovitost svetovalne dejavnosti v izobraževanju odraslih, t. j. da svetovalec spremlja in podpira odraslega od začetka do konca in mu tudi ob zaključku ponudi podporo pri ovrednotenju doseženega, pri premislekih o nadaljnji izobraževalni in karierni poti, osebnem razvoju idr. Tudi v evropskem prostoru se v zadnjem desetletju izpostavlja ta celovitost. Tako je npr. Hooley opredelil tri ključne oblike svetovalne dejavnosti: »svetovalna dejavnost pred vključitvijo v izobraževanje (ang. pre-entry guidance), ki podpira odrasle pri premisleku, ali se vključiti v vseživljenjsko učenje in kateri programi izobraževanja so zanje primerni; svetovalna dejavnost kot integralni del izobraževalnega programa oziroma procesa (ang. guidance as integral part of adult education programme), ki izhaja iz vsebin izobraževalnega programa in potreb posameznika; svetovalna dejavnost ob zaključku (ang. exit guidance), ki podpira odraslega pri premisleku, kako lahko uporabi pridobljeno znanje v izobraževanju, in pri načrtovanju njegovih nadaljnjih poti v izobraževanju in/ali pri delu« (Hooley, 2014, v Carpentieri idr., 2018, str. 37).

Pomembno pa je, da poudarimo, da se v družbi 21. stoletja vsebina andragoškega svetovalnega dela še posebej v prvi in zadnji fazi izobraževalnega procesa prepleta tudi z vsebinami kariernega svetovalnega dela. Tudi Jelenc Krašovec in Jelenc sta zapisala, da sta za temeljnimi ciljem andragoškega svetovalnega dela: »/.../ bolj ali manj implicitno dva, temu cilju podrejena ali vzporedna cilja, to pa sta optimalen osebni razvoj in osebna življenjska pot posameznika, ter uresničevanje njegovega poklicnega ali delovnega cilja ali poklicne poti« (2003, str. 25).

Prepletenost ciljev andragoškega svetovalnega dela s cilji kariernega svetovalnega dela se odraža tudi v njegovi evropski opredelitvi (ang. career guidance): »Karierno svetovalno delo se v kontekstu vseživljenjskega učenja nanaša na vrsto dejavnosti, ki državljanom v vseh starostnih obdobjih in na katerikoli točki njihovega življenja omogočajo identifikacijo njihovih sposobnosti, kompetenc in interesov za sprejemanje pomembnih odločitev na področju izobraževanja, usposabljanja in izbire poklica. Poleg tega jim omogoča vodenje

svojih življenjskih poti v učenju, delu in drugih okoljih, v katerih se teh kompetenc in sposobnosti naučijo in/ali jih uporabljajo» (Council of the European Union, 2008, str. 2).

Izhajajoč iz ciljev in vsebine svetovalne dejavnosti v izobraževanju odraslih, lahko to opredelimo tudi kot pomembno dejavnost, ki prispeva tudi k večji pravičnosti pri dostopu in vključenosti v izobraževanje in učenje. Poleg tega v svetovalni dejavnosti v izobraževanju odraslih pravičnost ne pomeni le enakosti v obravnavi vseh odraslih, ampak tudi zagotavljanje, da vsak odrasli prejme podporo, ki jo potrebuje za uspeh. Gre za ustvarjanje pogojev in podpore, ki omogoča odraslim, da razvijejo svoje potenciale ne glede na njihove začetne okoliščine. Pravičnost zahteva prilagajanje svetovalne podpore posameznim potrebam odraslega in zagotavljanje podpore tistim, ki jo najbolj potrebujejo.

Ker se v sodobnih družbah ohranjajo in celo pojavljajo nove oblike nepravičnosti, številni strokovnjaki v razvijanju pristopov svetovanja v izobraževanju odraslih ter pri načrtovanju in razvoju kariere dajejo velik poudarek na razvijanje pristopov in orodij, ki zagotavljajo pravičnost. Hooley je npr. skupaj s Sultano in Thomsenom razvil pristop k svetovanju, ki upošteva družbene neenakosti in temelji na petih usmeritvah, ki svetovalcem lahko pomagajo pri oblikovanju socialno pravičnejšega svetovanja: (1) spodbujanje kritičnega zavedanja, (2) obravnava zatiranja, (3) analiza normalnosti, (4) spodbujanje ljudi k sodelovanju in (5) delovanje na različnih ravneh (Hooley, 2020). Spodbujanje kritičnega zavedanja ljudem pomaga globlje razumeti svet, kakršen je, in situacijo, v kateri so se znašli. To vključuje tudi spodbujanje razumevanja, kako deluje trg dela in kdo ima koristi od sedanje ureditve in posebnih dogajanj na njem, kot je pojav novih oblik dela. Za razumevanje različnih vrst zatiranja je koristno razumeti, da težave ljudi niso odvisne le od njihovega vedenja, temveč imajo lahko različne vzroke. Hooley navaja Younga, ki razmejuje pet različnih obrazov zatiranja: izkoriščanje, marginalizacija, nemoč, kulturni imperializem in nasilje (prav tam). Če svetovalec stranko podpre pri postavljanju vprašanj o tem, kaj velja za normalno, lahko odpreta nove perspektive. Ni normalnega ali »naravnega« razumevanja kariere ali uspeha. Vprašanje o vsiljeni normalnosti po Hooleyju je pomembno, saj veliko ljudi, ki ne ustrezajo družbenim normam, za to krivi sebe. Svoje kariere odrasli ne uresničujejo zgolj kot posamezniki, temveč tudi v interakciji z drugimi. Ko ljudje sodelujejo, spoznajo, da se spopadajo z istimi izzivi in da lahko drug drugega podpirajo s sodelovanjem, povezovanjem in izvajanjem skupnih ukrepov. Svojo poklicno pot oblikujemo deloma sami, pa tudi v svojih družinah, na delovnih mestih, v skupnostih, nacionalnih okvirnih pogojih in političnih sistemih, v katerih živimo. Hooley poudarja, da se mora svetovalni delavec počutiti pooblaščen za posredovanje na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja, in sicer v obliki podpore, zagovorništva, povratnih informacij sistemu in partnerskega sodelovanja. Včasih je ljudem najboljše pomagati kot posameznikom, včasih s sistemskimi spremembami, pogosto pa je treba uporabiti oba pristopa hkrati (prav tam).

Iz izkušenj v slovenskem prostoru lahko dodamo, da je zadnje priporočilo – to so povezovanje na različnih ravneh za doseganje različnih skupin odraslih, njihovo opolnomočenje za aktivnost v vseživljenjskem učenju in razvoj lastne delovne in osebne kariere – lažje uresničljivo prav s pristopom terenskega dela v svetovalni dejavnosti.

TEORETSKA IZHODIŠČA TERENSKEGA DELA

V svetovalni dejavnosti v izobraževanju odraslih, ki jo razvijamo in izvajamo v slovenskem prostoru, smo sprejeli odločitev, da za prevod angleškega izraza »outreach« uporabljamo besedno zvezo »terensko delo«, ker ta najboljše ponazori način delovanja svetovalcev in hkrati razvite oblike terenskega dela, ki jih predstavljamo tudi v tem prispevku. Se pa v zadnjih letih v stroki pojavlja tudi prevod »ozaveščanje« in/ali »obveščanje«, ki pa bolj kot način delovanja izraža namen delovanja terenskega dela svetovalca ali izobraževalca.

V izobraževanju odraslih se je terensko delo najprej pojavilo v angleškem prostoru v 90. letih prejšnjega stoletja. V iskanju pristopov za večje in učinkovitejše doseganje odraslih, ki niso vključeni v izobraževanje, so bili razviti pristopi terenskega dela, ki so se pozneje razširili tudi v druge evropske države. Njihov prvotni namen razvijanja in izvajanja terenskega dela v izobraževanju odraslih je bil: približati ponudbo izobraževanja odraslim v manjših krajih in organizacijah, kjer se družijo (in niso nujno izobraževalne organizacije), in prilagoditi vsebino izobraževalnih programov potrebam in značilnostim različnih skupin odraslih na podlagi njihovih potreb in potreb okolja, v katerem živijo (primerjaj McGivney, 2002).

Na začetku tega stoletja smo tudi v Sloveniji pristopili k razvoju terenskega dela v svetovalni dejavnosti. Terensko delo smo opredelili kot obliko izvajanja svetovalne dejavnosti zunaj prostorov organizacije, kjer je sedež središča ISIO, da bi svetovanje približali različnim, predvsem ne vključenim skupinam odraslih v okolju, kjer bivajo in delajo (Vilič Klenovšek in Klemenčič, 2004).

Leta 2015 so tako opredelitev terenskega dela zapisali tudi v poročilu Eurydice o izobraževanju in usposabljanju odraslih v Evropi, v katerem so terensko delo opredelili kot »/.../ vrsto dejavnosti zunaj formalnih izobraževalnih ustanov, ki so namenjene prepoznavanju in privabljanju tistih, ki se ne učijo, da bi jih spodbudili k vpisu v programe izobraževanja in usposabljanja /.../« (Eurydice Report on Adult Education, 2015, str. 97). Terensko delo je bilo v tem poročilu posebej izpostavljeno kot dejavnost, ki lahko pomembno prispeva k doseganju ranljivih skupin odraslih in motiviranju za vseživljenjsko učenje ter s tem k povečanju njihove vključenosti (prav tam, str. 98–100).

K večji prepoznavnosti terenskega dela v izobraževanju odraslih je v evropskem prostoru v letih 2013–2014 pomembno prispeval tudi projekt evropske mreže Grundtvig z naslovom Terensko delo, opolnomočenje, raznolikost (angleško ime projekta in mreže organizacij, ki se je ob tem vzpostavila, je Outreach, Empowerment, Diversity – OED²⁶). Že samo ime pove, da sta poleg pomena doseganja odraslih s terenskim delom poudarjeni tudi opolnomočenje odraslih in upoštevanje raznolikosti odraslih. V mreži OED so zapisali, da je terensko delo »... koncept, ki pomeni, da izobraževanje ni le blago, ki ga morajo ljudje dobiti, ampak dobrina, ki mora biti na voljo potencialnim učečim se ne glede na to, kje so in kaj potrebujejo« (OED, 2013, str. 8). Poudarili so, da je terensko delo koncept, ki naredi izobraževanje dostopno na različne načine, in da je odraslim izziv ponuditi izobraževanje

[26] Več informacij o projektu in mreži OED je na spletni strani: <http://www2.oed-network.eu>

v skladu z njihovi pogoji in okoliščinami na način, da ne delujemo pokroviteljsko, češ »/.../ mi od znotraj, ki poznamo, se obrnemo k ljudem, ki ne vedo« (prav tam, str. 8). Opolnomočenje pa so opredelili kot »/.../ zagotavljanje orodij za samopomoč in za stalno zavedanje, da je nujna kritična samorefleksija tako na strani izobraževalca kot učečega se« (prav tam, str. 9). Hkrati so poudarili, da sta kritično razmišljanje in analiza lastnega položaja že sama po sebi lahko orodji za opolnomočenje (prav tam, str. 9).

Ob opredelitvi koncepta raznolikosti pa so v mreži OED izpostavili, da je treba upoštevati, da so odrasli heterogena skupina, ki se razlikujejo glede na različne dejavnike in značilnosti, kot so: družbeni položaj, izobrazba, verska prepričanja, nacionalna pripadnost, starost, spol idr. Zapisali so, da je koncept raznolikosti »/.../ pomemben in pozitiven kot metoda, ki omogoča, da razlike postanejo vidne in uporabne ter da jih cenimo, včasih pa tudi, da odkrivamo vire razlik, da bi izboljšali življenjske razmere nekaterih skupin, tj. tistih, ki so zaradi diskriminacije, rasizma, lingvizma ali gospodarskega izkoriščanja odrinjene na rob družbe« (OED, 2013, str. 9).

HABITUS SENZIBILNO SVETOVANJE IN TERENSKO DELO

V projektu Terensko delo v svetovalni dejavnosti v izobraževanju odraslih za zaposlene iz deprivilegiranih okolij v okviru programa Erasmus+ (angleško ime projekta je ReachOut), ki je potekal v letih 2022–2024, pa smo opozorili še na en vidik, ki ga je treba upoštevati pri terenskem delu z ranljivimi skupinami odraslih. Govorimo o vidiku različnosti v habitusu odraslega in habitusu svetovalca. V priročniku za svetovalce (Bock idr., 2023) je zapisano, da je habitus kot koncept pomemben za izvajalce svetovanja, saj zajema vse družbene vidike odločitev o izobraževanju in/ali karierni poti od mladosti do odraslosti. V projektu je koncept habitusa opredeljen po Bourdieuju, ki »/.../ habitus razume kot ponotranjeno zgodovino, ki je postala druga narava, družbena nujnost, preoblikovana v motorične sheme in telesne avtomatizme, ki se kažejo v praksah in izražanjih posameznika« (Bönisch, 2011 v Bock idr., 2023, str. 5). Avtorji priročnika so zapisali: »Habitus je osnovni odnos posameznika do sveta in samega sebe, njegova pripadnost določeni skupini in odtis, ki ga je ta pripadnost pustila na njem (Bourdieu, 1987). Če uporabimo Bourdieujeve besede, potem lahko rečemo, da so družbena okolja ustvarjena na podlagi določenega habitusa. Razlikuje med primarnim habitusom izvirnega okolja in sekundarnim habitusom, ki se ga naučimo med poznejšimi procesi akumulacije« (prav tam, str. 6). Avtorji priročnika navajajo, da Bourdieu meni, da imajo ljudje podoben habitus, če imajo podobno družinsko ozadje, podobne družbene izkušnje in sociodemografske značilnosti. Zato ljudje istega razreda, etnične pripadnosti, spola ali narodnosti pogosto podobno razmišljajo, delujejo in sprejemajo podobne odločitve (prav tam, str. 6).

V odnosu svetovalca – odrasli je pogosto tako, da sta njuna habitusa različna, in raziskovalci opozarjajo, da je uspešnost svetovanja odvisna tudi od ozaveščenosti in obvladovanja teh razlik v svetovalnem procesu obeh, svetovalca in odraslega. Svetovalci morajo vedeti, da se vedenje, ki ga določa habitus, le redko pojavi na zavestni ravni. Večinoma gre za nezavedne vedenjske vzorce, ki se ponavljajo. Zato so v sistemu svetovanja potrebni pristopi, senzibilni za habitus. Izobraževalci potrebujejo pronicljiv pristop, da bi dosegli posameznike iz vseh

družbenih skupin in okolij z različnimi habitusi. Zato je pomembno, da se usposobijo za vodenje habitus senzibilnega svetovanja, ki temelji na upoštevanju naslednjih načel v vodenju svetovalnega procesa (več v Bock idr., 2023, str. 50–51): empatija in aktivno poslušanje, senzibilnost za kulturo in raznolikost posameznikov, ohranjanje jasnih meja v svetovalnem procesu, opolnomočenje in motiviranje, nediskriminacija, vzajemna podpora znotraj stroke (podpora svetovalcev in drugih sodelavcev znotraj organizacije) ter mreženje s partnerskim sodelovanjem različnih organizacij in strok. Vsa ta načela so pomembna tudi pri izvajanju svetovalne dejavnosti v obliki terenskega dela. Odvisno od vsebine in namena terenskega dela pa je, katera bodo pomembnejša in kako se pri tem upoštevajo tudi razlike med lastno in drugo institucionalno kulturo, saj ta sooblikuje habitus svetovalca in drugih strokovnih sodelavcev, ki se vključujejo v načrtovanje in izvajanje terenskega dela.

Pomen terenskega dela v svetovalni dejavnosti pri izobraževanju odraslih je izpostavljen tudi v novem Evropskem programu za učenje odraslih (EPUO) (Evropska komisija, 2021), v katerem je priporočilo, da naj države članice Evropske unije »... podprejo učenje in izobraževanje odraslih z vseživljenjskim svetovanjem in razvojem kariere z vzpostavljanjem partnerstev na vseh ravneh; v skladu z načeli zagotavljanja kakovosti bi morale to svetovanje biti povezano s terenskim delom, vrednotenjem in ozaveščanjem, kar bi prispevalo k izvajanju priporočila Sveta o poteh izpopolnjevanja. S tem bo zagotovljeno, da bodo imeli vsi odrasli priložnost pridobiti osnovno znanje in ključne zmožnosti v skladu s svojimi potrebami ter doseči raven znanja in spretnosti, ki je potrebna v današnji družbi in na trgu dela« (prav tam, str. 12).

Ob tem priporočilu in drugih spoznanjih o terenskem delu se zastavlja temeljno vprašanje, kateri pristopi terenskega dela so najučinkovitejši. Enoznačnega odgovora ni, se pa odgovor skriva v poznavanju teorije, primerov dobrih praks in zagotavljanju ustreznih pogojev za uspešno terensko delo, o čemer pišemo v nadaljevanju. Če povzamemo, je teoretski okvir terenskega dela v svetovalni dejavnosti kompleksen in večplasten. Poudarja individualne potrebe odraslih učečih se, kontekst, v katerem poteka učenje, ter vlogo svetovalca kot podpornega dejavnika v procesu svetovanja, učenja in kariernega razvoja in tudi širši družbeni okvir. Terensko delo je predmet preučevanja številnih strok, vsaka ga obravnava iz svojega zornega kota, čeprav njegovo bistvo določa prav interdisciplinarnost. Pri tem pa je pomembno, da svetovalci uporabljajo različne pristope in metode, ki temeljijo na teorijah učenja, sociologije, psihologije, svetovanja idr., vse z namenom, da zagotovijo prilagojene in učinkovite svetovalne storitve.

TERENSKO DELO V PRAKSI SVETOVALNE DEJAVNOSTI

V literaturi so opredelitve vrst oziroma oblik terenskega dela različne. Tako so na primer v projektu Terensko delo v svetovalni dejavnosti v izobraževanju odraslih za zaposlene iz deprivilegiranih okolij v okviru programa Erasmus+ (2022–2024) predstavili več konkretnih primerov dobrih praks terenskega dela v štirih sodelujočih državah (Avstrija, Nemčija, Češka, Slovenija), ki bi jih lahko razvrstili v tri vrste pristopov terenskega dela glede na prostor izvajanja (več v Bock idr., 2023, str. 9–10): (1) *Pristopi, usmerjeni v skupnost*: te oblike nagovarjajo ljudi v njihovem neposrednem življenjskem okolju. Usmerjeni so

v informiranje in svetovanje ter vključevanje predstavnikov iz vrst skupin odraslih, ki jih želimo doseči – t. i. »kolegi« (ang. peers), ki so lahko usposobljeni strokovnjaki ali prostovoljci ali v skupnosti znane osebnosti. Mišljena je tudi organizacija informiranja in svetovanja v prostorih, kjer se skupine odraslih srečujejo in družijo, ali v nakupovalnih središčih, knjižnicah, pa tudi kavarnah, ob tem pa še organizacija informiranja in svetovanja v okviru dogodkov lokalne skupnosti (npr. stojnice ali informacijski kotički). (2) *Pristopi, usmerjeni v širši družbeni prostor*: to so promocijske kampanje o pomenu izobraževanja in učenja odraslih v različnih medijih, kot so televizija, radio, tiskani mediji, spletni portali. Sem spadajo tudi promocija uspešnih zgodb učečih se odraslih v različnih medijih in usmerjene promocijske objave na družbenih omrežjih za predstavljanje ponudbe izobraževanj za odrasle, še posebej novosti in brezplačne možnosti, usmerjene na posamezne ciljne skupine, ki so jim programi namenjeni. (3) *Pristopi, usmerjeni v delovno okolje*: to so na primer informacijsko-svetovalni kotički v podjetjih, izvedba svetovanja na delovnem mestu s prisotnostjo svetovalca v podjetju oziroma delovni organizaciji, pri čemer so lahko vključeni tudi drugi partnerji, kot sta kadrovska služba in sindikat.

Ob izkušnjah v slovenskem prostoru bi lahko glede na namen ločili tri vrste terenskega dela: a) *neposredno spoznavanje ciljne skupine na terenu*: za oblikovanje svetovalne in izobraževalne ponudbe po meri; b) *neposredno izvajanje informiranja in svetovanja ter tudi izobraževanja*: stojnice na različnih lokacijah v javnem prostoru, infokotički v knjižnicah ipd., dogodek Dnevi svetovanja za znanje, usposabljanja v organizacijah zunaj sedeža organizacije, nosilke izobraževanja (lahko tudi v okviru dogodkov za ozaveščanje na terenu); c) *ozaveščanje na terenu in/ali iz organizacije »navzven«*: to lahko poteka z uporabo tiskanih (promocijskih) gradiv, ki so v zadnjih letih pogosto napisana kot lahko branje ali oblikovana kot infografika z vključitvijo in predstavitvijo uspešnih zgodb odraslih v različnih medijih, na izbranih družbenih omrežjih, kot promocijske kampanje (s plakati, TV-spoti, videopredstavitvami, objavami v tiskanih medijih) idr. (več v Vilič Klenovšek, 2018; Javrh, 2021).

SLOVENSKE OBLIKE TERENKEGA DELA

V svetovalni dejavnosti v izobraževanju odraslih, ki se v mreži 35 ljudskih univerz izvaja kot javna služba, smo opredelili naslednje tri oblike terenskega dela: dislokacijo, mobilno svetovalno dejavnost in informacijsko (info)točko. Vsaka ima v izvedbi svoje značilnosti in priporočljivo je, da izvajalec kombinira različne pristope za doseganje različnih skupin odraslih.

Terensko delo na dislokaciji: svetovalna dejavnost se izvaja zunaj sedeža izvajalca javne službe, v drugi organizaciji, kot so knjižnice, centri za socialno delo, druge izobraževalne organizacije in drugi. Dislokacija – lahko je ena ali jih je več – je vnaprej načrtovana in opisana v letnem načrtu dela. Izvajanje vedno poteka na istem kraju in v prostoru, po vnaprej določenem urniku, dogovorjenem za najmanj eno leto vnaprej. Sam prostor mora omogočati individualno in skupinsko obliko izvajanja svetovalne dejavnosti.

Terensko delo z mobilno svetovalno dejavnostjo: organizira se, kadar se le občasno pojavi potreba po svetovalni dejavnosti v izbranih organizacijah ali na javnih prostorih, na primer v knjižnici, v nakupovalnem središču, na javni prireditvi v lokalnem oziroma regionalnem okolju na prostem in drugih primernih prostorih. Mobilna svetovalna dejavnost se lahko izvaja tudi v organizacijah z dejavnostjo za posamezne skupine odraslih, kot so varstveno delovne organizacije, zavod za zaposlovanje, centri za socialno delo in druge.

Terensko delo z informacijsko točko – info točko: osnovni namen info točk je informiranje odraslih. Na info točki je lahko prisoten svetovalec, ki v osebni stiku daje informacije ob pripravljenem gradivu, lahko pa je to le točka oziroma kotiček, ki je opremljen z informacijskim gradivom, brez prisotnosti svetovalca. Prostor, kjer je info točka, je lahko različen: to so javna mesta, kot so knjižnica, zdravstveni dom, center za socialno delo in druga, lahko pa različne organizacije, ki jih obiskuje večje število odraslih, kot so izobraževalna organizacija za odrasle, podjetje in druge (Dobrovoljc idr., 2020).

Iz svetovalne dejavnosti v izobraževanju odraslih v slovenskem prostoru lahko izpostavimo dva primera dobrih praks iz zadnjih let, ki ju želimo ohranjati in nadgrajevati tudi v prihodnje: svetovanje za zaposlene na delovnem mestu in svetovanje za gluhe in naglušne odrasle.

Svetovanje za zaposlene na delovnem mestu smo na Andragoškem centru Slovenije razvili skupaj s svetovalci v praksi v okviru projekta ESS Svetovanje za zaposlene (2016–2023). Izvajali smo ga za zaposlene v delovnih organizacijah, pri čemer smo s svetovanjem v delovnih organizacijah želeli doseči predvsem manj izobražene in starejše zaposlene. Pri načrtovanju in izvedbi svetovanja na delovnem mestu smo uporabili naslednje ključne korake: a) svetovalci so se predhodno povezali z vodstvom ali kadrovsko službo, včasih tudi s sindikatom v podjetju; b) v pripravi na izvedbo je svetovalec dobro spoznal podjetje, analiziral potrebe podjetja in posameznih zaposlenih (ki so bili vključeni v svetovanje) po izobraževanju in razvoju kariere, na tej osnovi pa pripravil načrt poteka svetovanja; c) izpeljale so se konkretne oblike svetovanja v skladu z načrtom in dogovorjenim načinom svetovanja, ki je lahko potekalo skupinsko, individualno ali kombinirano (skupinsko in individualno), kot enkratno srečanje ali kot večkratna srečanja; d) na koncu se je pripravila evalvacija s povratnimi informacijami o rezultatih svetovanja na delovnem mestu, ki so se posredovale vsem vključenim v pripravo in izvedbo v skladu z varovanjem osebnih podatkov vseh, ki so bili vključeni v svetovanje, in načelom zaupnosti.

Drugi primer dobre prakse, *svetovanje za gluhe in naglušne odrasle*, se je začel razvijati šele v letu 2023²⁷, prve izvedbe so potekale leta 2024 in se nadaljujejo v letu 2025.

[27] V letu 2023 smo razvili dva pristopa svetovanja za gluhe in naglušne odrasle: partnerski in skupinski/individualni pristop. Več v strokovnem gradivu *Pristopi informiranja in svetovanja za gluhe in naglušne odrasle v svetovalni dejavnosti v izobraževanju odraslih*, ki se izvaja kot javna služba (Vilič Klenovšek in Lesar, 2023).

Na Andragoškem centru Slovenije smo zaradi ugotovitev, da se gluhi in naglušni odrasli redko vključujejo v vseživljenjsko učenje (Mirčeva in Macur, 2023), razvili skupinsko obliko informiranja in svetovanja²⁸ za to ciljno skupino odraslih, ki ga svetovalci izpeljujejo v sodelovanju z (med)občinskimi društvi za gluhe in naglušne odrasle. Ključni koraki pri načrtovanju in izvedbi skupinske oblike informiranja in svetovanja za gluhe in naglušne odrasle so: a) svetovalci se povežejo z (med)občinskimi društvi za gluhe in naglušne odrasle, to je z organizacijo, ki dobro pozna značilnosti in potrebe te ciljne skupine; b) v sodelovanju z njimi svetovalci lažje naveže stik z odraslimi, jih bolje spozna in jim ponudi možnost vključitve v skupinsko obliko informiranja in svetovanja v prostorih, kjer se počutijo »domače« in varno; c) ves čas poteka svetovanja svetovalci gradi na opolnomočenju gluhih in naglušnih ter upoštevanju njihovih potreb in ovir, s katerimi se srečujejo pri vključevanju v vseživljenjsko učenje; d) pri tem upošteva individualne potrebe in izkušnje, ki so pogosto negativne pri dosedanjem vključevanju v izobraževanje, ker to ni bilo prilagojeno njihovim potrebam in oviranosti; e) v fazi priprave na izvedbo tega pristopa so svetovalci za svetovalno delo z gluhi in naglušni odrasli vključeni v usposabljanja, kjer spoznajo njihove značilnosti in potrebe, se seznanjajo z enotnim pristopom in se medsebojno povezujejo z izmenjavo izkušenj, kar dodatno podkrepi delo svetovalca na terenu. Po izvedeni skupinski obliki svetovanja so gluhi in naglušni odrasli povabljeni na individualno svetovanje, kar številni tudi izkoristijo, saj jih pozitivna izkušnja iz skupinske oblike motivira in spodbudi, da postanejo dejavnejši na svoji poti učenja.

DEJAVNIKI USPEŠNEGA TERENSKEGA DELA V SVETOVALNI DEJAVNOSTI V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Če strnemo izkušnje v svetovalni dejavnosti v izobraževanju odraslih, ki se od leta 2021 v slovenskem prostoru izvaja kot javna služba, prej pa kot dejavnost v mreži središč ISIO in SSU, bi izpostavili pet ključnih dejavnikov, ki prispevajo k uspešni izpeljavi terenskega dela²⁹.

1) *Načrtovanje*: vsako terensko delo je treba vnaprej načrtovati, predhodno analizirati potrebe in okoliščine, ki vplivajo na izvedbo terenskega dela. V načrtovanje je smiselno vključiti tudi strokovne delavce iz partnerskih organizacij in okolja, v katerem bo terensko delo izvedeno; v načrtovanje pa naj se vključi tudi odrasle, bodisi da se s pogovorom z njimi bolje spozna njihove potrebe, interese in cilje bodisi da s predstavitvijo uspešnih zgodb (učech se) motivirajo in spodbujajo druge odrasle. Del načrtovanja je tudi opredelitev kadrov, konkretno kdo in koliko svetovalcev bo vključenih, opredelitev opreme in drugih pogojev za uspešno izvedbo terenskega dela. Vnaprej se predvidi tudi način spremljanja in evalviranja izvedenih dejavnosti.

[28] V letu 2024 smo za svetovalce pripravili skupne usmeritve za izvedbo skupinske oblike informiranja in svetovanja za gluhe in naglušne odrasle o pomenu VŽU in vsebini svetovalne podpore, ki jo imajo odrasli v svetovalni dejavnosti, ki se izvaja kot javna služba.

[29] Pri opredelitvi ključnih dejavnikov, ki prispevajo k uspešni izpeljavi terenskega dela, smo upoštevali tudi rezultate projekta Erasmus+ GOAL – Svetovanje odraslim v izobraževanju (2015–2018), pri katerem je sodeloval tudi Andragoški center Slovenije (glej tudi Vilič Klenovšek, 2018 in Carperntieri in drugi, 2018).

2) *Vključenost zadostnega števila ustrezno usposobljenih svetovalcev*: pri usposobljenosti je poudarek na poznavanju teorije in prakse terenskega dela, posebej pa tudi dobro poznavanje značilnosti odraslih in partnerskih organizacij pri doseganju posameznih skupin odraslih, kot so gluhi in naglušni odrasli, starejši odrasli, priseljenci idr. Z razvijanjem kompetenc svetovalca za terensko delo se zagotavlja tudi večja kakovost in učinkovitost izvedbe terenskega dela, s tem pa se krepi pomen in prepoznavnost svetovalne dejavnosti pri odraslih in v širši skupnosti. Svetovalci pogosto opazijo, da srečanje odraslega s svetovalcem v »njegovem« okolju vzbudi večje zaupanje v svetovanje in interes, da se na svetovalca obrnejo tudi individualno oziroma pridejo k njemu v organizacijo, kjer je sedež svetovalčevega dela.

3) *Partnersko sodelovanje*: povezovanje z drugimi organizacijami v okolju, ki delujejo na področju razvoja človeških virov, je pomembno z več vidikov: za doseganje tistih ciljnih skupin, ki jih svetovalci ne dosežejo v svojih prostorih, za spoznavanje značilnosti in potreb posameznih skupin odraslih prek organizacij, ki neposredno delajo z in za posamezno ciljno skupino, za vključevanje strokovnjakov različnih strok v svetovalni proces, ko vsebina preseže okvir profesionalne usposobljenosti svetovalca v izobraževanju odraslih. Na drugi strani pa na ta način druge organizacije v okolju neposredno spoznajo vsebino dela svetovalcev in po potrebi v svetovalno dejavnost usmerijo svoje stranke, kadar je to smiselno. Pri partnerskem povezovanju gre za povezovanje in sodelovanje na več ravneh: na regionalni ravni, kadar sodeluje več institucij iz regije, in na ravni posameznih institucij, pa tudi na nacionalni ravni, kadar gre za povezovanje nacionalnih institucij, ki lahko podprejo povezovanje institucij na regionalni ravni (npr. sodelovanje Andragoškega centra Slovenije z Zvezo društev gluhih in naglušnih Slovenije, ki ima na regionalni ravni vzpostavljena (med)občinska društva gluhih in naglušnih, oziroma s centralno službo Zavoda RS za zaposlovanje, ki ima na regionalni ravni območne enote in urade za delo).

4) *Zagotovljena finančna sredstva in umeščenost v sistem*: načrtovano in kakovostno izpeljano terensko delo mora biti podprto tudi s finančnimi sredstvi, ki jih je lažje pridobiti in zagotoviti, če je pristop terenskega dela umeščen tudi v sistemski okvir, kot je primer za svetovalno dejavnost v izobraževanju odraslih, saj je izvajanje terenskega dela v svetovalni dejavnosti opredeljeno tako v ReNPIO 2022–2030 kot v strokovnih smernicah za izvajanje svetovalne dejavnosti v izobraževanju odraslih (Dobrovoljc idr., 2020).

5) *Spremljanje, evalvacija in nadgradnja*: ob izvajanju terenskega dela je pomembno dokumentirati tudi podatke o vsebini, načinu izvedbe, rezultatih in učinkih ter drugih vidikih (npr. ustreznost prostora/kraja izvedbe, obseg vključenih kadrov, njihova usposobljenost, način informiranja in promocije terenskega dela, sodelovanje partnerskih organizacij in strokovnjakov idr.). Ti se po koncu vsake izvedbe evalvirajo in ovrednotijo, pripravijo se tudi predlogi za nadgradnjo posameznih oblik oziroma izvedb terenskega dela v skladu z ugotovitvami.

Vsi navedeni dejavniki se medsebojno povezujejo in prepletajo, kar je treba upoštevati tako pri načrtovanju kot izvajanju terenskega dela.

SKLEP

Terensko delo v svetovalni dejavnosti v izobraževanju odraslih je pomembna oblika doseganja in motiviranja odraslih, ki se manj pogosto ali sploh ne vključujejo v nadaljnje izobraževanje, oziroma ki še niso stopili na pot vseživljenjskega učenja, ki je preživitvenega pomena za prihodnost vsakega od nas. Po konceptualni zasnovi in izvedbenih oblikah je precej kompleksno. Vključuje mnogo razsežnosti izobraževanja odraslih, še posebej za ranljive skupine, kot so pravičnost, enakopravnost, opolnomočenje, raznolikost, odpornost idr.

V slovenskem prostoru ima terensko delo v svetovalni dejavnosti že dolgoletno tradicijo, ob tem pa se ves čas razvija in nadgrajuje. Eden pomembnejših vidikov je sodelovanje svetovalca in organizacije, ki izvaja svetovalno dejavnost že v fazi načrtovanja in izvajanja z različnimi strokovnimi in drugimi organizacijami v lokalnem okolju ter s posameznimi strokovnimi delavci v teh organizacijah. Prav s partnerskim sodelovanjem in terenskim delom svetovalci lažje dosegaajo skupine odraslih, ki se pogosto zapirajo v okvir svojih ožjih krogov, npr. družine, društva, delovne organizacije. Pomemben partner so tudi nevladne organizacije in društva, ki skrbijo za posamezno skupino odraslih, kot so npr. gluhi in naglušni odrasli, starejši, priseljenci ter druge skupine. Pri tem je seveda treba upoštevati temeljna načela dobrega partnerskega sodelovanja ter značilnosti in interese organizacije, s katero svetovalci oziroma organizacija sodeluje. V načrtovanje in izvajanje terenskega dela je treba vključiti tudi odrasle. Ti na eni strani sami neposredno povedo, kaj so njihove potrebe, interesi in cilji, na drugi strani pa odrasli, ki že imajo pozitivno izkušnjo z vseživljenjskim učenjem, lahko to delijo z drugimi in jih s svojo zgodbo spodbujajo, da se vključijo v svetovanje in stopijo na pot vseživljenjskega učenja, osebne rasti, kariernega razvoja in dejavnejše udeležbe v skupnosti.

Za načrtovanje in izvajanje kakovostnega in učinkovitega terenskega dela je potrebna tudi ustrezna usposobljenost svetovalca v izobraževanju odraslih, ki vključuje poznavanje teorije in prakse terenskega dela ter krepitev kompetenc vodenja svetovanja, da je to za habitus senzibilno, inkluzivno in celostno. Načini terenskega dela so lahko različni, razvrstimo jih lahko glede na prostor, namen in obliko izvajanja, ali je poudarek na izobraževanju, svetovanju ali le na ozaveščanju. S pogledom naprej pa lahko zapišemo, da je različne načine treba stalno nadgrajevati in iskati tiste pristope, s katerimi najučinkoviteje dosežemo odrasle v okolju, kjer živijo, delajo in se vključujejo v dejavnosti svoje skupnosti. Zato je pomembno, da so svetovalci vpeti v skupnost, da sodelujejo z različnimi organizacijami iz lokalnega okolja ter skupaj z njimi načrtujejo in izvajajo oblike terenskega dela. Pomembno je, da svetovalno dejavnost na privlačen in vsebinsko bogat način predstavijo iz svojih prostorov v druge prostore. Do ljudi, ki se redko ali manj pogosto vključujejo v vseživljenjsko učenje, ne vodi le ena, temveč mnogo poti.

VIRI IN LITERATURA

Bock, L., Götz, R., Klein, R., Pavlič, U., Reuter, G., Váňová, J., Veverková, S. in Vilič Klenovšek, T. (2023). *Priročnik za samostojno učenje, Terensko delo v svetovanju za zaposlene iz deprivilegiranih okolij*. Andragoški center Slovenije.

Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn*. Surkamp.

Carpentieri, J. D., Lister, J., Cara, O. in Popov, J. (2018). *GOAL Final Cross Country Evaluation Report*. UCL Institute of Education. https://adultguidance.eu/images/Reports/GOAL_final_cross-country_evaluation_report.pdf

Council of the European Union. (2028). *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/104236.pdf

Dobrovoljc, A., Jug Došler, A., Vilič Klenovšek, T., Zagmajster, M. (ur.). (2020). *Smernice za izvajanje svetovalne dejavnosti v izobraževanju odraslih, ki se izvaja kot javna služba*. Andragoški center Slovenije. <https://www.acs.si/digitalna-bralnica/smernice-za-izvajanje-svetovalne-dejavnosti-v-izobrazevanju-odraslih-ki-se-izvaja-kot-javna-sluzba/>

Eurydice report. (2021). *Adult Education and Training. Building inclusive pathways to skills and qualifications*. Publication Office of the European Union.

Hooley, T. (2020, November 1). *The five signposts to socially just career guidance* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=bbehZXhe3I>

Javrh, P. (ur.). (2021). *Doseganje in osveščanje ranljivih skupin. Strokovne podlage*. Andragoški center Slovenije. https://www.acs.si/wp-content/uploads/2021/10/Doseganje_in_osvescanje_ranljivih_skupin.pdf

Jelenc, Z. (1982). *Svetovalno delo pri vzgoji in izobraževanju odraslih*. Dopisna delavska univerza UNIVERZUM.

Jelenc Krašovec, S. in Jelenc, Z. (2003). *Andragoško svetovalno delo*. Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.

McGivney, V. (2002). *Spreading the word: Reaching Out to New Learners*. NIACE.

Mirčeva, J. in Macur, M. (2023). *Umestitev slovenskega znakovnega jezika v šolski sistem – Analiza podatkov o vključenosti gluhih in naglušnih odraslih v programih osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja, Zaključno poročilo*. Andragoški center Slovenije.

Mreža OED – Outreach, Empowerment, Diversity. (b. d.). <http://www2.oed-network.eu>

OED – Outreach, Empowerment, Diversity. (2013). *Guidelines for Trainers and Management Staff in Adult Education*. EAEA – European Association for the Education of Adults.

Potočnik, N. (ur.). (2022). *Resolucija o Nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2022–2030 (ReNPIO 2022–2030)*. Andragoški center Slovenije.

Pravilnik o standardih in normativih za financiranje in izvajanje javne službe na področju izobraževanja odraslih. (2020). *Uradni list RS*, št. 180/20 in 85/24. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV14115>

Rivis, V. (1992). *Guidance for Adult Learners: The New Challenges. Towards a National Strategy*. UDACE: National Educational Guidance Initiative.

Središča za samostojno učenje. (b. d.). <https://portalssu.acs.si/>

Svet Evropske unije. (2021). *Resolucija Sveta o novem evropskem programu za izobraževanje odraslih 2021–2030*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G1214\(01\)&qid=1741689258777](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G1214(01)&qid=1741689258777)

Vilič Klenovšek, T. (1999). *Analiza potreb po bolj organiziranem in celostnem zagotavljanju svetovalne podpore odraslim v izobraževanju in učenju*. Andragoški center Slovenije. (Neobjavljeno gradivo).

Vilič Klenovšek, T. in Klemenčič, S. (2000). *Model Informiranja in svetovanja v izobraževanju odraslih – model ISIO*. Andragoški center Slovenije. (Neobjavljeno gradivo).

Vilič Klenovšek, T. in Klemenčič, S. (2004). *Dopolnitev modela Informiranja in svetovanja v izobraževanju odraslih – model ISIO*. Andragoški center Slovenije. (Neobjavljeno gradivo).

Vilič Klenovšek, T. in Dobrovoljc, A. (2014). *Dopolnitev modela Informiranja in svetovanja v izobraževanju odraslih – model ISIO*. Andragoški center Slovenije. (Neobjavljeno gradivo).

Vilič Klenovšek, T. (2018). *Terensko delo v svetovanju odraslim v izobraževanju*. Andragoški center Slovenije.

Vilič Klenovšek, T. (2023). Vloga svetovalne dejavnosti v izobraževanju odraslih v vseživljenjskem učenju. V J. Mirčeva (ur.), *Trenutki sprememb. Izobraževanje odraslih v času epidemije covid-19* (str. 237–259). Andragoški center Slovenije.

Vilič Klenovšek, T. in Lesar, I. (2023). *Pristopi informiranja in svetovanja za gluhe in naglušne odrasle v svetovalni dejavnosti v izobraževanju odraslih, ki se izvaja kot javna služba*. Andragoški center Slovenije. <https://www.acs.si/digitalna-bralnica/pristopi-informiranja-in-svetovanja-za-gluhe-in-naglusne-odrasle-v-svetovalni-dejavnosti-v-izobrazevanju-odraslih-ki-se-izvaja-kot-javna-sluzba/>

Vilič Klenovšek, T. in Pavlič, U. (ur.). (2020). *Kazalniki kakovosti svetovalne dejavnosti v izobraževanju odraslih*. Andragoški center Slovenije.

Zakon o izobraževanju odraslih (ZIO–1). (2018). *Uradni list RS*, št. 6/18. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO7641>

1.17. Samostojni strokovni prispevek

POGLAVJE 8



PRESEGANJE MEDGENERACIJSKEGA PRENOSA NEUGODNIH VZORCEV OB POMOČI DRUŽINSKE PISMENOSTI

Estera Možina

POVZETEK

Osredotočamo se na motivacijsko vlogo učenja v družini in izpostavljamo, da sta doseganje in ozaveščanje staršev o njihovi vlogi pri zgodnjem učenju in razvoju pismenosti njihovih predšolskih otrok lahko ključen dejavnik učenja staršev. Raziskave, vključno s študijami PIRLS, PISA in PIAAC, potrjujejo, da družine pomembno vplivajo na izobraževalne rezultate otrok. Starši s težavami pri branju in pisanju si pogosto prizadevajo ustvariti spodbudno okolje za otroke, a kljub temu ohranjajo negativne vzorce pismenosti in odnos do učenja. V prispevku je poudarjen pomen izobraževanja za starše in odrasle družinske člane, da bi spodbujali razvoj pismenosti in prekinili medgeneracijske cikle neugodnih praks opismenjevanja. Kljub dokazom o ključni vlogi družine v Sloveniji manjka sistematičen pristop k razvoju družinske pismenosti. Doseganje ranljivih družin in spodbujanje pismenosti sta zahtevni, a ključni nalogi za zagotavljanje pravičnih izobraževalnih sistemov.

Ključne besede: družinska pismenost, medgeneracijski prenos pismenosti, družinsko učenje, sodelovanje staršev, pravičnost v izobraževanju, enake možnosti

UVOD

Razumevanje družinskega učenja in družinske pismenosti kot koncepta in izobraževalne prakse se je skozi čas spreminjalo. Družinska pismenost je v družini prisotna od nekdaj, saj se je na ta način med generacijami med drugim prenašala tudi kulturna dediščina s pripovedovanjem, petjem in tudi pisanjem. Načrtno pa so jo začeli preučevati v ZDA na začetku 80. let, v Sloveniji pa po letu 2000. Uveljavila so se spoznanja, da se ne le govor in jezikovne zmožnosti, temveč tudi pismenost začnejo razvijati v zgodnjih otrokovih letih v neformalnem okolju ob vsakodnevnih dejavnostih družine. Že od samega začetka je bilo izhodišče preučevanja in kasneje izobraževanja na področju družinske pismenosti v zagotavljanju pravičnosti in enakih začetnih možnosti za otroke iz socialno prikrajšanih okolij in obenem tudi v zagotavljanju izobraževanja staršev za njihovo dejavnejšo vlogo pri spodbujanju družinske pismenosti. Različne oblike organiziranega družinskega učenja staršem iz nespodbudnega okolja lahko pomagajo pri razvoju njihovega kulturnega kapitala in v učenje usmerjenega družinskega okolja.

Tudi v Sloveniji smo zaznali težavo medgeneracijskega prenosa neugodnih vzorcev pismenosti. K temu je pripomogla prva mednarodna raziskava pismenosti odraslih, ki je potekala med letoma 1997 in 2000. Potrdila je, da je v Sloveniji vpliv izobrazbe in pismenosti staršev na pismenost otrok med največjimi med dvajsetimi sodelujočimi

državami, članicami OECD (OECD, 2000, str. 27–33). Podatke iz raziskave je podrobneje preučila študija pismenosti v družini v Sloveniji (Knaflič idr., 2001) in pokazala, da starši skozi družinske dejavnosti (povezane s pripovedovanjem branjem in pisanjem) prenesejo na otroke veliko znanja in spretnosti, ki so priprava na osnovno šolo, obenem pa se otrokom tako privzgajajo bralne navade in razvija bralna kultura v najširšem pomenu besede. Ta spoznanja so bila ključna za pripravo izvirnih slovenskih izobraževalnih programov za spodbujanje pismenosti staršev in njihovih otrok³⁰.

Z družinsko pismenostjo so med drugim povezani termini družina, zgodnji razvoj pismenosti, družinsko učenje, medgeneracijski pristopi k učenju in poučevanju. *Družina* v konceptih družinske pismenosti ni posebej definirana in lahko vključuje najrazličnejše vzorce družin (enostarševske, dvostarševske, rejniške, razširjene, istospolne itd.). Pomembno je, da je poleg otroka stalno prisotna vsaj ena za otroka pomembna odrasla oseba. Izraz *družinsko učenje* označuje veliko širše dejavnosti, pri katerih so učni rezultati namenjeni vsem in prispevajo h kulturi učenja v družini (NIACE, 2013, str. 7). *Medgeneracijski pristopi k učenju in poučevanju* so pedagoške in andragoške prakse, ki temeljijo na spoznanju, da je »medgeneracijsko učenje v družinah stoletja predstavljalo neformalni ali priložnostni način za sistematičen prenos znanja, veščin, kompetenc, norm in vrednot med generacijami – dejansko je potekalo skozi celotno človeško zgodovino« (Kump, 2008, str. 62).

Tudi *pismenost* ni več razumljena kot zgolj zmožnost branja in pisanja, ki jo človek pridobi z vstopom v šolo. Celovitejši koncept pismenosti vključuje tudi razumevanje pisnega besedila in konteksta, izkušnje z bralno in pripovedno kulturo življenjskega okolja ter uporabo medijev, povezanih s pisanjem (Barton idr., 2012; Hamilton, 2016). Gre za prakso, ki poteka v vsakodnevnih situacijah v okviru doma, družine in skupnosti, in seveda pogosteje za prakso, vezano na formalne pogoje in kontekste organiziranega izobraževanja in okolja. Pogled na pismenost, ki lahko poteka v neformalnih okoljih in na naraven način, je blizu pojmovanju pismenosti kot socialne prakse (Street, 1984) in je relevanten za programe in raziskave na področju družinske pismenosti. Pri pismenosti v družini je velik poudarek na razvoju pismenosti staršev, še posebej tistih, ki so manj izobraženi in slabše pismeni, saj je pri njih velika verjetnost, da so manj veščini spodbujanja zgodnje pismenosti pri svojih otrocih in tako prenašajo vzorce slabe pismenosti na potomce.

Družinska pismenost je najpogosteje definirana kot koncept, ki vključuje naravno nastajajoče izobraževalne dejavnosti v okviru doma in družine. Po Knaflič (2009, str. 7) »družinska pismenost zajema vse dejavnosti, ki potekajo znotraj družine in so povezane s pismenostjo. Pri tem mislimo predvsem na dva rodova znotraj družine in na dejavnost, ki poteka medgeneracijsko med otroki in odraslimi. Z vidika šolskega otroka zajema družinska pismenost dejavnosti, ki so pred formalnim opismenjevanjem in predstavljajo pripravo na učenje branja in pisanja«. Družinska pismenost so tudi prepričanja in prakse

[30] V Sloveniji sta nastala dva programa družinske pismenosti: leta 2002 je bil razvit 50-urni program Beremo in pišemo skupaj (BIPS), ki je bil namenjen staršem, vključeval pa je tudi njihove otroke v prvi triadi osnovne šole. Kasneje, leta 2007, je bil pripravljen tudi 25-urni program za starše in predšolske otroke Branje za znanje in branje za zabavo (BZZ), da pomaga staršem pri krepitvi branja in pismenosti pred vstopom v šolo. Za izvajanje obeh programov sta bila razvita tudi programa usposabljanja učiteljev.

opismenjevanja med člani družine ter medgeneracijski prenos pismenosti na otroke. S pismenostjo bogato domače okolje »sestavljajo različni viri in priložnosti, ki so otrokom na voljo, ter tudi starševske zmožnosti, spretnosti, nagnjenja in sredstva, ki določajo zagotavljanje teh priložnosti otrokom« (Burgess, 2011, str. 446).

Izraz družinska pismenost se najpogosteje uporablja kot krovni termin za raznovrstne programe in dejavnosti, povezane z razvojem branja in pismenosti v širšem pomenu besede in ki vključujejo več generacij. V teh programih je posebej izpostavljena vloga staršev kot otrokovih prvih učiteljev. Obenem si programi prizadevajo vzpostaviti partnerski odnos med starši, učitelji otrok in drugimi za družino relevantnimi ustanovami v lokalni skupnosti (npr. izobraževalne ustanove, centri za socialno delo, zdravstvene ustanove, varne hiše, kulturne ustanove). Programi družinske pismenosti, ki vključujejo navedene vidike, vplivajo ne le na razvoj pismenosti družinskih članov, ampak tudi na stališča izobrazbeno prikrajšanih staršev, spodbujajo bolj kakovostne odnose staršev in otrok, zgodnji razvoj pismenosti pri otrocih, sodelovanje staršev in šole ter pozitivne izkušnje z učenjem staršev in otrok.

Program družinske pismenosti temelji na že obstoječem odnosu družinskih razmerij, ki se z družinsko pismenostjo še krepi. Gre za »načrtovan izobraževalni prijem s ciljem poučevanja in spodbujanja različnih dejavnosti v družini, ki so povezane s pismenostjo« (Knaflič, 2018, str. 326). Čeprav se programi družinske pismenosti lahko razlikujejo po trajanju, starosti otrok, vsebini in metodi dela, jim je skupno dvigovanje ravni pismenosti vseh družinskih članov. Učitelji morajo v programih družinske pismenosti poleg poučevanja otrok (pedagogika) ves čas upoštevati tudi izkušnje in predznanje odraslih udeležencev (andragogika).

Z vidika zagotavljanja pravičnosti in enakih možnosti v demokratičnih družbah so cilji družinske pismenosti izboljšati temeljne spretnosti prikrajšanih odraslih in dolgoročno povečati potencial otrok v neposrednem življenjskem in izobraževalnem okolju. Po Bakerju (2004) so ukrepi in naložbe, ki jih države namenijo za izobraževanje na področju spodbujanja družinske pismenosti, na neki način cena, ki jo plačajo za začetno zanemarjanje in trajno škodo pri neizpolnjevanju potenciala, ki ga povzročajo neenakosti v izobraževanju. Naložbe v družinsko pismenost so tako moralno upravičene kot ekonomsko smiselne. V evropskem kontekstu se na družine nanaša socialni steber pravic, sprejet leta 2017 v Göteborgu (Evropska komisija, 2021), ki za otroke iz prikrajšanih skupin in okolja predvideva pravico do posebnih ukrepov za izboljšanje njihovih možnosti na področju enakosti in kakovosti življenja ter varstva v zgodnjem otroštvu. Socialni steber se nanaša na vpliv javne politike na zmanjševanje revščine v vsaki državi članici.

V skladu s četrtilim ciljem Agende Združenih narodov 2030 (Združeni narodi, 2015) morajo države »zagotoviti vključujoče in pravično kakovostno izobraževanje in spodbujati vseživljenjsko izobraževanje in priložnosti za vse«. Družinsko učenje je ključnega pomena za doseganje tega cilja, prispeva pa tudi k uresničevanju drugih ciljev, kot so preprečevanje revščine, zagotavljanje zdrave prehrane, skrb za zdravje in dobro počutje, enakost spolov, zagotavljanje čiste pitne vode in sanitarnega materiala, dostojno delo ter trajnostni razvoj.

V zadnjem desetletju je vlogo družinske pismenosti pri dvigovanju pismenosti odraslih in blaženju posledic revščine ter razvoju skupnosti poudaril tudi Unesco, ki je v sporočilih za javnost napisal, da so »medgeneracijski pristopi k učenju prepoznani kot učinkovito orodje za razvoj in izboljševanje pismenosti, matematične pismenosti in temeljnih spretnosti pri odraslih, mladih in pri otrocih« (UNESCO, b. d.).

V Sloveniji področje družinske pismenosti še ni sistemsko urejeno in je še vedno marginalna izobraževalna praksa – tako v izobraževanju otrok in mladine kot tudi v izobraževanju odraslih. Posebej je izpostavljeno v Nacionalni strategiji bralne pismenosti 2019–2030 (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2019), v kateri je zgolj ob rob zapisano, da je »bralna pismenost podlaga vsem drugim vrstam pismenosti /.../, ki jo je treba razvijati v družini, času šolanja, delovnem okolju, prostem času in drugod in tudi povečati družbeno skrb za razvoj bralne pismenosti ranljivih skupin prebivalstva /.../« (prav tam, str. 16). Postavlja se vprašanje, kaj je vendarle mogoče narediti v sedanjih razmerah za tiste starše, ki potrebujejo več pomoči pri lastnem učenju in spodbujanju družinske pismenosti.

DRUŽINA KOT PRVO SOCIALNO OKOLJE ZA UČENJE PISMENOSTI

Družinska pismenost se je kot izobraževalna praksa v svetu postopoma uveljavila kot pristop z velikim potencialom za izobraževanje odraslih (staršev in drugih odraslih članov družine) in potencialom za odkrivanje in tudi preseganje medgeneracijskih učinkov neugodnih vzorcev pismenosti. Predvsem so se zgodili temeljni premiki in sledila spoznanja na primer glede tega, da družina ni zgolj okolje deprivacije in prikrajšanosti, temveč je lahko topla greda nenehnih priložnosti za učenje, da so člani družine in še posebej starši najprimernejši za spodbujanje razvoja zgodnje pismenosti pri otrocih in da se, tako kot govor, tudi pismenost lahko razvija zgolj v socialnem kontekstu. Dom je torej za otroke izjemno pomemben družbeni kontekst za učenje. Družine ustvarjajo in vzdržujejo okolje, ki vpliva na razvoj posameznikov v družini. Ko pride do sprememb pri posameznem družinskem članu, pride do spremembe v celotni družini, starši svoje otroke vodijo in jim pomagajo osvojiti pismenost, obenem pa pismenost otrokom in staršem pomeni sredstvo za preseganje neugodnih vzorcev učenja in pismenosti in opolnomočenje.

V zagovor spodbujanju zgodnjega razvoja branja in pismenosti v družini štejejo tudi najnovejša spoznanja kognitivne psihologije, nevroloških znanosti, umetne inteligence in izobraževalnih ved, ki so na novo osvetlile vprašanje, kako se možgani učijo (Dehaene, 2021, str. 237–238). Raziskave, ki so jih v zadnjih letih izvedli predvsem z opazovanjem delovanja možganov pri otrocih in odraslih, govorijo v korist temu, da je že v najzgodnejšem obdobju treba obogatiti okolje, v katerem otrok preživi prvih nekaj let življenja, z igrami in spodbudami za aktivno učenje. Eno od teh spoznanj je, da otroški možgani v prvem letu življenja niso tabule rase, temveč že imajo zajetno znanje o predmetih, številkah, verjetnosti, prostoru in ljudeh. Otroški možgani prav tako niso gobe, ki ubogljivo srkajo strukture iz okolja, oziroma mreža ubogljivih nevronov, ki samo čakajo, da jih bodo oblikovali dražljaji iz okolja. Kognitivna psihologija in slike možganov kažejo, da so otroci nastajajoči znanstveniki, ki nenehno producirajo zahtevne miselne procese, kreirajo nove hipoteze, so v stalni pripravljenosti itd. Dehaene (2021, str. 40) je pri preučevanju otroških

možganov tudi ugotovil, da ti že ob rojstvu posedujejo bogat nabor spretnosti in znanja, kot so pojmovanje predmetov, razumevanje števil, znanje jezikov, poznavanje ljudi in njihovih namenov. V prvem letu življenja se vsak dan ustvari in uniči na milijarde sinaps. Otroški možgani so vsaj do mladostniškega obdobja še posebej dovzetni za učenje jezika, zato jih poglobljanje v tuje jezike lahko precej preoblikuje. Otroški možgani se tudi sicer pri učenju izkažejo za najmočnejši superračunalnik, zato je pomembno, da jim že v zgodnji fazi zagotovimo bogate in zahtevne izzive: igre za sestavljanje besed, zgodbe, uganke. Prav tako se je treba z otroki pogovarjati resno, odgovarjati na njihova vprašanja z uporabo tudi najbolj razvitega besednjaka in jim razložiti, kaj mi razumemo o svetu. Če našim malčkom omogočimo obogateno okolje, zlasti kar zadeva jezike, povečamo rast njihovih možganov in podaljšamo njihovo mladostno plastičnost.

Obstaja toliko izkušenj s pismenostjo v družini, kot je družin, saj se razlikujejo po uporabi različnih dejavnosti ter njihovem načinu in izvedbi. Sénéchal (2012, str. 39–45) piše, da je skupno branje knjig lahko vir učenja: otroške knjige vsebujejo 50 % več redkeje uporabljenih besed, kot jih lahko zasledimo na televiziji ali v govoru srednješolcev; mame med skupnim branjem uporabljajo zahtevnejši jezik kot v pogovoru z otrokom med prosto igro ali obujanjem dogodkov; otrok ima med branjem vso pozornost starša; knjige lahko preberemo večkrat (večkratna izpostavljenost novemu znanju). Prav tako je ključno sodelovanje staršev v predšolskih in šolskih programih, saj ima družinska pismenost lahko močan vpliv na razvoj šolske pismenosti. Po Grginič (2006, str. 13) se je pri otrocih, ki so se naučili brati in pisati pred vstopom v šolo, pokazalo naslednje: vsi so imeli veliko stikov s pisano in tiskano besedo; pogosto so slišali kompleksno rabo jezika, pisano in govorjeno; zgodaj so se naučili, da obstaja povezava med pisanimi in izgovorjenimi besedami (glasovi); veliko pogosteje so videli starejše pri branju različne literature; vsem so odrasli veliko brali in kupovali/si izposojali knjige zase in za otroke; skupaj so obiskovali knjižarne in/ali knjižnice; doma so hranili veliko zalogo knjig in pisnega materiala; in navsezadnje: branje in pisanje sta bili splošno ovrednoteni kot pomembni dejavnosti.

Prav vse starše, ne glede na stopnjo izobrazbe in socialnoekonomski položaj, bi bilo treba o vlogi družinske pismenosti in družinskega učenja za otrokov razvoj in uspeh v šoli ozaveščati, še preden nastopijo starševsko vlogo, vsekakor pa takoj po rojstvu otroka. Težava nastopi pri starših, ki so sami zgodaj izstopili iz šole ali imajo negativne izkušnje s šolo in učenjem. Pri vprašanju pismenosti ne gre le za kratkotrajno krizo, ki jo lahko rešimo s posameznimi kampanjami. Pismenost je področje, na katerem se različne oblike družbene neenakosti – tudi neenakosti pri dostopu do izobraževanja – zelo jasno kažejo. Za veliko večino staršev je želja pomagati otrokom, da postanejo uspešnejši v šoli, tisti motivacijski dejavnik, zaradi katerega so se tudi sami pripravljene učiti.

VPLIV MANJ SPODBUDNEGA OKOLJA NA PRISOTNOST PISMENOSTI V DRUŽINI

Ena izmed temeljnih predpostavk družinske pismenosti je, da starši z nizko ravno pismenosti ne zmorejo v zadostni meri podpirati svojih otrok pri zgodnjem razvoju pismenosti. Več tujih in tudi domačih raziskav je pokazalo, da otroci, ki izhajajo iz nespodbudnega okolja (manj izobraženi starši), že pri treh letih pri preverjanju besedišča

zaostajajo za svojimi vrstniki. Zgodnji raziskovalci družinske pismenosti so opozarjali tudi na to, da otroci niso zmožni v šoli uporabiti izkušenj, ki jih pridobijo zunaj šole; obenem pa jih šola opremlja z znanjem, ki ga ne morejo neposredno uporabiti v svojem kulturnem oziroma življenjskem okolju (Street, 2003, str. 83). Ta vprašanja so v izobraževanju še vedno aktualna. V slovenskem kontekstu so prisotna na primer pri vključevanju romskih otrok, priseljencev in verjetno tudi otrok iz socialno šibkejših družin v vrtec in šolo. Nezmožnost izobraževalnega sistema, da bi ustrezno upošteval prvotno akumulirano znanje in spretnosti, pridobljene v okviru drugega kulturnega okolja, je eden od mogočih vzrokov za nizke dosežke priseljencev in otrok iz nespodbudnih socialnih okolij na nacionalnih oziroma mednarodnih preizkusih spretnosti.

Socialne in ekonomske neenakosti se zrcalijo tudi v obsegu časa, ki ga otroci iz različnih slojev namenjajo učenju. Weiss in drugi (2018, str. 8) so v ZDA preučevali obseg časa, ki ga otroci iz različnih slojev porabijo za učenje do šestega razreda osnovne šole. Do takrat imajo ekonomsko privilegirani otroci zunaj šole možnost za učenje porabiti 6000 ur več časa kot njihovi vrstniki, rojeni v revščini. To je seštevek ur, ki jih pri različnih dejavnostih preživljajo otroci iz boljše situiranih družin: na primer starši jim v poprečju berejo 220 ur več, 1395 ur dlje preživijo v vrtcu, 3060 ur več se udeležujejo zunajšolskih dejavnosti, 1080 ur več preživijo v poletnih šolah in 245 ur več s svojimi starši preživijo ob obiskovanju muzejev in drugih poučnih ustanov. Prav tako njihove družine za zunajšolske dejavnosti otrok namenjajo bistveno več sredstev. Zato je treba pri zmanjševanju neenakosti med otroki iz različnih slojev upoštevati celotno ekologijo učnih priložnosti, in ne zgolj izobraževanja v šolah.

Knaflič je v svoji študiji (Knaflič idr., 2001, str. 110) razdelila starše v tri skupine glede na število dejavnosti, povezanih s pismenostjo, ki jih opravljajo za svoje potrebe ali za potrebe otrokovega razvoja – na take, ki so zelo, srednje ali manj dejavni. Ugotovila je, da ne glede na stopnjo dejavnosti starši prenašajo svoje temeljne spretnosti na otroke. Dejavnosti so se razlikovale po kakovosti, ravni pismenosti in rabi pismenosti v vsakdanjem življenju, na razlike med njimi pa je vplivala predvsem stopnja izobrazbe staršev. Študija je potrdila tudi, da si starši iz ranljivih skupin želijo, da bi njihovi potomci dosegli višjo stopnjo izobrazbe, kot jo imajo sami, vendar nimajo dovolj znanja in poguma, da bi jim to omogočili.

Vpliv družinskega ozadja na akademske dosežke potomcev je potrdila tudi zadnja raziskava Spretnosti odraslih PIAAC 2024. Družinsko ozadje, v katerem odrašča posameznik, pomembno vpliva na doseženo izobrazbo in dohodek. Odrasli, katerih starši imajo višjo izobrazbo, dosegajo višje ravni spretnosti in navadno tudi višje ravni izobrazbe. Odrasli z najmanj enim terciarno izobraženim staršem v povprečju dosegajo 50 točk več kot odrasli, ki izhajajo iz družin, kjer nobeden od staršev ni končal srednje šole (OECD, 2024, str. 91).

Marjanovič Umek (2013, str. 56–57) ugotavlja, da je vzročna povezanost med izobrazbo staršev in učno uspešnostjo njihovih otrok morda pogojena s pogostostjo in kakovostjo spodbud, ki so jih učenci deležni od svojih staršev. Iz predstavljenih podatkov (Marjanovič Umek idr., 2020, str. 47 in 54) o opremljenosti domačega okolja z bralnimi viri in iz podatkov o bralnih navadah staršev se lahko razbere, da so manj izobraženi starši v izrazito neugodnem položaju.

Besedišče triletnih malčkov z visoko izobraženimi mamami je za kar 400 besed bogatejše od besedišča triletnikov, ki imajo mame z nižjo izobrazbo. Starši, ki pogosto berejo za lastni užitek, so močnejši zgled svojim otrokom in ta njihova navada ima večji vpliv na otroka kot stopnja izobrazbe staršev.

PISMENOST STARŠEV IN DRUŽINSKA PISMENOST

Razvoj socialnega kapitala je za posameznike iz nespodbudnega okolja temeljna funkcija izobraževanja. Pomanjkanje socialnega kapitala postavlja pred posameznike nepremostljive ovire za uspešno udeležbo in napredovanje pri učenju. Izsledki dosedanjih raziskav PISA in PIRLS so ob večkratnih merjenjih potrdili učinke neugodnega družinskega okolja na bralne dosežke otrok, pri čemer so upoštevali izobrazbo staršev, število knjig v gospodinjstvu, odnos do branja in pogostost branja staršev. Pokazali so, da otroci iz družin z nizkim socialnoekonomskim statusom praviloma dosegajo nižje dosežke pri merjenjih bralne pismenosti oziroma drugih spretnosti. Potrdili so tudi splošno zakonitost: če imajo starši nizko stopnjo izobrazbe, obstaja velika verjetnost, da bodo tudi njihovi otroci izkazovali nižje izobraževalne rezultate. Šolski sistem v Sloveniji razlik v spretnostih in dosežkih, ki izhajajo iz nizkega socialnega in kulturnega kapitala, ne kompenzira v želeni meri. Tako se je v zadnji raziskavi bralne pismenosti PIRLS pri četrtošolcih potrdil razkorak med povprečnim dosežkom učencev, ki prihajajo iz družin z visokim SES, in povprečnim dosežkom učencev, ki prihajajo iz družin z nizkim SES (86 točk na mednarodni ravni, 78 točk v Sloveniji (Klemenčič in Mirazchiyski, 2023, str. 40–41)). Pokazala se je tudi pozitivna povezava med veseljem staršev do branja in višjimi bralnimi dosežki njihovih otrok v četrtem razredu (prav tam, str. 44–45).

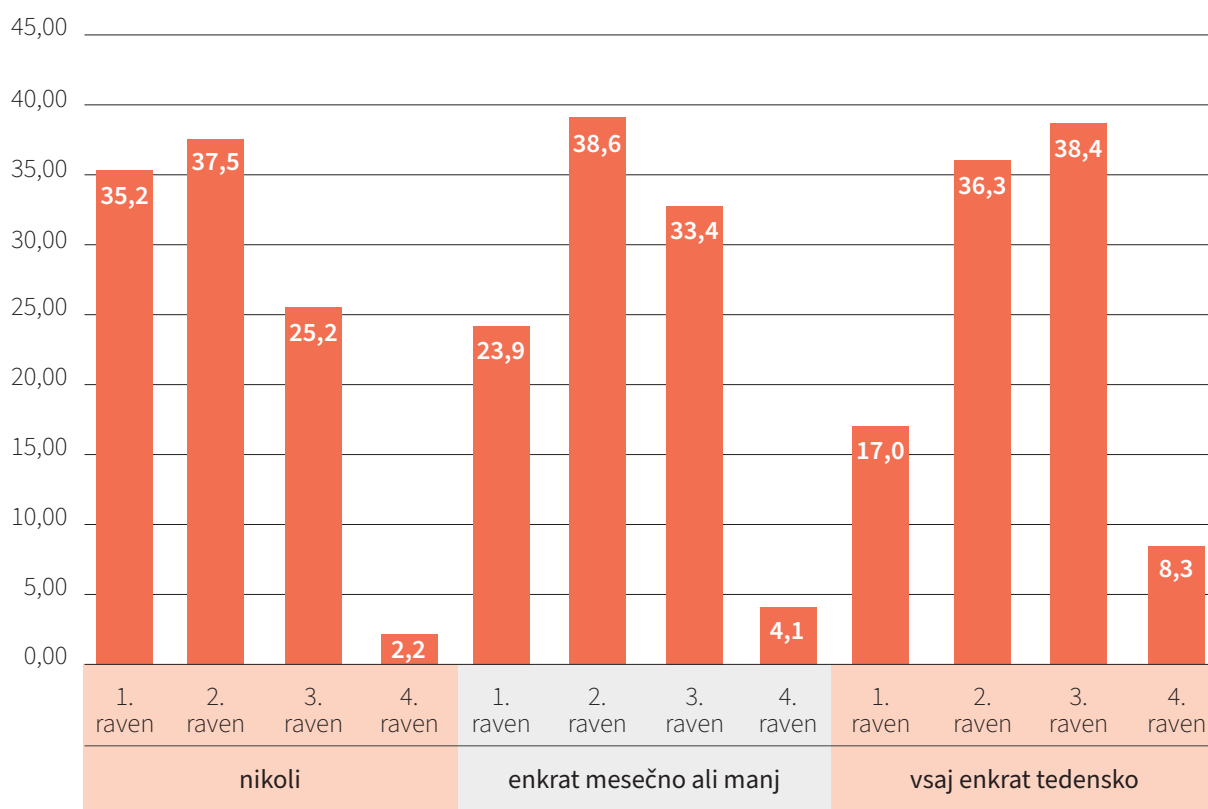
Raziskave pismenosti mladih niso dale natančnejših podatkov o tem, kakšno je stanje spretnosti njihovih staršev v družinah, kjer otroci dosegajo nizke rezultate. Možina (2023, str. 32–33) je opozorila, da so starši iz nespodbudnih okolij pri skrbi za družinsko pismenost ovirani zaradi dveh bistvenih dejavnikov: neugodnega socialnoekonomskega položaja in nizkih spretnosti. Podatki kažejo, da v Sloveniji kar petina staršev z otroki do 18. leta dosega le zelo šibke bralne, besedilne in matematične spretnosti (v absolutni številki je to več kot 80.000 staršev). Če je v Sloveniji najnižje ravni besedilnih spretnosti pokazalo 19,8 % staršev, je na Finskem takih le 6,3 % staršev. Starši z nizkimi dosežki praviloma ne berejo za vsakodnevne potrebe in pogosto tudi ne pri delu ter le redko pišejo in uporabljajo matematične spretnosti. Praviloma gre za manj izobražene starše v vseh starostnih razredih, ki se le v manjšem obsegu vključujejo v izobraževanje in usposabljanje in zelo težko podpirajo otrokov zgodnji kognitivni in jezikovni razvoj ter spodbujajo razvoj predbralnih in predpisalnih spretnosti.

Zelo zgovorna je tudi povezava med spretnostmi staršev in številom knjig v gospodinjstvu. Od staršev, ki so imeli v obdobju odraščanja doma manj kot 10 knjig, jih 30 % doseže nižje ravni in le 21 % višje ravni besedilnih spretnosti. Če je domača knjižnica štela od 100 do 200 knjig, pa jih je le 9 % pokazalo nižje ravni spretnosti, kar 58 % pa višje ravni (Možina, 2023, str. 36). Tudi zato v Sloveniji z zaskrbljenostjo opažamo trend krčenja domačih knjižnic (Gerčar idr., 2024, str. 26). Število gospodinjstev, ki imajo doma manj kot 50 knjig,

je doseglo 40 %, le še 14 % pa je takih, ki imajo doma več kot 200 knjig. Povprečen slovenski dom ima tako le še 92 knjig, kar je občutno manj kot v Estoniji (218), na Norveškem (212) in celo na Češkem (204), ki je po višini BDP na prebivalca podobna Sloveniji.

Vpogled v bralne navade staršev, ki imajo predšolske otroke, ni prav optimističen. Starši, ki nikoli ne berejo knjig, imajo šibke besedilne spretnosti (slika 7). Tisti, ki berejo vsaj enkrat tedensko ali vsaj enkrat mesečno, pa se po dosežkih v besedilnih spretnostih vidno razlikujejo od njih. Več kot 40 % jih dosega najvišje ravni (3. in 4./5. raven) in le okoli 20 % najnižje ravni besedilnih spretnosti (1. raven in manj). Podatki še razkrivajo, da je staršev z otroki do 18. leta, ki dosegajo najnižje ravni besedilnih spretnosti in nikoli ne berejo leposlovnih in neleposlovnih knjig, kar tretjina.

Slika 7: Pogostost branja leposlovnih in neleposlovnih knjig in besedilne spretnosti



Vir: Baza PIAAC 2016, lastni izračun.

Raziskava Knjiga in bralci (Gerčar idr., 2024, str. 56) potrjuje, da ostaja vpliv družine ključen pri razvoju bralnih navad, saj kar 45 % bralcev svojo ljubezen do branja pripisuje domačemu okolju. V raziskavi so ugotovili, da jih med starši le slaba petina vsak dan na glas bere otrokom, še dodatna petina pa večkrat na teden. Padec zanimanja za branje med starši je še posebej skrb vzbujajoč, saj ustvarja začaran krog: starši, ki ne berejo, ne morejo vzgojiti otroka, ki so bralci. Veliko (kar polovica) staršev s svojim odnosom do branja tako ne more biti dober zgled svojim otrokom. Ti starši bodo bistveno težje uresničevali priporočila, naj ne opustijo družinskega branja, ko otrok vstopi v šolo, saj prav v času, ko začne brati, potrebuje največ spodbud in opore pri premagovanju začetnih bralnih težav.

SKLEP

V Sloveniji je medgeneracijski prenos pismenosti in bralne kulture še močno prisoten družbeni pojav, ki ga vedno znova potrjujejo raziskave pri mladih in odraslih. Gre za kompleksen pojav, ko se združi več dejavnikov, kot so: nizka izobraženost staršev, nizko razvite spretnosti, neugoden socialni in materialni položaj, pomanjkanje bralnih in drugih navad in tudi zavedanje o vlogi družine pri zgodnjem razvoju pismenosti. Ker gre za tako zakoreninjeno težavo, jo moramo reševati sistemsko, in ne zgolj parcialno v okviru enega področja oziroma zgolj projektno kot doslej. Tudi Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti ne načinja tega obsežnega problema v zadostni meri in ta ostaja neurejen tako v izobraževanju otrok in mladine kot odraslih. Še najbolj so na tem področju dejavne splošne knjižnice, ki pa v okviru svojih dejavnosti ne morejo načenjati še obsežnega vprašanja nizke pismenosti staršev. Najprej moramo urediti pravne podlage in vpeljati ukrepe na različnih ravneh vzgoje in izobraževanja, ki bodo z vidika potreb posamezne družine načrtovani celostno in bodo k delovanju in povezovanju zavezovali tudi druge relevantne resorje (npr. zdravje, kulturo, delo, socialno varstvo) na nacionalni ravni, predvsem pa v lokalnem okolju, kjer družine živijo. Razmejiti moramo pristojnosti med posameznimi področji dela, predvsem odgovornost vzgojno-izobraževalnih ustanov za sodelovanje z starši in družinami na primeren način, pristojnosti izobraževanja odraslih za izobraževanje staršev in seveda sodelovanje med obema področjema. Obenem bi morali s skrbno načrtovano nacionalno kampanjo informiranja in ozaveščanja širiti spoznanja o vlogi staršev pri zgodnjem opismenjevanju otrok, o nujnosti sodelovanja staršev s šolami in še posebej starše spodbujati k nenehnemu učenju za razvoj lastnega znanja in spretnosti. Z ukrepi, ki bodo celostno učinkovali tako na starše kot na otroke, bi morali zajeti prav vse družine. To pa seveda ne pomeni, da na starše prenesemo odgovornost za zmanjševanje razlik v znanju in dosežkih, ki se zgodijo med šolanjem otrok. Zmanjševanje razlik v znanju in spretnostih otrok zaradi neenakega socialnega kapitala je odgovornost šole in šolskega sistema.

V času rednega šolanja moramo nenehno ustvarjati priložnosti za preseganje učinkov neugodnega družinskega in socialnega okolja na pismenost otrok in mladih. Pri tem ne bi smeli izpustiti niti enega otroka. Družinska pismenost in družinsko učenje bi morala postati del izobraževalnih strategij za izboljšanje dosežkov otrok in zmanjševanja razkoraka v dosežkih. Zato je nujno, da v zakonodajo na področju vzgoje in izobraževanja vključimo obveznost sodelovanja vrtcev, osnovnih šol in vsaj še srednjih šol s starši z eksplicitno opredeljenim namenom "doseganja njihove večje zavzetosti pri ustvarjanju spodbudnega družinskega okolja za razvoj družinske pismenosti". Družinska pismenost je področje, pri katerem se prepletajo prijemi za spodbujanje pismenosti otrok in prijemi izobraževanja staršev za spodbujanje njihovega učenja.

V Sloveniji moramo vpeljati sistematično skrb za spodbujanje družinske pismenosti, saj bomo s tem lahko dosegali in ozaveščali starše o pomenu njihovega učenja in učenja v družini ter vplivali na dosežke otrok v šoli. Še posebej je to pomembno v družinah, v katerih sta oba starša manj izobražena (končana manj kot srednja šola) in/ali pri katerih je ugotovljena nizka raven besedilnih in drugih temeljnih spretnosti. Z izobraževanjem

odraslih posredno dosežemo boljšo pismenost otrok, zato je smiselno še posebej intenzivno spodbujati izobraževanje staršev vseh generacij šolajočih otrok. Pri tem je pomembno, da se s primernimi izobraževalnimi prijemi razvijajo ne samo temeljne spretnosti staršev za njihove lastne potrebe in osebni razvoj, temveč tudi v povezavi s spodbujanjem učenja v družini. Družinska pismenost bi morala postati eno temeljnih področij dela pri izobraževanju odraslih, saj nagovarja enega temeljnih vzrokov za neugoden odnos do vseživljenjskega učenja kasneje v življenju kot tudi nizko razvite spretnosti. Tudi na področju izobraževanja odraslih je treba v zakonodajo in v strateške dokumente vključiti eksplicitno zavezo države za financiranje raziskovalnega razvojnega dela na tem področju z vidika stanja in potreb odraslih v vlogi staršev. V lokalnem okolju bi morale postati izobraževalne organizacije za odrasle z roko v roki s splošnimi knjižnicami nosilke poslanstva spodbujanja branja in pismenosti v družini.

Ozaveščanje in izobraževanje za spodbujanje družinske pismenosti se morata ponuditi vsem staršem pred rojstvom otroka v okviru šol za starše in vse do otrokovega prvega leta starosti, ko še ni vključen v vrtec. V tem obdobju je ključna vloga pediatrov in patronažnih sester, prav tako pa tudi splošnih knjižnic in izobraževalnih ustanov. Tudi v Sloveniji bi morali v sodelovanju s pediatri vpeljati obvezno svetovanje o pomenu rednega branja otrokom in spodbujanju zgodnje pismenosti v družini (branje otroku na recept) v otroških dispanzerjih, pri čemer lahko tesno sodelujejo splošne knjižnice s svojimi programi za mlade starše in priporočili knjig kot tudi založniki oziroma Javna agencija za knjigo in Nacionalni inštitut za varovanje zdravja s ponudbo lažje dostopnih kakovostnih knjig.

Ob tem nujno potrebujemo široko medijsko kampanjo ozaveščanja o vlogi staršev in pomenu družinskega branja in učenja za zgodnji razvoj pismenosti. Pri načrtovanju kampanje za branje in pismenost v družini moramo upoštevati pretekle dobre izkušnje in prakse ter obstoječe akcije, kampanje in vire za učenje v družini. Kampanja mora poudarjati temeljno potrebo staršev, da svojim otrokom olajšajo pot učenja in izobraževanja. To naj postane izhodiščni motiv in spodbuda staršem za njihovo lastno učenje. V času poteka kampanje morajo biti staršem na voljo svetovanje (npr. središča za informiranje in svetovanje, svetovanje v dispanzerjih za otroke, svetovalni centri za otroke in mladostnike ipd.), izobraževalni programi, informacije in viri za spodbujanje pismenosti v družini kot tudi brezplačne ali cenovno lažje dostopne knjige za starše in otroške knjige. Kampanja za branje in pismenost v družini se lahko smiselno načrtuje in izvede v sodelovanju z obstoječimi kampanjami.

Poleg kampanje potrebujemo nadaljnji razvoj dejavnosti in kakovostno ponudbo programov spodbujanja družinske pismenosti na področju izobraževanja odraslih. Razviti moramo zadostno in kakovostno ponudbo programov družinske pismenosti, ki se ne bodo osredinjali le na potrebe otrok, temveč predvsem na izobraževalne potrebe staršev, vključujejo pa naj tudi otroke. Pri tem se lahko opiramo na izvirni slovenski model izobraževanja ranljivih skupin odraslih, ki smo ga uspešno implementirali v prakso in teoretsko utemeljili. Pri razvijanju in izpeljevanju izobraževalnih programov moramo nujno izhajati iz spoznanj o izobraževalnih potrebah in interesih posamezne ciljne skupine. Tako s programi dosegamo dolgoročne učinke in spremembe prepričanj, vrednot in ravnanja

odraslih. Pomembno je, da se v programe družinske pismenosti skupaj s starši vključujejo tudi otroci, lahko pa tudi drugi člani družine (npr. stari starši, skrbniki).

Obstoječo ponudbo splošnega in specialističnega andragoškega usposabljanja in izpopolnjevanja moramo ovrednotiti tudi iz zornega kota potreb izobraževalcev odraslih po usposobljenosti za delo z ranljivimi skupinami odraslih. Učitelji, ki želijo poučevati v programih družinske pismenosti, potrebujejo dodatna znanja za razvoj družinske pismenosti, predvsem za delo z odraslimi in otroki obenem. Treba je vpeljati tudi dodiplomsko in podiplomsko izobraževanje učiteljev in strokovnih delavcev ter stalno strokovno izpopolnjevanje strokovnih delavcev na področju družinske pismenosti. Vloga učitelja in njegova usposobljenost za uspešno delo s starši in otroki sta odločilni za zagotavljanje kakovostnega izobraževanja.

Spodbuditi moramo raziskovanje neposrednih praks spodbujanja branja in pismenosti v različnih kontekstih družine in širšega življenjskega okolja družine ter učinke programov družinske pismenosti za odrasle. Velika večina raziskav o družinski pismenosti preučuje učinke na življenje otrok, manj pa je vpogledov, kako ta dodatna in obenem zahtevna starševska vloga vpliva na odrasle. Predvsem je malo podatkov o tem, kako starši vključujejo prvine branja in pismenosti v družinsko življenje. Zato tudi težko sklenemo, kako programi družinske pismenosti vplivajo in spreminjajo prakse družinskega opismenjevanja, saj je razkrivanje intimne družinske situacije in rabe pismenosti za starše lahko zelo občutljivo vprašanje. Z vpogledom v doslej spregledane vidike družinskega učenja pa bi posledično morda v prihodnosti lahko bolje razumeli, kako resnično poteka družinsko opismenjevanje v kontekstu družine.

VIRI IN LITERATURA

Baker, J., Lynch, K., Cantillon, S. in Walsh, J. (ur.). (2004). *Equality: From Theory to Action*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Barton, D. in Hamilton, M. (2012). *Local Literacies: Reading and writing in one community (New edition)*. Routledge.

Bourdieu, P. (2003). *Sociologija kot politika*. Založba CF.

Burgess, S. R. (2011). Home literacy environments (HLEs) provided to very young children. *Early Child Development and Care*, 181(4), 445–462.

Carpentieri, J. D., Fairfax-Cholmeley, K., Litster, J. in Vorhaus, J. (2011). *Family literacy in Europe: Using parental support initiatives to enhance early literacy development*. NRDC, Institute for Education.

Dehaene, S. (2021). *How we Learn, Why Brains learn Better Than Any Machine ... for Now*. Penguin Books.

Evropska komisija. (2021). *European Pillar of Social Rights*. <https://op.europa.eu/webpub/empl/european-pillar-of-social-rights/downloads/KE0921008ENN.pdf>

Gadsden, V. L. (1994). *Understanding Family Literacy: Conceptual Issues Facing the Field*. NCAL Technical report TR94-02. NCAL.

Gerčar, J., Kovač, M., Blatnik, A. in Rugelj, S. (2024). *Knjiga in bralci VII – Bralna kultura in nakupovanje knjig v Sloveniji v letu 2024*. UMco.

Grginič, M. (2006). *Družinska pismenost*. Izolit.

Hamilton, M. (2016). Imagining Literacy. V K. Yuzkosava in S. Black (ur.), *Beyond Economic Interest, Critical Perspectives on Adult Literacy and Numeracy in a Globalised World* (str. 3–17). SensePublishers.

Hanemann, U. (2015). *The evolution and impact of literacy campaigns and programmes 2000–2014*. UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL).

Hegarty, A. in Feeley, M. (2020). *Enabling Intergenerational Learning: Background Report on Family Literacy Practices in Irish Education and Training Boards (ETBs)*. NALA.

Javrh, P. (ur.). (2011). *Obrazi pismenosti*. Andragoški center Slovenije.

Klemenčič, E. M. in Mirazchijski, P. V. (2023). *Mednarodna raziskava bralne pismenosti (IEA PIRLS 2021), Nacionalno poročilo – prvi rezultati*. Pedagoški inštitut.

Knaflič, L. (2009). Družinska pismenost v predšolskem obdobju. V L. Knaflič in N. Bucik (ur.), *Branje za znanje in branje za zabavo, Priročnik za spodbujanje družinske pismenosti* (str. 7–16). Andragoški center Slovenije.

Knaflič, L. (2018). Družinska pismenost kot oblika medgeneracijskega učenja: začetki programov družinske pismenosti pri nas. V N. Ličen in M. Mezgec (ur.), *Sodobne paradigme raziskovanja izobraževanja in učenja odraslih: eseji v počastitev jubileja Ane Krajnc* (str. 321–332). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Knaflič, L., Mirčeva, J. in Možina, E. (2001). *Temeljno znanje in spretnosti mladih, brezposelnih in staršev šolskih otrok, Raziskovalno poročilo*. Andragoški center Slovenije.

Kump, S. (2008). Nova paradigma medgeneracijskega učenja. *Andragoška spoznanja*, 14(3–4), str. 62–74.

Marjanovič Umek, L. (2013). Mišljenje in govor kot napovednika bralne pismenosti in znanja otrok: socialna in kulturna perspektiva. V F. Nolimal in T. Novaković (ur.), *Bralna pismenost v vrtcu in šoli: Teoretska izhodišča in empirične ugotovitve* (str. 49–62). Zavod RS za šolstvo.

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. in Hacin Beyazoglu, K. (2020). *Zgodnja pismenost otrok. Razvoj, spremljanje in spodbujanje*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2019). *Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti 2019–2030*. https://pismen.si/wp-content/uploads/2023/03/strategija_bralna_pismenost-oblikovana.pdf

Možina, E. (2023). Prvi koraki v svet pismenosti in vseživljenjskega učenja se zgodijo v družini. V J. L. Vodopivec, M. Mezgec (ur.), *Vseživljenjsko učenje za trajnostni razvoj in digitalni preboj* (str. 27–40). Založba Univerze na Primorskem.

NIACE. (2013). *Family Learning Works, The Inquiry into Family Learning in England and Wales*. National Institute of Adult Continuing Education.

OECD. (2000). *Literacy Skills for the Knowledge Society: Further Results from the International Adult Literacy Survey*. OECD Publishing.

OECD. (2024). *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World?: Survey of Adult Skills 2023*. OECD Publishing.

Sénéchal, M. (2012). Child Language and Literacy Development at Home. V B. H. Wasik (ur.), *Handbook of Family Literacy* (str. 38–50). Routledge.

Sénéchal, M., LeFevre, J., Smith-Chant, B. L. in Colton, K. V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39(5), 439–460.

Heath, S. B. (1983). *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge University Press.

Snow, C. E. (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy development. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 5–10.

Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.

Street, B. (2003). Autonomous and ideological models of literacy: Approaches from new literacy studies. *Current Issues in Comparative Education* 5(2), 1–15.

Strickland, D. S., Taylor, D. (1986). *Family Storybook Reading*. Hainemann Educational Books.

Taylor, D. (1983). *Family Literacy: Young Children Learning to Read and Write*. Hainemann Educational Books.

UNESCO. (b. d.). Family learning. <https://www.uil.unesco.org/en/literacy/learning-families>

Wasik, B. H. in Hermann, S. (2004). Family Literacy: History, Concepts, Services. V B. H. Wasik (ur.), *Handbook of Family Literacy* (str. 3–22). Routledge.

Weiss, H. B., Lopez, M. E. in Caspe, M. (2018). *Carnegie Challenge Paper: Joining Together to Create a Bold Vision for Next Generation Family Engagement*. Global Family Research Project.

Združeni narodi. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n15/291/89/pdf/n1529189.pdf>

1.17. Samostojni strokovni prispevek

POGLAVJE 9



OZAVEŠČANJE O POMENU VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA SE ZAČNE ŽE V VRTCU IN OSNOVNI ŠOLI

Nataša Potočnik

POVZETEK

Vseživljenjsko učenje je temelj sodobne izobraževalne paradigme, saj omogoča prilagajanje posameznikov hitro spreminjajočemu se okolju. Začetki ozaveščanja o pomenu vseživljenjskega učenja segajo v zgodnje otroštvo, ko vzgojitelji in učitelji spodbujajo radovednost, raziskovalni duh in pozitiven odnos do učenja. Poudarjamo pomen zgodnjih izobraževalnih izkušenj, ki so ključne za oblikovanje temeljnih kompetenc, kot sta učenje učenja in samostojnost. Analiziramo tudi aktivne oblike učenja, ki spodbujajo trajnostno motivacijo za vseživljenjsko učenje, in njihov pomen za izobraževanje odraslih.

Ključne besede: vseživljenjsko učenje, zgodnje izobraževanje, aktivne metode učenja, učenje učenja

KONCEPT VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA: TEMELJ ZA SODOBNO IZOBRAŽEVALNO PARADIGMO

Vseživljenjsko učenje je osrednji koncept izobraževanja v 21. stoletju, saj vsebuje vseživljenjsko potrebo po prilagajanju znanj in spretnosti hitro spreminjajočemu se družbenemu in tehnološkemu okolju. Ta paradigma, ki temelji na vključenosti, fleksibilnosti in trajnosti, presega tradicionalno razumevanje formalnega izobraževanja in se širi v vse življenjske faze in oblike učenja.

Pravimo, da poteka v dveh razsežnostih, v času in prostoru. Razsežnost trajanja poudarja učenje “od zibelke do groba”, razsežnost širine pa učenje v različnih okoljih in za različne življenjske potrebe. Poleg pridobivanja kvalifikacij za delo je cilj tudi celovit osebni razvoj, ki omogoča uspešno življenje in delovanje posameznika v skupnosti (Jelenc, 2007).

Vseživljenjsko učenje se od tradicionalnih modelov izobraževanja razlikuje v več vidikih: celovitosti, vključenosti, fleksibilnosti in trajnosti. Celovitost obsega vse oblike učenja: formalno v vrtcih, šolah, na univerzah in neformalno s tečaji, delavnicami ter priložnostno z učenjem na delovnem mestu, življenjskimi izkušnjami. Vključenost obsega vse starostne skupine in vključuje tudi tiste, ki tradicionalno niso imeli dostopa do izobraževanja, npr. ranljive skupine, starejše odrasle, migrante. Jelenc (2016) in Krajnc (1996) se strinjata, da vseživljenjsko učenje prispeva k socialni pravičnosti in omogoča posameznikom dejavno sodelovanje v družbi. Fleksibilnost pomeni, da je učenje prilagojeno potrebam

posameznika in družbe. Field (2006) poudarja, da prilagodljivost omogoča dostop do izobraževanja širšemu krogu ljudi in prispeva k zmanjševanju družbenih neenakosti. Trajnostnost razume učenje kot kontinuiran proces, ki se nikoli ne konča. Posameznikom omogoča osebno rast in prilagajanje spremembam (Krajnc, 1996).

Na svetovni ravni so bili temelji za sodobno razumevanje vseživljenjskega učenja položeni z Unescovim poročilom Učenje. Skriti zaklad (Delors idr., 1996), v katerem so opredeljeni štirje stebri učenja: učenje za vedeti, ki poudarja radovednost in intelektualno rast; učenje za delati, ki se osredotoča na pridobivanje poklicnih kompetenc; učenje za biti, ki obravnava osebno rast in samorefleksijo; učenje za sobivanje, ki poudarja medsebojno razumevanje in strpnost. Evropski referenčni okvir ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje dodatno razširja koncept vseživljenjskega učenja z določitvijo osmih ključnih kompetenc, vključno s kompetenco učenje učenja, ki je temeljna za avtonomno učenje in prilagodljivost posameznika.

Če se je pojem vseživljenjskega učenja začel oblikovati v drugi polovici 20. stoletja zaradi sprememb v družbenem, gospodarskem in tehnološkem okolju, ki so zahtevale od posameznikov nenehno prilagajanje in učenje, bi morali danes imeti zavedanje o njegovem pomenu že vrojeno. Ob zaključku formalnega izobraževanja bi si že začrtali pot izpopolnjevanja znanja, nadaljnjega in nadaljevalnega šolanja ter pridobivanja znanja po neformalnih poteh. Rezultati vključenosti vanj žal ne podpirajo te trditve.

Morda je težava še vedno v razumevanju pojma vseživljenjskost učenja. Čeprav se je v andragoški stroki že zdavnaj zgodil paradigmatski premik v razumevanju pojma vseživljenjsko učenje – od izobraževanja k učenju (Jelenc, 2016) –, se zdi v laični javnosti še vedno zakoreninjeno mišljenje, da je cilj posameznikovega učenja pridobiti izobrazbo ali kvalifikacijo za delo in poklic, ne pa pridobivanje širokega znanja, spretnosti, osebnostnih lastnosti, ki jih potrebujemo za kakovostno življenje in delo – kot posameznik in v skupnosti. Kot pravi Jelenc, je »vseživljenjskost učenja koncept in filozofija, ki spreminja vzgojo in izobraževanje, spreminjajo se izhodišča, cilji in izpeljava, vse to pa zahteva, da se spremeni tudi zdajšnja sistemska ureditev vzgoje in izobraževanja« (Jelenc, 2016, str. 23).

Vseživljenjskega učenja ne moremo razumeti kot nekaj, kar se začne po koncu formalnega izobraževanja, temveč se moramo zavedati, kako pomembno je ozaveščati o njegovem pomenu vse od zgodnjega obdobja izobraževanja do konca šolanja otrok in mladine. Tu seveda ne mislimo na neposredno poučevanje o pomenu učenja za življenjsko uspešnost, temveč predvsem na vsebine in pristope učenja, o čemer bomo govorili v nadaljevanju prispevka.

VLOGA ZGODNJEGA IZOBRAŽEVANJA PRI VSEŽIVLJENJSKEM UČENJU

Da ima zgodnje izobraževanje osrednjo vlogo pri oblikovanju učnih kompetenc in zavedanju pomena znanja, je zapisano že v Strategiji vseživljenjskosti učenja v Sloveniji. Gre za temeljni strokovni in strateški dokument, ki v Sloveniji uveljavlja »vseživljenjskost učenja kot vodilno načelo vsega izobraževanja in učenja ter kot temeljno družbenorazvojno strategijo

/.../« (Jelenc, 2007, str. 7). Zaznamujejo jo celovitost, interdisciplinarnost ter osredotočenost na dostopnost izobraževalnih priložnosti za vse posameznike ne glede na starost, družbeni status ali ozadje in na spodbujanje učenja v vseh življenjskih obdobjih s poudarkom na ranljivih skupinah. Strategija temelji na načelu, da vsako obdobje gradi temelje za prihodnje. Uspešnost prihodnjih faz učenja je odvisna od kakovosti predhodnih izkušenj. Pozitivne izkušnje v zgodnjih fazah izobraževanja so bistvene za uspešno nadaljevanje izobraževalnih poti, medtem ko negativne izkušnje in negativna učna samopodoba lahko povzročijo pomanjkanje motivacije in veselja do učenja.

ČUSTVENI VIDIK UČENJA

Čustvena razsežnost učenja je tesno povezana z notranjo motivacijo in pozitivnim odnosom do izobraževanja (Juriševič, 2012; Polak, 2023). Pozitivne učne izkušnje v zgodnjih letih zagotavljajo trajno vedoželjnost in pripravljenost za pridobivanje novih znanj skozi celotno življenje. Čustva, kot so veselje, radovednost in zadovoljstvo, so ključni dejavniki, ki spodbujajo otroka k učenju. Ta čustva ne povečujejo zgolj otrokove angažiranosti v učnih situacijah, temveč oblikujejo tudi trajen pozitiven odnos do učenja. Pozitivne izkušnje v zgodnjih letih ustvarjajo notranjo motivacijo, ki je temelj vseživljenjskega učenja (Juriševič, 2012).

Socialne interakcije v zgodnjem otroštvu igrajo ključno vlogo pri razvoju empatije, sodelovanja in komunikacijskih veščin. Pozitivni odnosi z vzgojitelji in vrstniki krepijo otrokovo samozavest in pripravljenost na učenje. Otroci, ki v zgodnjem obdobju pridobijo pozitivne socialne izkušnje, so bolj odprti za sodelovanje in učenje v kasnejših življenjskih obdobjih (Polak, 2023). Pozitivne učne izkušnje v zgodnjem otroštvu prispevajo k oblikovanju zdrave samopodobe in zaupanja v lastne učne sposobnosti, medtem ko negativne izkušnje v zgodnjih letih pogosto vodijo v slabo samopodobo in pomanjkanje motivacije za nadaljnje učenje (Juriševič, 2012). Kakovostne učne izkušnje so zato ključnega pomena za oblikovanje pozitivnega odnosa do vseživljenjskega učenja.

Za tlakovanje poti vseživljenjskemu učenju posameznika je torej ključno, da že v predšolskem obdobju vzgojitelji in starši spodbujajo otrokovo radovednost, samoiniciativnost in samozaupanje ter ustvarjajo spodbudno okolje, ki krepí vedoželjnost, raziskovalni duh in motivacijo za učenje. V osnovni šoli se oblikujejo prve ključne izkušnje v izobraževanju in s pomenom znanja ter otrokov odnos do nadaljnega izobraževanja in posredno do vseživljenjskega učenja. Gre za prvo stopnjo v vseživljenjskem učenju in je izhodišče za nadaljnje nadgrajevanje znanja.

Za uspešno vseživljenjsko učenje je treba v šoli vzpostaviti trdne temelje, ki vključujejo razvoj osnovnega znanja, spretnosti in motivacije. Ključno je oblikovanje učnega okolja, ki spodbuja razredno in šolsko kulturo, temelji na sodelovanju, skupinskem delu, problemskem učenju in interdisciplinarnem razmišljanju. Šola mora postati prostor, ki omogoča raznolikost učnih poti in karier in spodbuja sposobnosti za samostojno učenje in prepoznavanje močnih in šibkih točk učencev. Proces učenja in izobraževanja je vseživljenjsko raziskovanje, ki vodi do novih spoznanj in inovativnih rešitev. Da bi omogočili

globlje in dolgotrajnejše učenje, bi bilo smiselno manj pomembne vsebine prestaviti na kasnejše faze in oblike izobraževalnega procesa. S tem bi razbremenili osnovne in visokošolske programe, ki so pogosto preobremenjeni s stalnim dodajanjem novih vsebin in spretnosti (Jelenc, 2007).

Učno izkušnjo je treba približati resničnim življenjskim potrebam posameznikov in družbe. To vključuje spodbujanje ustvarjalnega in inovativnega mišljenja, povezovanje učenja s praktičnimi izkušnjami in prehod od tradicionalnih disciplinarnih pristopov k reševanju težav na interdisciplinarni ravni. Šola tako postane odprto učno središče, ki vključuje širše družbeno okolje, sodelovanje z zunanjimi strokovnjaki in upoštevanje rezultatov neformalnega in praktičnega učenja. Učitelji imajo ključno vlogo pri uresničevanju teh ciljev, pri čemer je pomembno prilagajanje poučevanja individualnim potrebam učencev, vključno z učenci s posebnimi potrebami. Individualizacija, diferenciacija in uporaba aktivnih učnih metod povečujejo motivacijo za učenje. Izbirnost učnih vsebin v skladu z interesi učencev dodatno spodbuja njihovo vedoželjnost in veselje do učenja (Jelenc, 2007).

Slabe izkušnje v procesu izobraževanja predstavljajo ovire, ki negativno vplivajo na sodelovanje v dejavnostih vseživljenjskega izobraževanja. Tovrstne ovire spadajo med »motivacijske ovire in pomanjkanje odnosa« (Domadenik Muren idr., 2023) in vključujejo slabo (učno) samopodobo in negativne občutke v procesu učenja in izobraževanja. Pozitivne učne izkušnje in pouk, naravnani k spodbujanju in krepitvi motivacije, samozavesti in samopodobe, so torej nujni, če želimo v otroku in nato mladostniku razviti zavest in potrebo po nenehnem učenju.

Kako pomembno vlogo v konceptu vseživljenjskega učenja ima predšolska vzgoja, dokazuje nordijski model, ki je opredeljen s tremi temeljnimi značilnostmi: z univerzalno zagotovljeno predšolsko vzgojo, s celovitim in razmeroma enakopravnim srednješolskim sistemom ter visoko udeležbo v izobraževanju odraslih (Mikulec, 2023). Gre pravzaprav za enega od modelov vseživljenjskega učenja v ekonomiji znanja, ki je v nordijskih državah socialnodemokratski (v nasprotju z anglosaškim – neoliberalnim socialno-tržnim modelom, značilnim za države »jedrne« Evrope (Green, 2006 v Mikulec, 2023, str. 19–20)) in združuje visoko produktivnost dela z visokimi stopnjami zaposlenosti in relativno enakostjo plač. Sistemi vseživljenjskega učenja v teh državah ustvarjajo »relativno enake ravni spretnosti tako pri 15-letnikih kot pri odraslih«, hkrati pa je visoka stopnja udeležbe v vseživljenjskem učenju »posledica obsežnega zagotavljanja splošnega izobraževanja odraslih« (prav tam, str. 21).

Ker sta predšolska vzgoja in izobraževanje odraslih še vedno srčiki tega modela, sta tudi udeležbi v formalnem izobraževanju in učenju na delovnem mestu zelo visoki. Po zadnjih podatkih raziskave PIAAC (2022, 2023 – 2. cikel) so se prebivalci Finske, Nizozemske, Norveške in Švedske (poleg Japonske) odlično odrezali na vseh merjenih področjih (besedilne in matematične spretnosti ter spretnosti reševanja težav pri populaciji odraslih). To so spretnosti, ki so temeljne za osebni, gospodarski in družbeni razvoj, torej bi se temu modelu, ki dokazano zagotavlja uspehe, želeli približati.

AKTIVNE OBLIKE UČENJA IN POGOJI ZA NJIHOVO USPEŠNO IZVAJANJE V KONTEKSTU VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA

V tem delu se bomo posvetili pomenu aktivnih oblik učenja za vzdrževanje vedoželjnosti in radovednosti. Pričujoči pregled sicer temelji na učenju otrok in mladostnikov z namenom te oblike razvijati tudi pri odraslih. Zato bomo v nadaljevanju uporabili splošni izraz učeči se.

Pomen aktivnega učenja se kaže v tem, da pri njem učeči se ne ostajajo pasivni prejemniki informacij, temveč prevzamejo odgovornost za lastno učenje s sodelovanjem in raziskovanjem (Rutar Ilc, 2003). Aktivno učenje je pedagoško-andragoški pristop, ki spodbuja učeče se k dejavnemu sodelovanju v procesu pridobivanja znanja. Vključuje kritično in ustvarjalno mišljenje in povezovanje novega znanja z obstoječim ter v učečih se spodbuja vedoželjnost, prilagodljivost in pripravljenost na vseživljenjsko učenje.

Aktivno učenje vključuje več pomembnih elementov, ki so ključni za uspeh učečih se in njihovo pripravljenost na vseživljenjsko učenje. Njegove ključne značilnosti so: a) sodelovanje, pri katerem skupinsko delo in sodelovanje med učečimi se spodbujata izmenjavo idej, reševanje kompleksnih težav in krepitev socialnih veščin; sodelovalno učenje krepi sposobnosti učencev za delo v skupinah, kar je ključno za uspešno vključevanje v družbo in delovno okolje (Marentič Požarnik, 2008); b) refleksija, ki učencem omogoča, da ozavešijo lastni proces učenja, razmislijo o svojem napredku in prepoznajo svoje močne in šibke točke (Rutar Ilc, 2003) – spodbuja torej razvoj metakognitivnih sposobnosti, ki so ključne za vseživljenjsko učenje; c) kritično in ustvarjalno mišljenje, saj aktivno učenje vključuje naloge, ki zahtevajo višje miselne procese, ključne za reševanje kompleksnih problemov (Štefanc, 2005). Proces takšnega učenja se dogaja, ko učeči se dejavno premišljajo o naučenem, npr. da o tem razpravljajo, temu oporekajo, premišljajo o naučenem, iščejo informacije, namesto da bi jim bile prinesene na pladnju, preizkušajo in integrirajo novo znanje v nove okoliščine/kontekste.

Različne metode aktivnega učenja so prilagojene različnim učnim potrebam in ciljem. V nadaljevanju se bomo iz tega zornega kota ozrli na učenje kot reševanje problemov, projektno učenje, skupinske razprave, pa tudi simulacije in igranje vlog ter samostojno raziskovanje. Učenje kot reševanje problemov, t. i. problemsko učenje, je metoda, kjer se učeči se spopadajo z realnimi ali simuliranimi težavami, ki jih morajo analizirati in razrešiti. Učeči se identificirajo problem, zbirajo potrebne informacije, razvijejo mogoče rešitve, jih ovrednotijo in izberejo najboljšo možnost. Ključni element je postavljanje odprtih vprašanj, ki spodbujajo raziskovanje in argumentacijo. Ta metoda spodbuja samostojnost, analitične sposobnosti in inovativno razmišljanje (Marentič Požarnik, 2008).

Projektno učenje je metoda aktivnega učenja, pri kateri učeči se raziskujejo določeno temo ali problem v daljšem časovnem obdobju, rezultat pa je konkreten izdelek ali rešitev, ki predstavlja povezavo med teorijo in prakso. Projektno učenje je interdisciplinarno in temelji na sodelovanju, kar učence spodbuja k ustvarjalnosti, kritičnemu mišljenju in praktični uporabi znanja.

Vodene razprave spodbujajo učence k izmenjavi idej, razvijanju sposobnosti argumentacije in kritičnemu razmisleku. Potekajo lahko v manjših skupinah ali frontalno. Učeči se razpravljajo o določeni temi, izražajo svoja stališča, jih argumentirajo in ovrednotijo nasprotna pogleda. S tem razvijajo tudi medsebojno spoštovanje in sodelovanje (Rutar Ilc, 2003; Marentič Požarnik, 2008).

Simulacije in igre vlog so učinkovite metode aktivnega učenja, ki omogočajo učencem, da se vživijo v različne situacije in preizkusijo svoje znanje, spretnosti in sposobnosti v praktičnih okoliščinah. Te metode omogočajo ne le pridobivanje teoretičnih znanj, temveč tudi njihovo uporabo v realnih ali simuliranih situacijah. S tem spodbujajo razumevanje kompleksnosti problemov, izboljšujejo socialne veščine in krepijo sposobnost odločanja (Marentič Požarnik, 2008).

Samostojno raziskovanje je metoda, ki spodbuja učence k samoiniciativnosti in samostojnemu pridobivanju znanja. Učeči se sami raziskujejo določeno temo z uporabo virov, kot so knjige, članki, spletne strani ali intervjuji s strokovnjaki. Raziskovanje se pogosto zaključi z izdelkom, kot je poročilo, predstavitev ali plakat. S to metodo učeči se razvijajo samostojnost in odgovornost za lastno učenje ter raziskovalne in analitične spretnosti (Rutar Ilc, 2003; Štefanc, 2005).

POGOJI ZA AKTIVNO UČENJE

Učitelji kot mentorji ustvarjajo spodbudna okolja za samostojno raziskovanje. Da bi zagotovili aktivno učenje, je treba zadostiti nekaterim pogojem: razvoj učne neodvisnosti, spodbujanje metakognicije in refleksije, povezovanje s praktičnimi izkušnjami. Učitelj v aktivnem učenju ni zgolj predavatelj, temveč mentor in spodbujevalec, ki vodi učeče se pri raziskovanju in reševanju problemov. Ustvariti mora spodbudno učno okolje, v katerem učenci prevzemajo odgovornost za svoje učenje in razvijajo samostojnost. Šola, ki temelji na aktivnem učenju, učencem omogoča, da razvijejo sposobnosti za samostojno pridobivanje znanja in se pripravijo na nenehne spremembe v družbi in na trgu dela (Štefanc, 2005).

Učeči se morajo razviti učno neodvisnost, kompetenco, ki jim omogoča prevzemanje odgovornosti za svoje učenje, razvijanje prilagodljivosti in vseživljenjsko učenje. Glede na izsledke raziskav (Zimmerman, 2002) je učna neodvisnost sestavljena iz treh glavnih komponent: metakognicije, samoregulacije in motivacije. Te sposobnosti učencem omogočajo učinkovito upravljanje svojega učnega procesa in fleksibilno uporabo znanja v različnih situacijah. Kot lahko razberemo, gre pravzaprav za kompetenco učenje učenja, ki je temelj za prilagodljivost posameznika v družbi znanja in ključni element vseživljenjskega učenja, saj omogoča pridobivanje novih znanj in prilagajanje hitrim spremembam v družbenem in tehnološkem okolju. Razvoj te kompetence že v zgodnjem otroštvu zahteva sistematično podporo vzgojiteljev, učiteljev in okolja. S spodbujanjem refleksije, samoregulacije in motivacije lahko ustvarimo generacije posameznikov, ki so sposobni učinkovito in trajnostno pridobivati nova znanja vse življenje.

Metakognicija se nanaša na posameznikovo zavedanje in razumevanje lastnih miselnih procesov, zlasti v kontekstu učenja. Vključuje sposobnost načrtovanja, spremljanja in vrednotenja lastnih učnih strategij ter njihovega prilagajanja za učinkovitejše doseganje ciljev. Raziskave kažejo, da so učenci z razvitimi metakognitivnimi sposobnostmi uspešnejši pri učenju, saj znajo učinkoviteje načrtovati, spremljati in prilagajati svoje učne strategije. To jim omogoča boljše razumevanje in pomnjenje učne snovi ter prilagajanje različnim učnim situacijam. Učitelji lahko spodbujajo razvoj metakognicije pri učečih se z uvajanjem strategij, kot so vodenje učnih dnevnikov, spodbujanje refleksije o učnem procesu in poučevanje različnih učnih tehnik (Pečjak in Gradišar, 2012). Vključevanje metakognitivnih strategij v poučevanje prispeva k razvoju samostojnih in vseživljenjskih učencev, ki so sposobni prilagajati svoje učenje glede na spreminjajoče se zahteve okolja in lastne potrebe.

ZMOŽNOST IZBRATI PRAVO UČNO STRATEGIJO IN ZAVEDANJE O MOČNIH IN ŠIBKIH PODROČJIH

Zmožnost izbire ustrezne učne strategije je ključna za učinkovito učenje. Učeči se se morajo zavedati različnih strategij, da znajo izbrati tisto, ki je najprimernejša glede na učni cilj in naravo učne snovi. Tako je na primer pri učenju kompleksnih konceptov lahko koristna uporaba grafičnih organizatorjev, kot so miselni vzorci ali hierarhične pojmovne mreže, ki pomagajo strukturirati informacije in olajšajo razumevanje. Da bi učeči se to zmožnost razvili, jih je treba poučevati o različnih strategijah. Učitelji jim morajo predstaviti različne učne strategije in jih naučiti, kako in kdaj jih uporabiti. Učeči se naj razmišljajo o svojem učnem procesu, ocenjujejo učinkovitost uporabljenih strategij in razmišljajo o morebitnih prilagoditvah za izboljšanje učenja, predvsem pa naj imajo priložnosti za praktično uporabo različnih strategij v različnih učnih situacijah, kar jim omogoča, da preizkusijo, katera strategija jim najbolj ustreza. S tem pristopom postanejo samostojnejši in učinkovitejši pri učenju, kar prispeva k boljšim učnim dosežkom in večji motivaciji za učenje (Pečjak in Gradišar, 2012).

Zavedanje lastnih sposobnosti in omejitev je temelj učne neodvisnosti. Učeči se morajo prepoznati svoja močna področja, da jih lahko optimalno izkoristijo, in razumeti svoje šibkosti, da bi jih izboljšali ali obšli. Zavedanje lastnih sposobnosti se krepí z redno povratno informacijo, samoevalvacijo in refleksijo. Vse to združuje formativno spremljanje, ki temelji na nenehnem spremljanju in prilagajanju učnega procesa, učencem omogoča, da prepoznajo svoje močne strani, razvijajo svoje potenciale in hkrati obravnavajo šibkosti na konstruktiven način (Black in William, 1998). Formativno spremljanje kot pedagoški pristop je tesno povezano z razvojem kompetenc, potrebnih za vseživljenjsko učenje. Njegovo jedro je v zagotavljanju povratnih informacij, ki pomagajo učencem razumeti, kako izboljšati svoje učenje in napredovati proti zastavljenim ciljem (Black in William, 1998). Elementi formativnega spremljanja so tudi: jasno opredeljeni učni cilji, spodbujanje samoocenjevanja in vrstniškega ocenjevanja in prilagoditev poučevanja glede na trenutne potrebe učencev. Formativno spremljanje razvija samoregulacijo, prilagodljivost in motivacijo. Ti procesi posameznika ne le pripravljajo na akademski uspeh, temveč mu omogočajo tudi nenehno učenje in prilagajanje skozi celotno življenje. V šolah, kjer

spodbujajo formativno spremljanje, so učenci tako bolj pripravljeni na izzive prihodnosti. Formativno spremljanje ima ključno vlogo pri oblikovanju učnih izkušenj, zlasti v izobraževanju odraslih, pri čemer imajo učeči se različne izkušnje in motivacijo. Pomembno prispeva k spodbujanju vključevanja, razumevanja in kompetentnosti učečih se. Pomaga jim izboljšati učni proces in omogoča prilagoditev učnih metod ter jih tako kot v šolah spodbuja k samovrednotenju lastnega procesa učenja in povečuje njihovo učno samozavest in samoregulacijo. S tem pomembno prispeva k ozaveščanju o pomenu vseživljenjskega učenja in zavedanju lastnih načinov učinkovitega učenja.

SKLEP

Zavedanje o pomenu vseživljenjskega učenja se začne v najzgodnejših življenjskih obdobjih. Vrtec in osnovna šola igrata pri tem osrednjo vlogo, saj nudita temeljne izkušnje učenja, oblikujeta odnos do znanja in spodbujata razvoj ključnih učnih kompetenc, ki jih bodo potrebovali in nadgrajevali vse življenje. V teh zgodnjih obdobjih lahko vzgojitelji in učitelji s premišljeno vzgojno-izobraževalno prakso otrokom privzgojimo radovednost, veselje do odkrivanja novih znanj in občutek za raziskovanje. V tem kontekstu ima čustvena razsežnost učenja ključno vlogo. Pozitivne čustvene izkušnje, kot so radost ob uspehu, občutek pripadnosti v spodbudnem učnem okolju in vzpostavljanje zaupanja v lastne sposobnosti, ustvarjajo trdne temelje za pozitiven odnos do vseživljenjskega učenja.

Pomemben del ozaveščanja izobraževalcev je tudi prepoznavanje vpliva zgodnjih socialnih interakcij in motivacijskih dejavnikov. Spodbujanje sodelovanja, močnih komunikacijskih veščin in empatije že pri najmlajših je ključnega pomena za razvoj posameznikov, ki bodo kasneje sposobni vključevanja v širšo družbo in prilagajanja nenehnim spremembam. Otroci, ki v zgodnjem otroštvu razvijejo pozitivno samopodobo in samozavest glede lastnih učnih sposobnosti, so bolj odprti za nadaljnje izobraževalne izkušnje.

Da bi izobraževalci učinkovito nagovarjali pomen vseživljenjskega učenja, je ključna tudi sprememba v pristopih poučevanja. Aktivne oblike učenja, kot so projektno delo, reševanje problemov in simulacije, so osrednji pedagoški pristopi, ki spodbujajo samostojnost, kritično mišljenje in ustvarjalnost. Učitelji kot mentorji in spodbujevalci igrajo ključno vlogo pri razvoju kompetence učenje učenja, kar pomeni, da je treba poudariti pomen individualizacije, diferenciacije in prilagajanja poučevanja specifičnim potrebam vsakega učenca. Za dolgoročni uspeh vseživljenjskega učenja morajo izobraževalci ustvariti učna okolja, ki negujejo vedoželjnost, raziskovalni duh in prožnost. Šole in vrtci naj postanejo skupnosti učenja, kjer se prepletajo formalne, neformalne in priložnostne učne izkušnje. V sodelovanju s starši in širšo družbo lahko vzgojitelji in učitelji vzgajajo otroke, ki bodo že od zgodnjega otroštva razumeli, da je učenje proces, ki nas spremlja vse življenje.

S tem se poudarja potreba po nenehnem strokovnem razvoju in ozaveščanju vzgojiteljev in učiteljev o pomenu vseživljenjskega učenja. Le s sistematičnim vlaganjem v razvoj kakovostnih programov in strategij, ki krepijo zavedanje o vseživljenjskem učenju, bo mogoče živeti v družbi, v kateri bo vsak posameznik imel priložnost za osebno in strokovno rast.

Ozaveščanje o pomenu vseživljenjskega učenja je proces, ki zahteva celostni pristop, vključujoč sodelovanje izobraževalnih institucij, staršev in širše družbe. Le s skupnimi prizadevanji je mogoče ustvariti sistem, ki prepozna in podpira učenje kot ključni element osebnega in družbenega razvoja. V tem procesu imajo izobraževalci ključno vlogo, saj s svojim delovanjem ustvarjajo pogoje za razvoj posameznikov, ki ne bodo le pripravljeni na izzive prihodnosti, temveč bodo tudi motivirani za trajno učenje in soustvarjanje boljše družbe. Vloga vrtcev in šol je pri tem neprecenljiva, saj prav v teh okoljih začnemo graditi temelje za prihodnost učenja.

VIRI IN LITERATURA

Badrudeen, T. (2024). *Formative and Summative Assessments in Adult Education: A Comprehensive Exploration*. https://www.researchgate.net/publication/384885048_Formative_and_Summative_Assessments_in_Adult_Education_A_Comprehensive_Exploration

Black, P. in Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser Frazer, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M-A., Singh, K., Stavehagen, R., Suhr, M. W. in Nanzhao, Z. (1996). Učenje: skriti zaklad. UNESCO.

Domadenik Muren, P., Redek, T. in Zalaznik, M. (2023). Vključenost v proces vseživljenjskega učenja: izzivi posameznika. V J. Lepičnik Vodopivec in M. Mezgec (ur.), *Vseživljenjsko učenje odraslih za trajnostni razvoj in digitalni preboj* (str. 11–25). Založba Univerze na Primorskem.

Evropska komisija. (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. European Commission.

Field, J. (2006). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Illeris, K. (2007). *How We Learn: Learning and Non-Learning in School and Beyond*. Routledge.

Jelenc, Z. (ur.). (2007). *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.

Jelenc, Z. (2016). *Vseživljenjskost učenja in izobraževanje odraslih*. EDUCA: Zavod za izobraževanje, založništvo, raziskovanje in svetovanje Nova Gorica.

Juriševič, M. (2012). *Učna motivacija in razlike med učenci*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Krajnc, A. (1996). Kakšno znanje potrebuje sodobni človek. *Andragoška spoznanja*, 2(3), 5–10.

Marentič-Požarnik, B. (2008). Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso. *Sodobna pedagogika*, 59(4), 28–51.

Mikulec, B. (2023). Teoretski modeli in koncepti vseživljenjskega učenja. V J. Lepičnik Vodopivec in M. Mezgec (ur.), *Vseživljenjsko učenje odraslih za trajnostni razvoj in digitalni preboj* (str. 11–25). Založba Univerze na Primorskem.

Mirčeva, J. (ur.). (2023). *Udeležba odraslih v vseživljenjskem učenju: stanje, značilnosti in razlogi. Zaključno poročilo*. Andragoški center Slovenije.

Pečjak, S. in Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Razširjena in dopolnjena izdaja. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Polak, A. (2023). Elementi pozitivne psihologije pri timskem delu in v izobraževanju za timsko delo. *Vzgoja in izobraževanje*, 54(1/2), 16–22.

Rutar Ilc, Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1).

Štefanc, D. (2005). Pouk, učenje in aktivnost učencev: razgradnja pedagoških fantazem. *Sodobna pedagogika*, 56(1), 34–57.

Zorman, M. (2003). *Udejanjanje načel vseživljenjskega učenja v vrtcu, osnovni in srednji šoli s pomočjo razvojnega načrtovanja: gradivo za razvojno načrtovanje: Program Phare 2003 – vseživljenjsko učenje*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41, 64–70.

1.17. Samostojni strokovni prispevek

POGLAVJE 10



POTI V DRUŽBO

Vključujoč in transformativni okvir za vse mlade

Natalija Žalec

POVZETEK

Ob predstavitvi projekta Youthreach se posvečamo vprašanju terenskega dela pri ozaveščanju mladih za njihovo dejavno vključevanje v družbo ter mladim z manj prednostmi in s krhkim socialno-emocionalnim in socialno-kulturnim kapitalom. Razmišljamo o doseganju mladih z vidika izobraževanja in mladinskega dela. V projektu Youthreach so nastali priročnik za delo na terenu, program usposabljanja za zaposlene v institucijah, metodologija petih korakov za skupnostno reševanje težav in pregledno gradivo, ki opredeljuje teoretske in praktične vidike obravnavane teme. Ugotovitve in rezultati projekta poudarjajo predvsem potrebo po povezovanju med mladimi in institucijami in po medinstitucionalnemu sodelovanju. Potekata naj ob skupnostnih problemih mladih in skupnem iskanju ustreznih rešitev za vse udeležene.

Ključne besede: terensko delo, doseganje, ozaveščanje, vključenost, mladi

UVOD

Položaj in vključenost mladih sta v sodobni družbi pomembni vprašanji, ki se v različnih delih sveta izražata v kontinuumu nasprotij; od obsežnega otroškega dela v državah svetovnega juga do podaljševanja mladosti, ki jo zaznamujeta ekonomska in psihološka odvisnost od primarne družine in institucij, skratka z oteženimi prehodi v svet odraslosti v državah svetovnega severa. V Evropi in Sloveniji je položaj mladih dodatno obremenjen zaradi demografskih sprememb, ki jih določa spremenjeno razmerje med starejšo in mlajšo populacijo (Lavrič idr., 2021). To že določa in bo tudi v prihodnje določalo položaj mladine. Pretežno starajoča se družba odpira vprašanja trajne socialne varnosti tako za mlade kot za stare. Strukturo in položaj mladine bodo vse bolj določali tudi svetovni valovi migracij predvsem mladih ljudi in kulturne razlike, ki otežujejo sporazumevanje in razvoj družbene blaginje. Na eni strani gre za zapolnitev vrzeli na trgu dela, ki postaja v državah svetovnega severa vse obsežnejša, po drugi strani pa za velike kulturne razlike, ki otežujejo sodelovanje in se izražajo kot razlike v pričakovanjih države sprejema od priseljencev, pa tudi priseljencev od države sprejema. Prav tako se v Evropi dogaja (npr. Bosna in Hercegovina, jug Italije), da se geografski prostor skoraj povsem izprazni – ostanejo stari ljudje, ki ne zmorejo poskrbeti sami zase. Pomembna so tudi vprašanja, povezana s splošno varnostjo – npr. kriminaliteta in terorizem, pri čemer so žrtve in storilci (tudi te lahko razumemo kot žrtve) predvsem mladi ljudje. Ti pojavi so največkrat posledica izključenosti

mladih ali njihovega izrivanja na obrobje družbenega dogajanja. Vprašanje trajnosti, tudi z vidika ohranitve naravnih ekosistemov in tako življenjskih pogojev tudi za človeštvo, je še eden od izzivov sedanjosti in prihodnosti, ki mlade neposredno zadeva. Odpirajo se nova in nova vprašanja o porazdelitvi moči pri odločanju o ključnih bivanjskih (npr. ustvarjanje družine, zaposlitev, stanovanje idr.) in svetovnih problemih (npr. vprašanja trajnosti), ki pa jih danes rešujejo izbranci v političnih arenah in v drugih, pogosto tudi tajnih centrih moči (npr. tajni trgovinski sporazumi), v katerih mladi navadno niso udeleženi ali pa predstavljajo zanemarljiv delež. Ta pravzaprav ne zastopa splošnih interesov mladih kot pluralne socialne kategorije, temveč prevladujoče strankarske (in druge) interese, znotraj katerih so vprašanja mladih sicer načeta, vendar ne v vsej univerzalnosti in pluralnosti, ki ju ta kategorija premore, in tudi ne skozi neposreden glas mladih. Struktura mladih postaja vse bolj amorfná. Odpira se pomembno vprašanje umeščenosti in (so)odločanja mladih o ključnih vidikih družbenega in sonaravnega razvoja ter medgeneracijskega sodelovanja in povezovanja med mladimi. Projekt Youthreach je poskusil odgovoriti na vprašanje, kako pridobiti glas mladih, nagovoriti njihovo ustvarjalno kritičnost pri iskanju rešitev, spodbuditi dialog med njimi samimi in širšo družbo, da se bo njihov vpliv odrazil v političnem diskurzu in diskurzu različnih institucij, ki vplivajo na njihov položaj.

KLJUČNA DRUŽBENA VPRAŠANJA IN PARADOKSI, POVEZANI Z VKLJUČEVANJEM MLADIH V DRUŽBENE PROCES

Pomemben dejavnik položaja mladih je individualizacija³¹, pri čemer gre, kot trdi Beck (2009a, 2009b), za široke družbene spremembe, ki se izražajo v razgibanosti in pluralizaciji življenjskih pogojev, slogov, identitet. Gre za premike iz tradicionalnih, vnaprej predvidenih ali določenih življenjskih potekov v »svet izbir«, kjer se posameznik sam odloča o svojih identitetah, o tem, kako bo živel, ko mimo uhojenih poti ustvarja nove, individualne, od vrstnikov in tradicije drugačne sloge življenja. Kot piše Ule (2008), gre za protislovni proces, v katerem posameznik prevzema vso odgovornost za svoje izbire, obenem pa ob navidezni osvobojenosti od tradicionalnih »identitetnih« pritiskov podleže pritiskom in zahtevam okolja – npr. trgov dela, znanja, na novo ustvarjenih kolektivnih ali individualnih identitet različnih vplivnežev. V teh procesih se človek, da bi dosegel cilje, ki so nemalokrat postavljeni zunaj njega, podreja in prilagaja, pa tudi tekmuje z drugimi, ni pa nujno, da je pri tem avtentičen niti premišljen. Pri tem uveljavljanju so nekateri mladi uspešnejši od drugih, saj je, kot ugotavlja Ule (2011), proces vključevanja v družbo odraslih tudi proces socialne selekcije za posamezne družbene položaje. Bistven dejavnik družbene selekcije je, gledano iz perspektive mladih, predvsem uspešnost v vzgojnem in izobraževalnem procesu. Tu se ustvarja paradoks, saj se tisto, kar naj bi mladim pomagalo vstopiti v družbo, spremeni v dejavnik, ki nekaterim mladim prav to preprečuje. Izbira izobraževalnega programa in uspešnost v izobraževanju sta, kot sporočajo rezultati raziskav (Ule, 2008, 2011; Eurofond, 2012), ključna dejavnika uspešnega vključevanja mladih v družbo. Tveganje za socialno izključenost je pri mladih osipnikih bistveno večje kot pri tistih, ki uspešno končajo šolanje. Čeprav se obdobje obveznega in nadaljnega šolanja za pridobitev izobrazbe podaljšuje in mladi v splošnem dosegajo višje ravni izobrazbe, postajata vse pomembnejši dejavnik

[31] Lahko jo razumemo kot nasprotje ali odsotnost skupnostnega.

vključenosti predvsem vseživljenjsko izobraževanje in učenje. To je največkrat posledica potreb po znanju, ki ga zahteva reševanje težav, s katerimi se oseba srečuje, ali pa je povezano z življenjskimi interesi osebe. Vsekakor sta avtentičnost pri izbiri izobraževalnega programa, pa tudi raven vplivanja na potek učenja v tem kontekstu večja oz. višja kot pri začetnem, pa tudi formalnem izobraževanju na splošno. Tudi po vključenosti v vseživljenjsko izobraževanje so osipniki in mladi z manj prednostmi v slabšem položaju. Bolj izobraženi so v vseživljenjskem izobraževanju dejavnejši kot manj izobraženi.

Tako na dostopnost kot tudi na uspešnost v začetnem in tudi vseživljenjskem izobraževanju vpliva vrsta dejavnikov, ki največkrat niso odvisni le od dejavnosti osebe, pač pa izhajajo iz njenega družbenega položaja, v katerega je bila rojena ali je v njem zatečena, ter razvitosti in dostopnosti socialnih opor, ki jih je v tem položaju deležna mlada oseba. Dejavniki tveganja v tem pogledu (Eurofond, 2012) so revščina, bolezen, priseljenko poreklo, ženski spol, enostarševske družine. Gre tudi za kopičenje tveganjih dejavnikov, ki prispevajo k slabši odpornosti mladih in preprečujejo njihovo uspešnost, skratka vodijo v socialno izključenost. Težava, s katero se spopadajo izobraževalci pri svojem delu, je, kako pritegniti (izključene) mlade, da se vključijo v izobraževanje, s katerim lahko dejavno vplivajo na svoj družbeni položaj.

Drugi paradoks prevladujočega formalnega izobraževalnega diskurza je, da se v nasprotju z realnim individualiziranim svetom – kjer morajo ljudje izbirati in se odločati o tem, kako bodo živeli – možnost izbiranja in odločanja skrajno omeji, kar pomeni, da si mladi potrebnih veščin za sprejemanje odločitev ne pridobijo. Ne le zato, ker so iz sistema izpadli, ampak tudi zato, ker v svet lahko vstopajo »polni znanja«, ne pa tudi kompetentni, da bi se zmogli odločati in pri tem upoštevati različne vidike in druge ljudi – torej sodelovati.

Pri preseganju tega imajo pomembno vlogo prav izobraževalci, mentorji in drugi akterji, ki so vpeti v življenje mladih. Potreben je procesno-razvojni pristop³² izobraževalcev in drugih akterjev, kar pomeni, da so mladi dejavno vključeni v vzgojno-izobraževalni proces tako, da opredelijo, artikulirajo težave, iščejo zanje rešitve in se pri tem tudi dejavno učijo ter se odločajo in rešujejo težave v sodelovanju z drugimi. Zastavljen učni načrt bi tudi v formalnem izobraževanju moral predvideti dovolj obsežen odprti del, ki ga definira učna skupina sama. Potekal bi kot problemsko učenje – ob problemih, ki jih opredeli učna skupina in predvidi tudi način njihovega reševanja. Ta način, ki je še najbolj prisoten v različnih oblikah neformalnega izobraževanja odraslih in različnih oblikah terenskega socialnega dela z mladimi, zagotavlja vključujoč in transformativni okvir za vse, saj ne poteka zgolj za institucionalnimi zidovi, ampak se ustvarja tudi na terenu, kjer ljudje živijo, delajo in rešujejo težave.

Za zaposlene v institucijah, prostovoljce, predstavnike nevladnih organizacij je terensko delo pogosto izziv. V okviru projekta Youthreach je nastal priročnik (Gril in Žalec, 2024), ki ponuja razlago in orodja za izboljšanje kakovosti terenskega dela z vzpostavitvijo dialoga med zainteresiranimi stranmi. Tu so poleg krajših opredelitev problema podani tudi

[32] Paolo Freire ga je odlično utemeljil v svojem delu *Pedagogika zatiranih*.

metode in primeri uspešnega identificiranja in reševanja problemov v različnih skupinah in skupnostih.

ZAPOSLENI V INSTITUCIJAH IN NJIHOV VZGOJNI POTENCIAL ZA SPODBUJANJE DRUŽBENEGA POVEZOVANJA

Za uveljavljanje vključujočega diskurza je pomembno sodelovanje med javnimi institucijami, ki so vršilke strokovnih in političnih odločitev in so hkrati najpomembnejši (potencialni) prenašalec sporočil tudi v obratni smeri – od ljudstva k centrom strokovnih in političnih odločevalcev. Z vidika tega prispevka so to predvsem institucije, ki delujejo v polju izobraževanja odraslih, in druge, ki so s tem povezane (delo, družina, zdravje, socialna vključenost ipd.).

Adekvatna izobraževalna izkušnja z vidika osebe pomeni njeno socializacijo in vzpostavljanje socialnih vezi, ki so pomembne za njeno vključevanje in prispevek k razvoju družbe, tudi njeno trajnostno delovanje. Torej ne gre zgolj za (tradicionalno) izobraževanje »za prihodnost, ko bom dovolj star in usposobljen«, ampak za proces, v katerem se spreminja (mlada) oseba sama in hkrati že v procesu usposabljanja deluje in spreminja tudi resničnost, v kateri živi. V tem procesu, ki ga Freire (2019) imenuje »poimenovanje sveta«, gre pravzaprav za procesno-razvojni učni načrt, ki nastaja v sodelovanju z mladimi, od prepoznavanja in opredelitve problema do njegovega reševanja, pri čemer se znanje združuje in plemeniti skozi odnos sodelovanja. Pri tem se pogosto izkaže, da zaposleni (npr. učitelji) v institucijah za tako delo niso usposobljeni, saj tudi sami v procesih načrtovanja kurikula niso udeleženi niti niso povabljeni k iskanju rešitev. Velikokrat jih pri tem omejujejo notranja prepričanja, ki izhajajo iz (piramidalne) strukture odločanja v institucijah in naučene nemoči, ki jo ob tem občutijo; nemoči, da bi s spoznanji, zamislimi in ugotovitvami iz svoje neposredne prakse nagovorili neposredno centre odločanja in jih tako pritegnili k reševanju izpostavljenih problemov. Povedano drugače, gre za to, da so uveljavljeni protokoli obveščanja, organiziranja, delovanja in odločanja znotraj institucij podrejeni (zunanjim) normam, ki so nemalokrat v nasprotju s poslanstvom institucije in onemogočajo samoiniciativno in avtonomno delovanje zaposlenih, čeprav so ti strokovno in drugače kompetentni. Obenem pa tega ni mogoče spremeniti drugače kot z aktivacijo zaposlenih v institucijah, ki te probleme obravnavajo.

Raven (1984) trdi, da imajo zaposleni v javnih ustanovah pri razvoju sodobne družbe ključno vlogo. Za učinkovito delovanje se morajo usposobiti in izpolniti najmanj tri pogoje: vedno znova premisliti o naravi družbe, v kateri živimo; premisliti o družbeni vlogi in funkciji institucij ali organizacij, v katerih delujejo; ter o lastni vlogi v instituciji. To opredeljuje kot zmožnost spontanega analiziranja delovanja institucij in lastne vloge v njih (tj. kritično mišljenje) in osebno pripravljenost za učinkovito opravljanje svoje vloge v instituciji za družbeno dobro. Projekt Youthreach je proučeval in ustvarjal strategije, ki izboljšujejo dostopnost do družbenih virov za mlajše odrasle (predvsem tiste na skrajnem robu družbe) skozi dejavnejše, načrtovano usposabljanje in bolj usklajeno sodelovanje med različnimi nacionalnimi, regionalnimi institucijami in lokalnimi organi, socialnimi partnerji ter civilno družbo. S povezovanjem (tudi skozi usposabljanje) in terenskim delom

je mogoče prispevati k boljši vključenosti mladih, preprečiti njihovo osamitev in umik iz družbe. Prav tako se izboljša ozaveščenost mladih o družbenih virih, ki so jim na voljo, pa tudi o pravicah in pogojih, ki jim pripadajo v določenem položaju.

V petih korakih je ob praktičnih primerih prikazano, kako prepoznati in celostno obravnavati nezadovoljive razmere, ki vplivajo na mlade, in kako skupaj z njimi k reševanju pritegniti tudi različne institucije in druge akterje (Dobrovoljc idr., 2024). Cilj je, da se v skupnem sodelovanju (mladi in institucije) oblikujejo ustrezni odzivi na izražene potrebe in posledično izboljšajo obstoječi mehanizmi. Spoznanja projekta nagovarjajo predvsem izkušene strokovnjake, ki delajo z mladimi in so tako ali drugače vpeti tudi v različna institucionalna omrežja. Pristop je mogoče aplicirati na različne skupine odraslih.

OUTREACH: TERENSKO DELO ALI OZAVEŠČANJE?

»Če ne pride Mohamed h gori, pride gora k Mohamedu« je rek, s katerim metaforično lahko pojasnimo izraz terensko delo, a se ob tem postavlja tudi vprašanje, ali je terensko delo zadovoljiv prevod izraza »outreach«. Drugi prevod zanj je »ozaveščanje«. SSKJ ponuja naslednjo razlago izraza ozaveščanje: *»povzročanje, da kdo kritično presoja, spoznava svoja in tuja dejanja, mnenja ali čuti odgovornost zanje«*. Potreben je premislek, ali je vsako terensko delo tudi ozaveščanje, pa tudi ali vsako ozaveščanje poteka nujno na terenu. V našem prispevku pojem outreach razumemo predvsem kot ozaveščanje mladih na terenu – torej tam, kjer se mladi srečujejo s problemi, kar pa ne izključuje dela z mladimi, ki so v institucijah (npr. v šolah, drugih ustanovah). V tem primeru se problemski fokus sodelovanja z mladimi razširi – npr. s temeljnega izobraževalnega dela na celostnejšo, življenjsko obravnavo položaja mladih v izobraževanju.

O dejavnosti »outreach« na konceptualni ravni se običajno domneva, da gre za »doseganje zunaj«, to je za zagotavljanje storitve zunaj običajne lokacije institucije; na terenu. Gre za doseganje ljudi, ki se sami ne obrnejo na institucije ali pa se ne odzovejo na njihove pozive in vabila. V kontekstu izobraževanja odraslih se manj izobraženi redkeje odzivajo vabilom na izobraževanje, čeprav je namenjeno prav njim. Številni te ljudi opredeljujejo tudi kot ranljive skupine. Številni avtorji (Pian in Hoyez, 2021 v Sánchez Marti, 2022; Kuhar, 2017 v Sánchez Marti, 2022; Benoit idr., 2005 v Sánchez Marti, 2022; Brackertz, 2007 v Sánchez Marti, 2022; Statham, 2004 v Sánchez Marti, 2022; Barrett, 2008 v Sánchez Marti, 2022; Hake, 2014 v Sánchez Marti, 2022; Mackenzie idr., 2011 v Sánchez Marti, 2022) navajajo kontinuum dejavnikov, ki vplivajo na neodzivnost ciljnih uporabnikov. Ti segajo od nepoznavanja storitve do večplastnih in medsebojno povezanih psihosocialnih in strukturnih izzivov. Razlogi za izogibanje stikom s storitvami institucij so geografska ali psihološka nedostopnost, pogost je tudi občutek ali zaznavanje ljudi, da take pomoči ne potrebujejo, pa tudi strah pred posledicami stika z institucijo. Pomemben vzrok je mogoče izluščiti tudi iz pojma »socialna ranljivost«, ki jo povezujemo tudi s pojmom »socialna izključenost«. Kot piše Ule (v Poštrak, 2022), so izraz socialna ranljivost skovali belgijski raziskovalci Van Kerckvoorde, Vetterburg in Walgrave in z njim označili posameznike, ki so, kadar so v stiku z družbenimi institucijami, bolj izpostavljeni njihovem nadzoru in sankcijam, kot pa imajo od institucionalnega poseganja koristi. To je povsem v nasprotju

z izvirnim konceptom terenskega dela, ki korenini v zgodnjem zagotavljanju socialnih storitev, kar so večinoma začeli in izvajali posamezniki – lahko bi rekli empatični in proaktivni pionirji socialnega dela, ki so skozi strategijo bližine in sočutja pristopali k osebi v stiski in vzpostavljali povezave, da bi ji olajšali dostop do virov skupnosti. Delo na terenu je povezano z različnimi intervencijami: kliničnimi, podporo in krepitvijo družinskih in socialnih vezi, izkušnjami v skupnosti, zmanjševanjem tveganja, izobraževalnim delom, socioetnografskimi raziskavami itd. Nasproti tem so različne komercialne oblike terenskega dela, ki so povezane s propagando zaradi pospeševanja prodaje ali s politično propagando, kar ni nujno povezano z blaginjo posameznika ali skupine, ki jih želijo doseči s terenskim delom, pač pa s koristmi in interesi propagandista. Še manj je tovrstno terensko delo povezano z ozaveščanjem, katerega glavni namen sta aktivacija in mobilizacija človekovih moči za dejavno reševanje težav, s katerimi se spopada v življenju.

Ključno pri ozaveščanju, kot ga razumemo na tem mestu, je, da je tisto, s čimer mlade dosegamo, povezano z njihovimi avtentičnimi potrebami in težavami ter s spoštljivim odnosom do njih. Pri tem se odprejo tudi druga vprašanja: kdo naj pri tem sodeluje, kako ustvariti vzdušje zaupanja in bližine, tudi povezanosti, da se bo to lahko zgodilo? Katere znanje in spretnosti so za to potrebni in kdo naj to načrtno izvaja? Pomembno vprašanje je povezano tudi s prostorom, kjer naj se to dogaja. Prostori srečevanja so lahko različni – od obiskov na domu do pouličnega dela in drugih priložnostnih lokacij. V današnjem času je to vprašanje relevantno tudi za digitalni prostor – družbena omrežja in medmrežja, kjer se to, kar poteka v neposrednem stiku, drugače obravnava in se k temu tudi drugače pristopa. V tem pogledu se spreminjata tudi čas trajanja takih dogodkov in število udeleženi v njih. Pomembne so tudi oblike terenskega ozaveščanja, ki se prav tako spreminjajo, predvsem v povezavi z nastajanjem tako imenovane spletne skupnosti. Ta je, upošteva osnovno opredelitev terenskega dela, že sama po sebi postavljena zunaj stavbe, kjer neka institucija deluje, a po drugi strani že s tem, ko pobudo organizira institucija, ta postane institucionalna ali pa se ustvari na pobudo posameznika ali skupine posameznikov in morda ni umeščena v nobeno institucijo. Nekateri dogodki lahko zajamejo več tisoč ljudi in trajajo več dni; npr. po metodi hekaton³³.

Ozaveščanje, kot ga razumemo tukaj, je močno povezano tudi z ustvarjanjem skupnostnega in trajnostnega, torej ne gre zgolj za delo z osebnim pristopom, temveč gre za ustvarjanje povezav v skupnosti in skupnostno reševanje problemov, ki naj ima trajnostne učinke. Zato je tudi pomembno medsebojno povezovanje različnih akterjev, a ne brez mladih oz. tistih, ki so v položaju izključenosti. V bistvu gre za socialno-kulturno animacijo (Potrebuješ in Žalec, 2022; Marrengula, 2010), katere osrednji namen je zaznati in opredeliti probleme, da bi lahko skupaj poiskali ustrezne rešitve. Gre za vzpostavljanje dialoga med različnimi

[33] Hekaton je organiziran dogodek, na katerem se povežejo različni posamezniki (strokovnjaki in laiki ipd.) ob skupnem problemu, da bi zanj poiskali optimalno rešitev. Beseda Hekaton (angl. Hackathon) je skovanka iz besed "hack" in "marathon" in naj bi metaforično pomenila tekmovanje v prenosu znanja med ljudmi oziroma tekmovanje v reševanju poslovnih ali skupnostnih izzivov. Udomačila se je predvsem v poslovnem svetu, kjer največkrat poteka kot tekmovanje s pomočjo digitalnih orodij z namenom pridobivanja inovativnih rešitev ali novih idej. Problem lahko izpostavi organizator, lahko pa ga generirajo sodelujoči. Trajanje je različno, od enega do več dni; prav tako lahko zajema različno število ljudi, tudi do več tisoč. Podobna tej je metoda Svetovna kavarna.

deležniki, pri čemer se je treba zavedati, da mora pobuda priti od tistega, ki je o tem ozaveščen in je bližje družbenim virom ali z njimi celo razpolaga.

Lastnost institucionalnega dela je, da se ukvarja z zamejenim področjem, na katerem ima tudi omejen vpliv, življenjske situacije in problemi ljudi pa zahtevajo celostno obravnavo. Tisto, kar je organizacija dela v politikah razbila na sektorje (zamejitev problemov, ki jih rešujejo institucije), v človekovem življenju ali v življenju skupnosti eksistira kot kompleksna celota. Problemov torej ni mogoče reševati linearno ali zgolj znotraj enega sektorja, ampak se je treba pri tem povezovati, saj so učinki hitrejši in trajnejši. Taka medpodročna obravnava (pomoč) omogoča razumeti ne le, kako na položaj ljudi vplivajo okoliščine, temveč tudi, kaj tak način dela vnaša v izboljšanje situacije. Tak pristop zahteva vsaj tri ravni delovanja (Sánchez Marti, 2022): (1) načrtovanje politike, (2) institucionalno organizacijo in (3) strokovno posredovanje, da bi se lahko odzvali na vse večjo kompleksnost potreb in vse večjo hiperspecializacijo na področju dela z mladimi. Prav povezovanje teh treh razsežnosti predstavlja enega večjih izzivov. Številni uradniki, svetovalci in drugi javni delavci, pa tudi mladinski delavci poročajo o razkoraku med njihovim poklicnim znanjem in poslanstvom ter (skrajno omejenim) vplivom na delovanje in odločitve institucij. Tisto, kar je torej potrebno, sta refleksija in dialog, ki ju morajo opraviti znotraj institucij in v naslednjem koraku med institucijami. Oboje je potrebno, da se ne bi ustrašili izzivov, ki jih prinašajo različne spremembe (tehnološke, okoljske, družbene), saj bi nanje lahko ustrezno odgovorili le z ustrezno mobilizacijo moči – znanja in izkušenj zaposlenih in združevanjem moči različnih sektorjev. To je rešljivo, če se institucije povežejo ob reševanju konkretnih problemov, a ne brez mladih, ki jih problem neposredno zadeva.

V okviru projekta Youtreach sta v podporo temu nastala program usposabljanja in strokovno gradivo (Sánchez Marti, 2022). Zadnje sporoča, da sta ozaveščanje in aktivacija mladih za vključitev v družbo naložba, ki omogoča zdrav razvoj družbe in ustvarjalno preseganje konfliktov, ki jih prinašajo spremembe. Povzema glavne koncepte, razvoj, politike in status mladinskega dela v partnerskih državah in EU na splošno. Zajeti so ključni evropski dokumenti in dokumenti partnerskih držav na tem področju. Predstavljeni so nekateri modeli ozaveščanja in njihove posledice za prakso ter dobre prakse, izbrane po posameznih državah in širše (npr. v Kanadi). Na voljo so tudi orodja za načrtovanje in vrednotenje. Obravnavana so vprašanja, povezana z usposabljanjem za delo na terenu in povezovanjem v mreže. Program usposabljanja (Žalec in Poštrak, 2024) je namenjen usposabljanju sedanjih in bodočih strokovnjakov, prostovoljcev, študentov socialnega dela in drugih sorodnih smeri, študentov andragogike, študentov na pedagoških fakultetah ter drugih, ki delajo s prikrajšanimi skupinami mladih. Tako pridobljeno znanje je prenosljivo tudi v druge kontekste dela z ranljivimi skupinami (ne le z mladimi), saj predstavlja bistvene elemente za razvoj systemskega pristopa k ozaveščanju pri terenskemu delu.

SKLEP

Demografski trendi v Sloveniji in v Evropi kažejo na izrazito povečan obseg starejše populacije v razmerju do mladih, pri čemer tudi napovedi za prihodnost kažejo, da se bo indeks starostne odvisnosti prebivalstva še povečeval. To prinaša velike družbene spremembe, še posebej na področjih dela in zaposlitve, pokojninskega sistema, pa tudi zdravja in družbene blaginje starejšega prebivalstva, ki ga bo moralo zagotoviti delovno aktivno prebivalstvo. Hkrati s tem pa se zdi, da v današnjem času uvrščamo mlade v ranljivi del populacije, saj nimajo neposrednega dostopa in vpliva na razporejanje družbenih virov. Odpira se pomembno vprašanje umeščenosti in (so)odločanja mladih o ključnih vidikih družbenega razvoja in medgeneracijskega sodelovanja. Obdobje mladosti se v državah svetovnega severa podaljšuje, umeščenost mladih pa rešuje predvsem izobraževalni sistem, ki pa še vedno deluje po načelu učenja za prihodnost, pri čemer pa se prihodnost izmika. Znanje, ki si ga pridobijo v času študija, pa velikokrat ni (več) relevantno, saj se tehnologija in svet na splošno spreminjata hitreje, kot se lahko spremenijo učni načrti in opremijo institucije, v katerih poteka izobraževanje. Vse pomembnejši postajata vseživljenjsko učenje in izobraževanje, ki pa se ga mladi, ki ne končajo začetnega šolanja, manjkrat udeležujejo. Tako ostajajo na družbenem obrobju v položaju odvisnežev od primarne družine in institucij, ki tudi ne premorejo pravih metod niti orodij, s katerimi bi mlade spodbudile k samoiniciativnosti in dejavnemu sodelovanju v družbi. Ozaveščanje mladih skozi terensko delo, ki omogoča prepoznavanje in artikulacijo problemov, kakor jih vidijo mladi, in iskanje skupnih rešitev v sinergiji med njimi in različnimi institucijami ter nevladnimi organizacijami, sodeč po dobrih praksah, daje potrebne rezultate. V projektu Youthreach so nastala gradiva, ki ponujajo nekatere rešitve za vzpostavljanje omrežij institucij, nevladnih organizacij in drugih akterjev, ki delajo z mladimi, ter metode, konkretni primeri in utemeljitve, ki lahko pripomorejo k boljšemu vključevanju mladih v družbo.

VIRI IN LITERATURA

Beck, U. (2009 a). *Družba tveganja: na poti v neko drugo moderno*. Krtina.

Beck, U. (2009 b). *Lastni Bog: o zmožnosti religij za mir in njihovem potencialu za nasilje*. Študentska založba.

Fran. (b. d.). *Slovar slovenskega knjižnega jezika, druga, dopolnjena in deloma prenovljena izdaja*. www.fran.si

Freire, P. (2019). *Pedagogika zatiranih*. Krtina.

Dobrovoljc, A., Babič, B., Rodman, S. in Povšič, T. (ur.). (2024). *Mostovi do skupnih rešitev: Sodelovalni pristop pri reševanju izzivov terenskega dela s ciljnimi skupinami*. Andragoški center Slovenije. <https://www.acs.si/digitalna-bralnica/mostovi-do-skupnih-resitev/>

Eurofound. (2012). *NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. Publications Office of the European Union.

Gril, A. in Žalec, N. (ur.). (2024). *Priročnik za iskanje skupnih rešitev pri terenskem delu z mladimi. Teorija, metode in primeri*. Andragoški center Slovenije. <https://www.acs.si/digitalna-bralnica/prirocnik-za-iskanje-skupnih-resitev-pri-terenskem-delu-z-mladimi/>

Lavrič, M. in Deželan, T. (ur.). (2021). *Mladina 2020: Poročilo o položaju mladih v Sloveniji*. Urad RS za mladino. https://mlad.si/e-katalogi/Mladina_2020/

Marrengula, M. L. (2010). *Addressing Socio-cultural Animation as Community Based Social Work with Street Children in Maputo, Mozambique. Academic Dissertation*. Faculty of Social Sciences of the University of Tampere. https://www.academia.edu/1839290/Addressing_Socio_cultural_animation_as_community_based_social_work_with_street_children_in_Maputo_Mozambique

Poštrak, M. (2022). Opuščanje šolanja skozi perspektive mladih in njihovih potreb – načela dela z mladimi, ki opuščajo šolanje. V N. Žalec (ur.), *Mentorjeva knjiga. Priročnik za delo v programu PUM-O* (str. 11–30). Andragoški center Slovenije. <https://www.acs.si/digitalna-bralnica/mentorjeva-knjiga/>

Poštrak, M., Žalec, N. in Berc, G. (2020). Socijalna integracija mladih u riziku od ispadanja iz sustava obrazovanja: rezultati slovenskog programa Projektno učenje mladih odraslih. *Revija za socijalnu politiku*, 27(3), 287–308.

Potrebuješ, N. in Žalec, N. (2022). Doseganje in animacija udeležencev za vključitev in sodelovanje v PUM-O. V N. Žalec (ur.), *Mentorjeva knjiga. Priročnik za delo v programu PUM-O* (str. 30–44). Andragoški center Slovenije. <https://www.acs.si/digitalna-bralnica/mentorjeva-knjiga/>

Sánchez Marti, A. (ur.). (2022). *Capitalization*. Leriss. <https://www.acs.si/en/digital-library/capitalisation/>

Raven, J. (1984). *Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release*. H. K. Lewis.

Ule, M. (2008). *Za vedno mladi? Socialna psihologija odraščanja*. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.

Ule, M. (2011). Spremenjene podobe mladosti in prehodov v odraslost. V P. Javrh (ur.), *Obrazi pismenosti. Spoznanja o razvoju pismenosti odraslih* (str.136–151). Andragoški center Slovenije.

Žalec, N. in Poštrak, M. (ur.). (2024). *Doseganje vključujočega družbenega okvira skozi terensko delo. Program usposabljanja*. Andragoški center Slovenije. <https://www.acs.si/digitalna-bralnica/doseganje-vkljucujocega-druzbenega-okvira-skozi-terensko-delo-program-usposabljanja/>

1.17. Samostojni strokovni prispevek

POGLAVJE 11



VKLJUČITI CELEGA ČLOVEKA

Pomen telesnih praks v programu PUM-O+

Ema Meden

POVZETEK

Raziskujemo potencial vključevanja telesnih praks v izobraževanje odraslih, zlasti pri delu z ranljivimi skupinami, pri čemer so tradicionalni pristopi pogosto neuspešni, in razkrivamo pomembnost preseganja dualističnega pogleda na um in telo v vzgojno-izobraževalnih procesih. Obravnavamo pristope, ki poudarjajo zaznavanje in gibanje telesa v učnem procesu. Učenje skozi telo omogoča dostopnejše in učinkovitejše učenje in krepi socialne vezi, hkrati pa prepoznava tihe in nebesedne oblike učenja, ključne za socializacijo in vključevanje posameznikov s specifičnimi potrebami. Vpliv teh praks je predstavljen na primeru programa PUM-O+, ki kaže, da telesne dejavnosti pozitivno vplivajo na zdravje, motivacijo in občutek pripadnosti udeležencev, kar potrjujejo tudi izkušnje mentorjev. Ti zagovarjajo večjo uporabo takih praks za podporo učnim in socialnim potrebam posameznikov.

Ključne besede: utelešeno učenje, PUM-O+, telesne prakse, ranljive skupine

UVOD

Sodobni način življenja pogosto odraža dualistično razumevanje uma, ki ga povezujemo s kognicijo in ločujemo od telesa, čeprav je njuno delovanje neločljivo povezano. Sedeči življenjski slog, privzgojen že v šoli, redko povezuje umske aktivnosti s telesnimi funkcijami kljub njihovi dokazani prepletenosti (Macrine in Fugate 2021; Hudej, 2013; Starc, 2019).

Učenje pogosto razumemo kot dejavnost, omejeno na um, kar se odraža tudi v vzgojno-izobraževalnem sistemu zadnjih desetletij, v katerem prevladuje dualistični pristop. Kljub prevladujoči osredotočenosti na um spremljamo tudi razvoj metod, ki dajejo telesnemu izkustvu večjo vlogo. Gledališka, plesna in ustvarjalna pedagogika vključujejo dejavno vlogo senzomotoričnega sistema, medtem ko doživljajska pedagogika, pogosto usmerjena v ranljive ciljne skupine, vključuje telesne izzive v naravnem prostoru. V mladinskem sektorju in neformalnem izobraževanju pa je značilen premik k alternativnim učnim oblikam, kot so krožne postavitve in sedenje na tleh.

Vsi omenjeni pristopi poudarjajo pomen telesne prisotnosti in dejavnosti udeležencev. V prispevku predstavljamo temelje metod, ki vključujejo zaznavanje, gibanje, čustva in druge telesne izkušnje, in raziskujemo njihov potencial za doseganje skupin, ki za

vključevanje potrebujejo dodatno podporo. Učenje skozi telo omogoča dostopnejše in učinkovitejše učenje in krepí socialne vezi, hkrati pa prepozna tihe in nebesedne oblike učenja, ključne za socializacijo in vključevanje posameznikov s specifičnimi potrebami. Vpliv teh praks bomo ponazorili z izkušnjami mentorjev programa PUM-O+, ki uspešno aktivira mlade odrasle, izključene iz izobraževanja in s trga dela. Prispevek raziskuje, kako lahko telesne prakse v vzgojno-izobraževalnih programih učinkovito nagovarjajo ranljive skupine, in postavlja temelje za nadaljnje preučevanje in razvoj tovrstnih pristopov.

TELO IN UČENJE

V teoriji se je za učenje, ki upošteva telo, uveljavil izraz utelešeno učenje (*embodied learning*), ki pri nas še nima splošno uveljavljenega prevoda. Izraz izhaja s področja raziskovanja utelešene kognicije (*embodied cognition*) oz. utelešenega uma (Rosch idr., 2018; Macrine in Fugate, 2021), ki trdi, da so kognitivni procesi tesno prepleteni s telesom in njegovimi interakcijami z okoljem. Ta pristop poudarja ključno vlogo telesa pri oblikovanju, integriranju in priklicu znanja in idejo, da vednost izhaja iz podoživljanja zaznavnih in motoričnih funkcij (prav tam). Utelešeno učenje je krovni pojem, ki poudarja, da je učenje tako v domeni uma kot v domeni telesa. Nekateri sorodni izrazi, ki se uporabljajo, so še somatsko učenje in učenje skozi telo (Merriam, 2018).

Ob premisleku ugotovimo, da je izraz »utelešeno učenje« tautologija, saj je telesnost ključna človeška lastnost in se vedno učimo v njem. Navsezadnje so tudi možgani pogosto razumljeni kot sedež uma, fizični organ. Kljub temu je kulturna ločitev telesa in uma tako močna, da se je izraz utelešeno učenje začel smiselno uporabljati. Označuje koncepte, metode in oblike učenja in poučevanja, ki eksplicitno vključujejo telesne prakse v proces učenja. Nathan (2021) utelešeno učenje opiše kot »naravno učenje«, ki se zgodi, ko je pomen naučenega utemeljen oz. zasidran v gibanju in zaznavanju telesa.

Telesnost učenja lahko še vedno opišemo kot »slepo točko« izobraževanja, ki jo sodobne teorije načenjajo s poudarkom na celostnem pristopu k učenju, pri čemer poleg uma upoštevajo tudi telo, čustva in duha (Merriam, 2018). Na Zahodu se s takšnim razumevanjem učenja (ponovno) srečujemo v zadnjem času, medtem ko je v nekaterih kulturah učenje že dolgo naravnano holistično in skupnostno (prav tam; Geurts, 2003).

Celostni pristop učenje opiše kot biopsihosocialni proces. Povezava teh treh dejavnikov je bila s tem izrazom uveljavljena v 70. letih prejšnjega stoletja v zdravstvu in predstavlja model, znotraj katerega sta bolezen in zdravje razumljena kot rezultat interakcije med fiziološkimi, psihološkimi in sociokulturnimi dejavniki (Miles, 2020). Če to perspektivo prenesemo na vzgojno-izobraževalno področje, lahko rečemo, da tradicionalni psihosocialni model učenja s poudarkom na fizični razsežnosti oz. »utelešenosti« učenja postane biopsihosocialni.

Takšna širitev razumevanja učenja znotraj holističnih teorij presega tradicionalni pogled na um in hkrati spodbuja razumevanje telesa kot kompleksnega sistema, ki je več kot zgolj

fizična entiteta. Johnson (2006) uporablja pojem »telo-um«, ki opozarja na njuno enotnost, čeprav ohrani dualistični jezik. Koncept pojasnjuje s tremi vidiki:

- telo kot fizični organizem, sestavljen iz mesa, kosti, mišic, živcev in organov;
- telo, ki ga doživljamo in nadzorujemo prek možganov in živčnega sistema v interakciji z okoljem;
- telo, ki presega fizične meje in vzpostavlja vzajemno odvisnost z okoljem, vključno s kulturo, obredi in fizičnim okoljem, ki sooblikujejo dejanja in pomene telesa.

Večplastno razumevanje telesa in uma osvetljuje tudi pomen tihe (tacitne) vednosti in čustev za učenje. Čeprav sta ta dva elementa prisotna tudi v formalnem in neformalnem izobraževanju, ju v raziskovanju pogosto povezujemo predvsem s priložnostnim učenjem. Za utelešeno učenje v strukturiranem izobraževanju je ključno, da se izobraževalci dejavno ukvarjamo z vprašanjem, kako ju konstruktivno vključiti v učni proces.

Utelešeno učenje je pogosto intuitivno in temelji na tihi vednosti, ki jo zaznavamo, a je ne artikuliramo – bolj jo *doživljamo*, kot *mislimo* (Merriam, 2018). Ta pojav je tesno povezan s tihim učenjem (Rogers, 2014), ki igra ključno vlogo pri socializaciji, saj se kulturnih vzorcev pogosto »priučimo«, ne da bi se tega zavedali. Poudarek na telesnih praksah v izobraževalnih dejavnostih razkriva tudi tihe pomene in prepričanja udeležencev, ki vplivajo na njihove učne izkušnje in jih morajo izobraževalci znati ustrezno obravnavati.

Enako velja za čustva, ki so prav tako povezana z utelešenim učenjem. Čutimo jih v telesu in jih pogosto izražamo skozi telesne signale, kot so jok, tresavica, obrazna mimika ali telesna drža. Dirkx (2001) poudarja, da je učenje po svoji naravi čustveno dejanje. Brez čustev in občutkov si težko zamislimo »resnično pomembno učenje«, ki vključuje vrednote, kot so ljubezen, resnica in pravičnost (Merriam, 2018).

UČENJE SKOZI TELO ZA RANLJIVE SKUPINE

Ideja, da učenje skozi telo odpira priložnosti za doseganje ranljivih ciljnih skupin, ni nova. Boalova metoda Gledališča zatiranih (Boal in McBride, 2020) že desetletja marginaliziranim družbenim skupinam omogoča, da postanejo slišane. Ta metoda običajno vključuje participativno predstavo, ki nagovarja določen družbeni problem, s katerim se spopadajo vključeni posamezniki, in hkrati zabriše meje med igralci in gledalci. Igralci in člani občinstva lahko ob predstavi razvijejo akcijske načrte za reševanje dejanskih osebnih konfliktov skozi dramsko vživljanje. Takšni »telesni« pristopi ponujajo priložnosti za učenje, poleg tega pa lahko obidejo ovire, kot je nizka pismenost, in na ta način ranljivim posameznikom zagotavljajo dostopnejše učne priložnosti. Uporabni so za pouk oseb z motnjo v duševnem razvoju, za katere so tradicionalni programi, ki temeljijo na besedilnih gradivih, pogosto neprimerni (Bohorč, 2013).

Pomembnost telesnega doživljanja prepoznava tudi doživljajska pedagogika, ki vključuje spremembe okolja, fizično dejavnost in celostno povezovanje telesa in uma (Krajncan, 2017; Dobovičnik, 2018). Ti pristopi so pokazali pozitivne učinke zlasti pri mladih s čustveno-vedenskimi težavami (Forgan in Jones, 2002; Price, 2019).

Čeprav praksa nakazuje, da metode učenja skozi telo lahko zapolnijo vrzeli v tradicionalnem izobraževanju (Hrach, 2021), ostaja ključno vprašanje, kako jih učinkovito prilagoditi specifičnim potrebam različnih ciljnih skupin odraslih in hkrati obravnavati njihove učne in socialne izzive. Nadaljnje raziskave na tem področju so zato nujne.

IZKUŠNJE Z VKLJUČEVANJEM TELESNIH PRAKS V PROGRAM PUM-O+

V tem prispevku obravnavamo izkušnje mentorjev v programu Projektnega učenja mlajših odraslih (PUM-O+), ki v Sloveniji od devetdesetih let dalje pomaga zmanjševati socialno izključenost mladih odraslih, ki so zgodaj prekinili šolanje in imajo omejene zaposlitvene možnosti (Žalec idr., 2023). Program je namenjen mladim, starim od 15 do 29 let, ki niso zaposleni niti vključeni v izobraževanje ali usposabljanje. Vključuje tudi posameznike, ki so še v izobraževalnem procesu, vendar jim grozi osip. Cilj programa je razvijati potencialne udeležencev in premagovati ovire, ki jim otežujejo socialno vključenost. Med te ovire sodijo dolgotrajna brezposelnost, odvisnost od socialne pomoči, nizka izobrazba, zdravstvene težave, neugodno družinsko okolje (revščina, alkoholizem, nasilje, šibki odnosi), priseljenstvo ozadje in nizek socialnoekonomski status (npr. nizka izobrazba in brezposelnost staršev). K temu prispevajo tudi posebne potrebe in pripadnost ranljivim etničnim skupinam, kot so Romi (prav tam). PUM-O+ je model za uspešno doseganje posameznikov, ki jih običajni izobraževalni programi ne nagovorijo.

Izkušnje mentorjev programa ponujajo dragocen vpogled v učinkovite pristope za doseganje, motiviranje in podporo ne-vključenih posameznikov, saj jim redna srečanja z udeleženci omogočajo poglobljeno razumevanje specifičnih potreb in izzivov te skupine. V nadaljevanju zato predstavljamo stališča mentorjev do vključevanja telesnih praks v programe, ki jih izvajajo. S tem predstavljamo potencial učenja skozi telo kot učinkovitega pristopa za delo s posamezniki, ki niso vključeni.

V oktobru 2024 smo organizirali dvodnevno delavnico z naslovom *Telo in učenje*, namenjeno mentorjem programa PUM-O+. Udeležba štirinajstih mentorjev iz skupno dvanajstih slovenskih krajev, kjer se program izvaja, kaže na visoko zanimanje za tovrstne pristope v vzgoji in izobraževanju.

Podatke smo zbirali oktobra in novembra 2024 z dvema anonimnima vprašalnikoma: prvi je bil namenjen evalvaciji delavnice (n=14), drugi pa prilagojen raziskovalnim ciljem tega prispevka (n=7), sodelovanje v drugem delu je bilo prostovoljno in ni bilo del delavniškega programa, zato se je nanj odzvalo manj posameznikov. Zaradi majhnega vzorca smo uporabili opisno analizo, ki omogoča vpogled v stališča udeležencev in osvetljuje specifične izkušnje mentorjev z vključevanjem telesa v izobraževalni proces. Pridobljeni podatki, podkrepjeni z ustrezno znanstveno literaturo, predstavljajo temelj za nadaljnje preizkušanje teh pristopov pri delu z ranljivimi skupinami in usmerjajo nadaljnje raziskovalne dejavnosti na tem področju.

Na delavnici so mentorji teoretično in praktično spoznavali različne vrste telesnih praks: gibanje v okolju oz. prostoru, uporaba pripomočkov, telesni stik in gibanje skupaj ter

dejavnosti za ohranjanje telesnega zdravja. Raziskovali so pomen čutil in telesnih metafor za prenos teoretičnih konceptov v praktične telesne dejavnosti in se sami preizkusili v oblikovanju telesnih dejavnosti za svoje udeležence.

Slika 8: Utrinki z delavnice za mentorje, oktober 2024



Vir: Lastni, arhiv ACS.

Vsi mentorji, ki so se udeležili delavnice, prepoznavajo priložnosti za vključevanje pridobljenega znanja pri delu z udeleženci programa PUM-O+. Menijo, da ga lahko uporabijo pri jutranjih animacijah, za krepitev povezanosti skupine, sprostitve in motivacijo udeležencev ter za spodbujanje zavedanja lastnega telesa in navajanja na telesni stik.

VRSTE TELESNIH DEJAVNOSTI V PROGRAMU PUM-O+

Mentorji različne telesne prakse že vključujejo v svoje delo. Oblika učenja v programu PUM-O+ je projektno delo, pri katerem udeleženci skupaj z mentorji zasnujejo in izvajajo učne projekte, njihovi dnevi pa vključujejo telesne dejavnosti od ročnih spretnosti (ustvarjalne delavnice, kuhanje) do športa. Dokumentirano (Vujanovič, 2005) imajo nekateri mentorji izkušnje tudi z uporabo tehnik umetnostne terapije, ki pogosto vključujejo telesne dejavnosti (interakcijske igre, masaža, ples, igre vlog ...).

Mentorji, ki so po delavnici izpolnili podrobnejši vprašalnik, poročajo, da že vključujejo *dejavnosti, pri katerih se udeleženci veliko gibajo* (npr. športne igre); od sedmih mentorjev trije te dejavnosti vključujejo pogosto štirje pa občasno. Redkeje so vključene *dejavnosti, osredotočene na občutenje lastnega telesa* – te šest od sedmih mentorjev vključuje vsaj občasno, eden pa jih ne vključuje. Najpogosteje mentorji v programe vključujejo *dejavnosti, pri katerih udeleženci delajo z rokami* (npr. ustvarjanje, popravila, kuhanje); te vseh sedem mentorjev vključuje pogosto ali zelo pogosto. *Dejavnosti, ki temeljijo na nebesedni komunikaciji*, kot sta pogled ali dotik, so nekaterim mentorjem bližje kot drugim – dva jih vključujeta zelo pogosto, trije občasno in dva nikoli.

Vseh sedem mentorjev se strinja, da bi bilo smiselno pogosteje vključevati telesne prakse v vzgojno-izobraževalne dejavnosti, kar kaže na to, da pri svojem delu opažajo njihov pozitiven vpliv na udeležence.

TELESNA DEJAVNOST IN ZDRAVJE UDELEŽENCEV

V nadaljevanju bomo predstavili, kako vključevanje telesnih praks prispeva k izboljšanju zdravja, socialnih stikov in učenja.

Vključevanje telesnih dejavnosti za vzdrževanje splošnega telesnega zdravja je za to skupino zelo primerno, ker to potrebujejo. V raziskavi NIJZ z naslovom *Mladi izven sistema* (Pucelj idr., 2022) so zbrali podatke o zdravju in z zdravjem povezanim vedenjem med udeleženci programa PUM-O+, pri čemer so ugotovili, da je njihov življenjski slog v primerjavi z vsolanimi vrstniki manj zdrav. Redkeje zajtrkujejo in uživajo sadje in zelenjavo, pogosteje pa sladkane in energijske pijače, manj so telesno dejavni, izkazujejo bolj tvegano spolno vedenje in pogosteje poročajo o težavah z duševnim zdravjem in uporabi prepovedanih drog (prav tam). Raziskava je zajela tudi vprašanje odnosa udeležencev do njihovega telesa, vendar se je osredotočila predvsem na dojemanje svojega telesa kot predebelega oz. presuhega, kar je povezano s tveganjem za pojav motenj hranjenja (prav tam).

Mentorji opažajo pozitiven vpliv telesnih dejavnosti na duševno počutje udeležencev, s čimer so se v vprašalniku soglasno strinjali. To potrjujejo tudi izkušnje nekaterih udeležencev, zbrane v zborniku IC Geoss (Rovšek in Katić, 2021), v katerem so udeleženci programa PUM-O+ delili svoje poglede na vpliv gibanja na duševno zdravje. Med njimi 20-letni Lan priporoča fizično dejavnost kot pomoč pri premagovanju psihičnih težav (prav tam, str. 18), medtem ko Emilio tek opisuje kot svoje »zdravilo, zdravnika in rešitev« med depresijo (prav tam, str. 26). Da gibanje zmanjšuje tveganje za psihofizične težave, ni le osebno opažanje, temveč ugotovitev, ki je dobro znanstveno podprta (Belcher idr., 2021; Andermo idr., 2020; Herbert idr., 2020).

TELESNA DEJAVNOST ZA DOSEGANJE UČNIH CILJEV

Tema zdravja je tesno povezana z učenjem. Ko razmišljamo o učenju, poučevanju in učinkovitih učnih pristopih, je ključno tudi vprašanje zdravega življenjskega sloga. Hedayati idr. (2014) pomenljivo zapišejo, da so »zdravi učenci boljši učenci«. Starc (2019) pa poudarja pomen gibanja za učno uspešnost otrok, pri čemer velja opozoriti, da se raziskave o vplivu gibanja na učenje pogosto osredotočajo na šolsko mladino, saj je učenje njihova primarna socialna vloga. Kljub temu pa so telesne prakse pomembne tudi pri izobraževanju odraslih.

Telesne dejavnosti pomembno vplivajo tudi na motivacijo udeležencev za sodelovanje. Pet od sedmih vključenih mentorjev PUM-O+ opaža, da telesne dejavnosti ugodno vplivajo na motivacijo, eden pa tudi izpostavi, da takšne dejavnosti nekatere udeležence »prebudijo, v njih zbudijo elan«. Podobne ugotovitve prinašajo raziskave med mlajšimi odraslimi, ki kažejo, da gibalni odmori med poukom pozitivno vplivajo na motivacijo (Young-Jones idr., 2022) in spodbujajo kognitivni in emocionalni angažma (Tamura idr., 2022).

Pomembno je poudariti, da uporaba telesnih praks v izobraževalnih in učnih dejavnostih ni namenjena le ohranjanju zdravja in motiviranju, temveč predstavlja tudi metodo za doseganje raznolikih učnih in vzgojnih ciljev (Way in Ginns, 2024).

Štirje od sedmih mentorjev opažajo, da telesne dejavnosti dobro vplivajo na pridobivanje znanja in spretnosti pri udeležencih, preostali ne opazijo tovrstnega vpliva. Pet mentorjev se strinja, da *telesne prakse učenje približajo tistim, ki se težko učijo*, dva se s to izjavo ne strinjata.

Podobno je pri stališčih mentorjev do nazornosti telesnih praks. Pet mentorjev se strinja, da *s telesnimi praksami lahko naslovimo teme, ki jih je težko ubesediti*, eden se z izjavo ne strinja, eden pa ostaja neopredeljen. Raziskovalci utelešenega učenja (mdr. Fiorella, 2021; Glenberg, 2022; Almarcha idr., 2023) se pogosto ukvarjajo prav z vprašanjem povezave abstraktnih konceptov z zaznavnimi, gibalnimi in čustvenimi izkušnjami in ugotavljajo, da ta udeležencem pomaga pri učenju. Pri tem je seveda nujno, da izobraževalci izberejo telesne izkušnje, ki se smiselno povezujejo z izbranimi koncepti. Na to opozorita tudi Skulmowski in Rey (2018), ki zapišeta, da telesna dejavnost ne sme biti obravnavana kot edina razsežnost raziskav utelešenega učenja, temveč je pomembno tudi to, kako so telesne dejavnosti vključene v nalogo.

Če telesna dejavnost ni smiselno povezana z učnimi cilji, njeni pozitivni učinki ostajajo na ravni povečane motivacije, osredotočenosti in zdravega življenjskega sloga posameznikov, ne vplivajo pa veliko na doseganje učnih ciljev.

SOCIALNA RAZSEŽNOST TELESNIH DEJAVNOSTI

Mentorji programa PUM-O+, ki so sodelovali v anketi, soglašajo, da telesne dejavnosti pozitivno vplivajo na socialno vključenost udeležencev. Večina (šest od sedmih) se strinja tudi, da jim telesne dejavnosti olajšajo interakcijo in navezovanje stikov z udeleženci.

Njihova opažanja potrjujejo ugotovitve raziskav, ki poudarjajo ključno vlogo telesnih dejavnosti pri spodbujanju socialne vključenosti, saj udeležence (tudi fizično) postavljajo v vlogo dejavnih sooblikovalcev lastnega učnega procesa (Garrett in MacGill, 2021).

Učne dejavnosti, ki temeljijo na neverbalni komunikaciji in izkoriščajo gibanje, občutke in telesne odzive za povečanje zavzetosti in spodbujanje učenja, so še posebej koristne za posameznike s posebnimi potrebami (Tancredi idr., 2021), učence z učnimi težavami (Trowsdale in Hayhow, 2015) in osebe iz prikrajšanih družbenih skupin (Wilcox, 2009). Mednje pogosto sodijo udeleženci programa PUM-O+, za katere je značilno spopadanje z ovirami, ki jim otežujejo socialno vključenost in jih pogosto potisnejo »zunaj sistema« (Žalec idr., 2023). Pristopi utelešenega učenja zanje predstavljajo učinkovito orodje za krepitev občutka pripadnosti in omogočajo preoblikovanje izobraževalnih in družbenih prostorov v bolj vključujoča in odzivna okolja (Garrett in MacGill, 2021; Wilcox, 2009).

DOTIK

Mentorji programa PUM-O+ so med delavnico in njeno evalvacijo izrazili pomisleke glede vključevanja telesnega stika (dotika) med udeleženci v dejavnosti. Eden od mentorjev je svojo izkušnjo pri delu z ranljivimi skupinami v vprašalniku opisal z besedami: »[...] imajo

težave z dotiki, telesnim stikom. Nimajo povezave s svojim lastnim telesom, pogosto ga sovražijo in so jim dotiki odveč [...]».

Tema dotika je bila najpogostejše izpostavljena kot pomislek glede prenosa telesnih dejavnosti z delavnice v skupine PUM-O+. Tretjina od 14 mentorjev, ki so se delavnice udeležili, meni, da so telesne dejavnosti, ki vključujejo veliko dotikanja, neprimerne za uporabo v programu PUM-O+. Hkrati pa jih je 71 % pritrdilo izjavi: *»Menim, da na splošno telesni stik premalo upoštevamo v izobraževanju«*. To razhajanje kaže na kompleksnost vprašanja telesnega stika v formalno oblikovanih skupinah. Socialni dotik ima ključno vlogo v človeškem razvoju in psihološkem blagostanju vse življenje (Suvilehto idr., 2023; Cascio, 2019). Kljub temu je njegov pomen odvisen od številnih dejavnikov, zaradi česar ga posamezniki v različnih kontekstih različno dojemajo (Saarinen idr., 2021). Dejavnosti, ki vključujejo dotik, lahko sprožijo nelagodje in v nekaterih primerih ogrozijo posameznikov občutek varnosti, odvisno od njihovih preteklih izkušenj. Poleg izkušenj na pogostost socialnega dotika vplivajo tudi spol, starost (Upenieks in Schafer, 2022) in intimnost odnosa med vključenimi osebami (Schirmer idr., 2023).

Vključevanje dotika v formalno organizirane skupine je lahko izziv, ki zahteva premišljen pristop zaradi raznolikih osebnih in kulturnih ozadij udeležencev. Tega izziva pa se je smiselno lotiti, saj lahko dejavnosti, ki vključujejo dotik, prispevajo k vzpostavljanju zaupanja in pozitivne interakcije, zlasti pri posameznikih, ki imajo z dotikom negativne izkušnje (Jussilainen, 2015). Pri vključevanju dotika je ključno upoštevati premišljen pristop in zagotoviti, da je sodelovanje prostovoljno. Priporočljivo je začeti z dotiki na nadlahti, ramenih in zgornjem delu hrbta, ki jih večina ljudi iz različnih kulturnih okolij običajno sprejema kot udobne (Schirmer idr., 2023).

SKLEP

Prispevek raziskuje potencial vključevanja telesnih praks v izobraževanje odraslih, zlasti pri delu z ranljivimi skupinami, in razkriva pomembnost preseganja dualističnega pogleda na um in telo v vzgojno-izobraževalnih procesih. Z analizo teoretskih temeljev, praks mentorjev programa PUM-O+ in povratnih informacij z delavnic za mentorje smo osvetlili večplastnost utelešenega učenja in njegove pozitivne učinke na udeležence, kot sta krepitev zdravja in razvoj občutka pripadnosti in motivacije za učenje.

Podatki kažejo, da utelešeno učenje prispeva k preseganju omejitev tradicionalnih pristopov, še posebej pri posameznikih, ki se spopadajo z izzivi, kot sta nizka pismenost in socialna izključenost. Ti pristopi ustvarjajo priložnosti za dostopnejše in bolj vključujoče učenje, saj združujejo kognitivne, čustvene in telesne razsežnosti ter tako omogočajo celostno obravnavo posameznikov.

Izkušnje mentorjev programa PUM-O+ poudarjajo praktične prednosti telesnih praks, ki segajo od izboljšanja telesnega zdravja do krepitev skupinske dinamike in motivacije za učenje. Tako nakazujejo potrebo in smiselnost nadaljnjega razvoja in prilagajanja utelešenega učenja specifičnim potrebam različnih ciljnih skupin.

Potrebne bi bile nadaljnje raziskave na področju utelešenega učenja, še posebej z vidika njegovega vključevanja v formalne in neformalne izobraževalne programe za ranljive skupine. Razumevanje in podpora, ki ju lahko tovrstni pristopi ponudijo, lahko postavita temelje za bolj vključujoč in učinkovitejši izobraževalni sistem, ki ne zajema zgolj uma, temveč celotnega človeka.

Pomembno je, da se telesnost prepozna kot neizogiben in dragocen del učenja, ki lahko bistveno prispeva k osebni rasti, krepitvi zdravja in socialni vključenosti vseh udeležencev, še posebej tistih, ki se spopadajo z ovirami na poti do izobrazbe in osebnega razvoja.

VIRI IN LITERATURA

Almarcha, M., Vázquez, P., Hristovski, R. in Balagué, N. (2023). Transdisciplinary embodied education in elementary school: a real integrative approach for the science, technology, engineering, arts, and mathematics teaching. *Frontiers in Education*, 8.

Andermo, S., Hallgren, M., Nguyen, T. T. D., Jonsson, S., Petersen, S., Friberg, M. ... in Elinder, L. S. (2020). School-related physical activity interventions and mental health among children: a systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine-Open*, 6, 1–27.

Belcher, B. R., Zink, J., Azad, A., Campbell, C. E., Chakravartti, S. P. in Herting, M. M. (2021). The roles of physical activity, exercise, and fitness in promoting resilience during adolescence: effects on mental well-being and brain development. *Biological Psychiatry: Cognitive Neuroscience and Neuroimaging*, 6(2), 225–237.

Boal, A. in McBride, M. O. L. (2020). Theatre of the Oppressed. V T. Prentki in N. Abraham (ur.), *The applied theatre reader* (str. 134–140). Routledge.

Bohorč, S. (2016). Poti do izobraževanja odraslih z motnjo v duševnem razvoju. V Povše, M., Jelenc, Z. in Findeisen, D. (ur.) *Andragog pri učenju in izobraževanju odraslih s posebnimi potrebami* (str. 106–113). Andragoško društvo Slovenije.

Cascio, C. J., Moore, D. in McGlone, F. (2019). Social touch and human development. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 35, 5–11.

Dirkx, J. M. (2001). The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning. V S. B. Merriam (ur.), *The New Update on Adult Learning Theory* (str. 63–72). Jossey-Bass.

Dobovičnik, L. (2018). Primer športno-doživljajskega programa za otroke in mladostnike z razvojnimi, vzgojnimi, socialnimi in psihološkimi primanjkljaji. *Šport (Ljubljana)*, 66(1/2), 29–35.

Fiorella, L. (2022). The Embodiment Principle in Multimedia Learning. V R. Mayer in L. Fiorella (ur.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (3. izd.). Cambridge University Press.

Forgan, J. W. in Jones, C. D. (2002). How experiential adventure activities can improve students' social skills. *Teaching Exceptional Children*, 34(3), 52–58.

Garrett, R. in MacGill, B. (2021). Fostering inclusion in school through creative and body-based learning. *International Journal of Inclusive Education*, 25(11), 1221–1235.

Geurts, K. (2003). *Culture and the senses: Bodily ways of knowing in an African community* (Vol. 3). University of California Press.

Glenberg, A. M. (2022). Embodiment and learning of abstract concepts (such as algebraic topology and regression to the mean). *Psychological Research*, 86(8), 2398–2398.

Hedayati, F., Rahimabadi, R. K. in Rahimian, H. (2014). Toward The Best Learning In Pleasant Place: Healthier Student In Healthy School. *Arabian Journal of Business and Management Review* (Oman Chapter), 4(3), 87.

Herbert, C., Meixner, F., Wiebking, C. in Gilg, V. (2020). Regular physical activity, short-term exercise, mental health, and well-being among university students: the results of an online and a laboratory study. *Frontiers in Psychology*, 11, 509.

Hrach, S. (2021). *Minding bodies: How physical space, sensation, and movement affect learning*. West Virginia University Press.

Hudej, F. (2013). Dualizem telesa in duše. *Teorija in Praksa*, 50(3/4), 622–641.

Johnson, M. (2006). Mind incarnate: from Dewey to Damasio. *Daedalus*, 135(3), 46–54.

Jussilainen, A. (2015). Contact improvisation as an art of relating: The importance of touch for building positive interaction. *Journal of Dance & Somatic Practices*, 7(1), 113–127.

Kelley, R. (2022). The 4 primary movement problems. <https://www.evolveplay.com/the-4-primary-movement-problems/>

Krajncan, M. (2017). Doživljajska pedagogika na samotnem otoku v svetilniku – učinki specifičnega prostora. V Meško, G. in Zorc Maver, D. (ur.) *Za človeka gre* (str. 113–128). Pedagoška fakulteta UL.

Macrine, S. L. in Fugate, J. M. (2021, december). Translating embodied cognition for embodied learning in the classroom. *Frontiers in Education* 6, 712626.

Merriam, S. B. (2018). Adult learning theory. V K. Illeris (ur.), *Contemporary theories of learning* (str. 141–161). Routledge.

- Miles, E. (2020). Biopsychosocial model. V Gellman, M. D. (ur.) *Encyclopedia of behavioral medicine* (str. 259–260). Cham: Springer International Publishing.
- Nathan, M. J. (2021). *Foundations of embodied learning: A paradigm for education*. Routledge.
- OpenAI. (2024). ChatGPT (20.–25. november). [slogovno urejanje besedila] <https://chat.openai.com/>
- Price, A. (2019). Using outdoor learning to augment social and emotional learning (SEL) skills in young people with social, emotional and behavioural difficulties (SEBD). *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(4), 315–328.
- Pucelj, V., Jeriček Klanšček, H., Zupanič, T. (ur.) (2022). *Mladi izven sistema*. Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Rogers, A. (2014). *The base of the iceberg: Informal learning and its impact on formal and non-formal learning*. Barbara Budrich Publishers.
- Rosch, E., Thompson, E. in Varela, F. (ur.). (2018). *Uteleženi um: Kognitivna znanost in človeško izkustvo*. Krtina.
- Rovšek, S. in Katić, S. (ur.) (2021). *The Worst in Me*. IC Geoss d. o. o.
- Saarinen, A., Harjunen, V., Jasinskaja-Lahti, I., Jääskeläinen, I. P. in Ravaja, N. (2021). Social touch experience in different contexts: A review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 131, 360–372.
- Schirmer, A., Cham, C., Zhao, Z. in Croy, I. (2023). What makes touch comfortable? An examination of touch giving and receiving in two cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 49(9), 1392–1407.
- Skulmowski, A. in Rey, G. D. (2018). Embodied learning: introducing a taxonomy based on bodily engagement and task integration. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 3, 1–10.
- Starc, G. (2019). Pomen gibanja za učno uspešnost otrok. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 17(1), 9–25.
- Suvilehto, J. T., Cekaite, A. in Morrison, I. (2023). The why, who and how of social touch. *Nature Reviews Psychology*, 2(10), 606–621.
- Tamura, A., Murayama, K., Ishii, R., Sakaki, M. in Tanaka, A. (2022). The effect of low-intensity exercise on emotional and cognitive engagement in the classroom. *NPJ Science of Learning*, 7(1), 9.

Tancredi, S., Chen, R. S., Krause, C., Abrahamson, D. in Gomez, F. (2021). Getting up to SpEED: Special education embodied design for sensorially equitable inclusion. *Education Sciences and Society*, 1(2021), 114-136.

Trowsdale, J. in Hayhow, R. (2015). Psycho-physical theatre practice as embodied learning for young people with learning disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1022–1036.

Upenieks, L. in Schafer, M. H. (2022). Keeping “in touch”: Demographic patterns of interpersonal touch in later life. *Research on Aging*, 44(1), 22–33.

Vujanovič, I. (2005). Program PUM – Projektno učenje za mlade. *Socialna pedagogika*, 9(4), 499–513.

Way, J. in Ginns, P. (2024). Embodied learning in early mathematics education: Translating research into principles to inform teaching. *Education Sciences*, 14(7), 696.

Wilcox, H. N. (2009). Embodied ways of knowing, pedagogies, and social justice: Inclusive science and beyond. *NWSA Journal*, 21(2), 104–120.

Young-Jones, A., McCain, J. in Hart, B. (2022). Let's Take a Break: The Impact of Physical Activity on Academic Motivation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 33(2), 110–118.

Žalec, N., Valentinčič, T. in Huzejrovič, V. (2023). Program Projektno učenje mlajših odraslih (PUM-O+). Andragoški center Slovenije.

1.17. Samostojni strokovni prispevek

POGLAVJE 12



RAZNOLIKOST OZAVEŠČANJA V MLADINSKEM DELU

Neža Repanšek in Mojca Galun

POVZETEK

Prikazujemo pomen ozaveščanja pri mladinskem delu, ki temelji na štirih ključnih komponentah: zavedanju, spremembi miselnosti, spremembi vedenja in vplivu na druge. Predstavljeni so principi in pristopi mladinskega dela in neformalnega izobraževanja, ki spodbujajo kritično razmišljanje, aktivno participacijo, odnose in delo v skupini. Ti principi igrajo bistveno vlogo v izobraževalnih procesih, saj mladim omogočajo, da skozi participativne procese učenja razvijajo svoje vrednote in prepričanja in jih dejavno uresničujejo v vsakdanjem življenju. S tem mladi postanejo ambasadorji sprememb, širijo ozaveščenost in motivirajo druge k aktivni participaciji. Takšen dinamičen proces učenja krepi posameznike in povečuje socialno kohezijo in solidarnost v skupnosti. Prispevek izpostavlja tudi pomen avtentične komunikacije in uporabe sodobnih digitalnih orodij pri delu z mladimi.

Ključne besede: ozaveščanje, mladinsko delo, participacija mladih, digitalna orodja

UVOD

Področje mladinskega dela se nenehno razvija, kar zahteva prilagojene pristope za doseganje in ozaveščanje mladih, še posebej tistih, ki se spopadajo z ovirami pri izobraževanju, zaposlovanju in socialni vključenosti. Učinkovita komunikacijska strategija in uporaba novih tehnologij sta ključnega pomena za zagotavljanje dostopa do priložnosti, ki spodbujajo razvoj mladih. Članek obravnava različne vidike ozaveščanja pri mladinskem delu, pri čemer se osredotoča na model ozaveščanja, ki je razdeljen na štiri ključne komponente: zavedanje, spremembo miselnosti, spremembo vedenja in širjenje na druge. Vsaka od teh komponent igra pomembno vlogo pri doseganju trajnostnih sprememb v družbi.

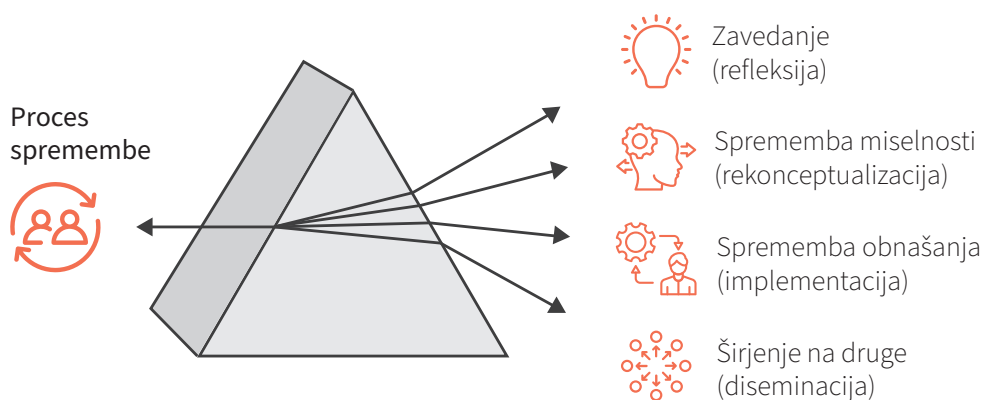
OPREDELITEV MODELA OZAVEŠČANJA PRI MLADINSKEM DELU

Ozaveščanje je del nenehnega učnega procesa, ki poteka vse življenje, bodisi formalno bodisi neformalno. Gre za sposobnost kritičnega razmišljanja in prepoznavanja lastnih in tujih dejanj ter stališč. Razlikujemo med ozaveščanjem in osveščanjem, pri čemer je prvi termin primernejši za strokovno rabo, saj se osredotoča na trajen proces učenja in razumevanja. Če vzamemo za primer okoljsko ozaveščanje, ki se specifično nanaša na krepitev zavesti o odgovornosti posameznika za okolje, model ozaveščanja ne vključuje le informiranja, ampak tudi dejavno vključevanje v spremembe osebnih vrednot in dejanj (Zgojznik, 2020).

Model, ki ga podrobneje predstavljamo v tem prispevku, ozaveščanje razdeli na štiri ključne komponente (zavedanje, spremembo miselnosti, spremembo vedenja in širjenje na druge) in ponuja celovit pristop k razumevanju in izvajanju ozaveščanja, še posebej v kontekstu mladinskega dela.

Prvi korak v procesu ozaveščanja je zavedanje. To pomeni, da posamezniki postanejo obveščeni o določenih temah, izzivih ali težavah, ki vplivajo na njihovo okolje in skupnost. Pri mladinskem delu je ta korak vstopna točka, saj mladi pogosto nimajo dostopa do informacij, ki bi jih lahko motivirale za dejavno sodelovanje. Z različnimi dejavnostmi, kot so delavnice, seminarji in informativni dogodki, mladim omogočimo, da spoznajo pomembne družbene teme.

Slika 9: Model ozaveščanja



Vir: Povzeto in dopolnjeno po Zgojznik, U. (10. 3. 2020). Ozaveščam, ozaveščaš, ozaveščamo! *Ekologi brez meja*.

Drugi korak je sprememba miselnosti, ki vključuje preoblikovanje prepričanj in vrednot posameznikov. Ta proces zahteva kritično razmišljanje in refleksijo o lastnih stališčih. Pri mladinskem delu spodbujamo odprte razprave med mladimi, ob čemer ti razmislijo o svojih prepričanjih in jih primerjajo z mnenji drugih. Uporaba metod aktivnega učenja, kot so igre vlog ali simulacije, lahko pripomore k razvoju empatije in razumevanja kompleksnosti družbenih vprašanj. Tretji korak je sprememba vedenja, ki se nanaša na konkretne akcije in odločitve posameznikov. Ko se mladi zavejo izzivov in spremenijo svojo miselnost, je naslednji korak uresničitev teh spoznanj v vsakdanjem življenju. Pri mladinskem delu to pogosto vključuje organizacijo prostovoljnih akcij ali projektov, ki neposredno zajemajo izzive v lokalni skupnosti. Na primer mladi lahko sodelujejo v čistilnih akcijah ali projektih trajnostnega razvoja, kar ne le izboljša njihovo vedenje, ampak tudi vpliva na širšo skupnost. Četrti korak je širjenje na druge, pri čemer posamezniki postanejo ambasadorji sprememb v svoji okolici. Ko mladi pridobijo znanje in izkušnje ter spremenijo svoje vedenje, lahko te vrednote prenesejo naprej. Mladinsko delo igra ključno vlogo pri tem procesu s spodbujanjem mladih k deljenju svojih izkušenj z vrstniki in širjenju ozaveščenosti prek družbenih omrežij ali lokalnih dogodkov. S tem se ustvarja mreža podpore in motivacije za nadaljnje spremembe v skupnosti.

Celoten proces ozaveščanja je torej ključen za gradnjo vključujoče družbe, saj omogoča razumevanje in sprejemanje raznolikosti. S tem ko mladi postanejo bolj ozaveščeni o svojih dejanjih in njihovih posledicah, se povečujejo razumevanje, empatija in pripravljenost na sodelovanje in podporo. Vsekakor pa vključujoča družba zahteva aktivno participacijo vseh članov, kar je mogoče le z ustreznim ozaveščanjem. Le s skupnimi prizadevanji za izobraževanje in ozaveščanje lahko ustvarimo družbo, ki ceni in spoštuje vsakega posameznika ter omogoča enake možnosti za vse, ne glede na njihovo ozadje ali okoliščine.

ZAVEDANJE

V kontekstu mladinskega dela je zavedanje prvi korak v smeri ozaveščanja. Zavedanje omogoča mladim, da prepoznajo svoje vrednote, prepričanja in identiteto. V tem začetnem koraku je ključna vloga mladinskih delavcev, ki z raznolikimi metodami mladim pomagajo razumeti njihove lastne misli in čustva ter kako ta vplivajo na njihovo vedenje in odnose. Povečevanje zavedanja vključuje večplastni pristop, ki mlade spodbuja k razumevanju njihovih pravic, priložnosti in prednosti sodelovanja v skupnosti. Ko mladinski delavci spodbujajo zavedanje med mladimi, to vodi do pozitivne spremembe miselnosti, kar se odraža v dvigu samozavesti, razvoju socialnih veščin in spodbujanju aktivnega državljanstva (Zubulake, 2017).

Komunikacija je ključni element uspešnega delovanja v različnih kontekstih, bodisi v poslovnem svetu bodisi v vsakdanjem življenju. Dva pomembna koncepta, ki ju je mogoče uporabiti za izboljšanje komunikacijskih strategij pri mladinskem delu, sta Zlati krog³⁴ in razumevanje ciljne skupine prek person.

Zlati krog (Sinek, 2011) je razvil S. Sinek in s tem predstavil koncept, v katerem poudarja pomen razumevanja osnovnega razloga za delovanje posameznika ali organizacije. Trdi, da uspešni voditelji in podjetja začnejo svoj razvoj s postavljanjem vprašanja »zakaj« – torej zakaj obstajajo in kakšen je njihov namen. Zlati krog vključuje tri plasti: a) postavitev vprašanja »zakaj se ukvarjamo s tem, kar počnemo«: to predstavlja osnovni namen ali prepričanje organizacije; b) »kako«: to so posebne metode ali vrednote, ki jih organizacija uporablja za doseg svojega »zakaj«; c) »kaj«: to so konkretni izdelki ali storitve, ki jih organizacija ponuja. Ta pristop se lahko uporablja v različnih kontekstih, od trženja do voditeljstva. V mladinskem delu je ta pristop odlično izhodišče za pripravo komunikacijskih strategij³⁵.

Koncept person³⁶ se uporablja za razumevanje in segmentacijo ciljnih skupin. Persone predstavljajo fiktivne osebe, ki temeljijo na raziskavah in podatkih o dejanskih strankah. Ključne značilnosti person so demografski podatki (starost, spol, izobrazba itd.), psihografski podatki (interesi, vrednote in življenjski slog) in vedenje (kako se persona

[34] Več o Zlatem krogu v videu https://www.youtube.com/watch?v=u4ZoJKF_VuA.

[35] Primere dobrih komunikacijskih kampanj navajava v poglavju »Širjenje na druge«.

[36] Primer koncepta person v "Persone ciljnih skupin slovenskega turizma" (I Feel Slovenia, 2016), kjer so predstavljene različne persone, ki jih lahko turistične organizacije uporabijo za prilagoditev svojih marketinških strategij.

vede v različnih situacijah, npr. pri nakupovanju). Razumevanje teh značilnosti omogoča mladinskim organizacijam, da bolje razumejo svoje ciljne skupine in prilagodijo svoja sporočila konkretnim uporabnikom ter izboljšajo uporabniško izkušnjo.

KAKO PREBUDITI ZAVEDANJE PRI MLADIH

V hitro spreminjajočem se digitalnem svetu je doseganje mladih kot ciljne skupine ključno za uspeh številnih organizacij. Da bi učinkovito nagovorili to demografsko skupino, se moramo osredotočiti na več ključnih elementov, ki pomagajo ustvariti prepričljivo vsebino, ki odmeva pri mladih.

Avtentičnost: mladi cenijo avtentičnost in transparentnost. Verjetneje se bodo angažirali z blagovnimi znamkami, ki izkazujejo resničnost v svojem sporočanju. Raziskave so pokazale, da se mladi raje povezujejo z blagovnimi znamkami, ki so iskrene in odprte glede svojih vrednot in praks. Organizacije se morajo izogibati pretirano prirejeni vsebini in raje deliti resnične zgodbe in izkušnje, ki odražajo raznolikost mladinskih perspektiv. Mladi pogosto iščejo blagovne znamke, ki se ne bojijo pokazati svoje ranljivosti in resničnosti. »Selfiji« in druge oblike vizualne samopredstavitve postajajo ključni načini za izražanje identitete med mladimi, kar pomeni, da je avtentičnost postala pomembna komponenta njihovega doživljanja in interakcije s svetom (Eigenraam idr., 2021).

Privlačni formati: vizualno privlačna vsebina, kot so videoposnetki, infografike in memi, pritegne pozornost mladih. Platforme, kot sta *TikTok* in *Instagram*, so idealne za kratke videe, ki hitro pritegnejo pozornost. Uporaba dinamičnih in interaktivnih formatov lahko znatno poveča angažiranost mladih občinstev. Blagovne znamke bi morale razvijati strategije, ki temeljijo na odprti komunikaciji in deljenju resničnih zgodb. Uporaba »vizualnega dela«, kot je ustvarjanje vsebin, ki odražajo realne izkušnje uporabnikov, lahko poveča zaupanje in angažiranost (Gorea, 2021). Mlade privlačijo blagovne znamke, ki so sposobne pokazati svojo človečnost in raznolikost v svojih kampanjah. Zato je ključno, da organizacije prepoznajo te smernice in se prilagodijo potrebam in vrednotam mladih potrošnikov.

Vsebina, ki jo ustvarijo uporabniki: spodbujanje okolja za ustvarjanje vsebine uporabnikov (*user-generated content*) je še en učinkovit način za doseg mladih. Ko mladi ustvarjajo in delijo svojo vsebino v povezavi z blagovno znamko ali sporočilom, se počutijo vključene in del skupnosti. To povečuje njihovo angažiranost in krepí vezi med blagovno znamko in njenimi uporabniki (Gabelaia in McElroy, 2024).

Spremljanje smernic: organizacije morajo biti na tekočem s trenutnimi smernicami na družbenih omrežjih. Razumevanje novih platform in prilagajanje strategij vsebine tem smernicam omogočata učinkovitejše nagovarjanje mladih. Prilagoditev vsebine trenutnim smernicam lahko znatno poveča njeno relevantnost. Prilagajanje vsebine ne le izboljša angažiranost, temveč tudi krepí zaupanje med blagovno znamko in njenimi potrošniki. Organizacije, ki uspešno sledijo smernicam in jih vključujejo v svoje trženske strategije, lahko pričakujejo višjo stopnjo interakcije in pozitivne povratne informacije od mladih.

Ključni elementi uspešnega nagovarjanja mladih vključujejo razumevanje platform, prilagoditev sporočila specifičnim značilnostim platforme in sodelovanje s t. i. influencerji (vplivneži), ki lahko blagovnim znamkam pomagajo pri doseganju večje vidnosti in kredibilnosti.

Doslednost objavljajanja: ohranjanje aktivne prisotnosti na družbenih omrežjih z rednim objavljajanjem je ključno za ohranjanje angažiranosti občinstva. Doslednost v objavljajanju pomaga obveščati mlade o pobudah in ohranjati njihov interes.

Optimizacija časa in platform: ugotoviti je treba, kdaj in kje je ciljno občinstvo najdejavnejše na spletu, in prilagoditi urnik objavljajanja temu. To povečuje vidnost in interakcijo z vsebino in omogoča boljši doseg mladih. Analize iz leta 2024 kažejo, da več kot 93 % najstnikov uporablja družbena omrežja. Delež mladih, ki uporabljajo posamezne platforme: po raziskavi Pew Research Centra iz leta 2022 je 95 % najstnikov (13–17 let) poročalo, da so kdaj uporabili YouTube, 67 % TikTok, 62 % Instagram in 59 % Snapchat. Facebook pa je padel na 32 % (Pew Research Center, b. d.).

Sprejemanje raznolikosti: raznolikost je ključna pri nagovarjanju mladih. Organizacije naj prepoznajo različna ozadja in interese mladih ter prilagodijo svojo vsebino tako, da bo vključujoča. To vključuje vključitev raznolikih glasov in izkušenj, kar zagotavlja, da vsebina odmeva pri širšem občinstvu.

SPREMEMBA MISELNOSTI IN VEDENJA

Mladinske organizacije prek metod neformalnega izobraževanja spodbujajo različne oblike participacije mladih, vključno s prostovoljstvom in čutom za državljansko odgovornost. Vsak izobraževalec v mladinskem delu vidi vpliv sprememb, ki ga ima mladinsko delo na vključene mlade osebe – od osebnega in socialnega razvoja posameznika do njegovega večjega vključevanja v skupnost. Večjo participacijo dosežemo s spremembami miselnosti in vedenja. To nam prinesejo metode neformalnega izobraževanja in pristopi mladinskega dela, ki nam lahko pridejo prav tudi pri izobraževanju odraslih. Spremembe vedenja pri vključenih posameznikih so vidne predvsem na področju sodelovalnih veščin (npr. delo v skupini, odnosi, komunikacija) in drugih mehkih veščin (npr. vodenje, reševanje težav). Manj pozornosti pa namenimo spremembam miselnosti, čeprav je prav ta bistvena, da sploh lahko spremenimo svoje vedenje.

Zato bomo v tem poglavju obravnavali obe komponenti sprememb – spremembo miselnosti in spremembo vedenja, ki sta zasnovani na osnovnih načelih in lastnostih, kot so: neformalno učenje, odnosi in delo v skupini, participacija ter pozitivne spremembe v družbi (Beočanin idr., 2011).

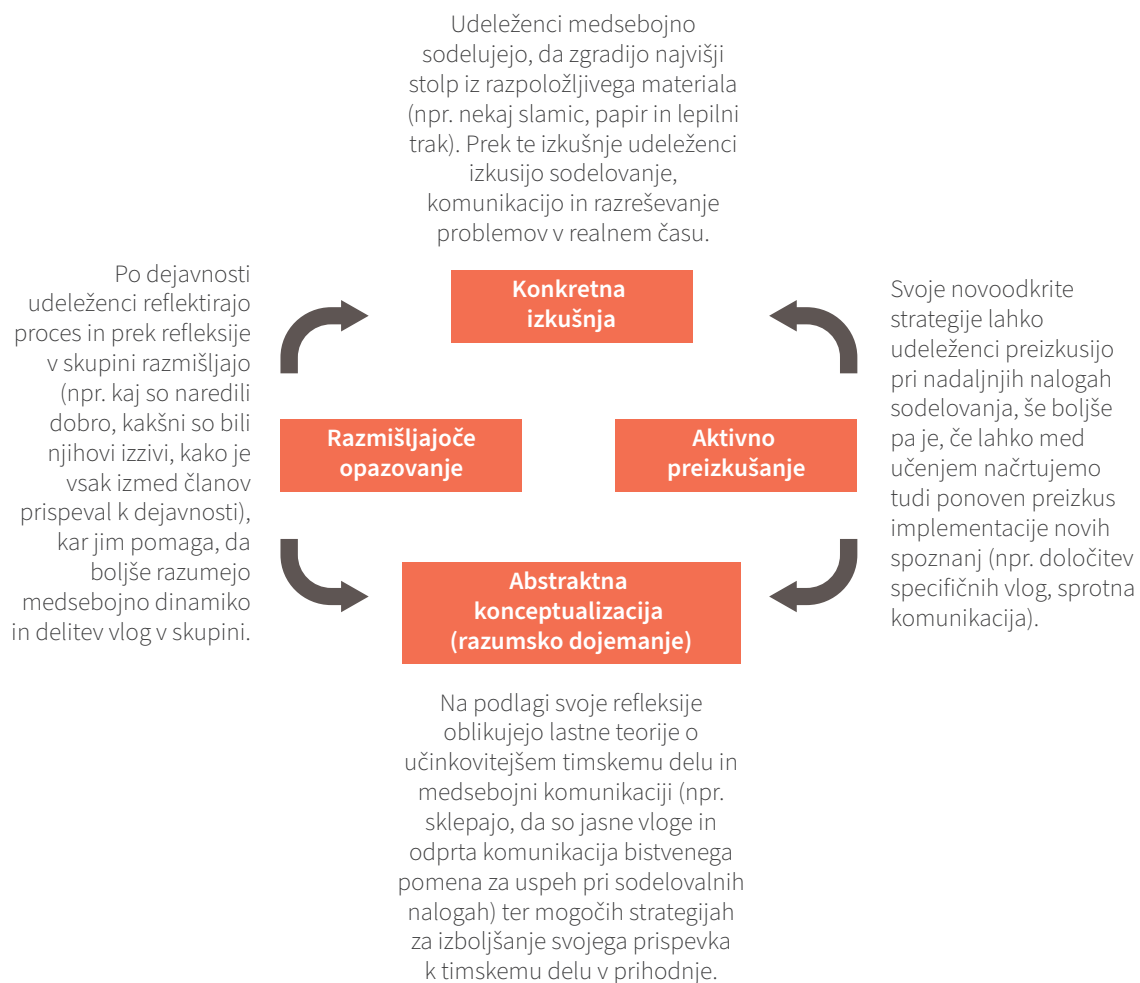
NEFORMALNO UČENJE

»Neformalno« ne pomeni nestrukturirano, saj je proces neformalnega učenja zasnovan in oblikovan tako, da ustvarja okolje, v katerem je učenec arhitekt razvoja svojih veščin.

Gre za organiziran proces, ki mladim omogoča razvijanje kompetenc (znanja, veščin in odnosov), ki jih ne pridobijo v okviru šolanja. Predvsem gre za mehke veščine, kot so delo v timu, upravljanje s konflikti in vodenje organizacij, medkulturna zavest, vodenje, načrtovanje, organiziranje, koordinacija in praktične veščine reševanja problemov, timsko delo, samozavest, disciplina in odgovornost (Porcaro idr., 2010). Mladi prek mladinskega dela pridobijo pozitiven odnos do učenja in prevzemajo odgovornost za svoj učni proces in pridobljeno znanje. Ne moremo trditi, da vsaka vključenost v mladinsko delo omogoča razvoj tistih ključnih kompetenc, ki jih delodajalci iščejo in cenijo, z gotovostjo pa lahko trdimo, da so mladinske organizacije prostor, kjer mladi te kompetence lahko razvijejo do stopnje, da so dovolj fleksibilne in prenosljive na vsa področja delovanja mladega človeka (Bakovnik in Beočanin, 2010).

Učenje v mladinskem delu sloni na Kolbovi teoriji izkustvenega učenja, ki se je izkazala kot ena najučinkovitejših oblik učenja (Oblak, 2014). Kolbov cikel ima štiri korake. Učeči se lahko začne svoje učenje na kateremkoli koraku, največji uspeh pa dosežemo, kadar v proces učenja vključimo vse štiri korake.

Slika 10: Primer udejanjanja izkustvenega učenja skozi dejavnost grajenja skupine



Vir: Povzeto po Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.

Učenje po Kolbu je uspešno, ker vsebuje aktivno participacijo in celostno učenje, ki vsebuje vse štiri korake. Če bi konkretni izkušnji ne sledila refleksija, se nam lahko zgodi, da osvojimo veliko količino znanja, kar nam lahko povzroča težave, še posebej kadar gre za negativne informacije oz. te niso skladne z našimi pričakovanji. Pomanjkanje refleksije lahko povzroči, da začnemo slediti nezavednim informacijam in ponavljamo nezavedne vzorce vedenja, s čimer se zapletamo v še večje težave. Kakovostna refleksija pomaga nekatere informacije ozavestiti in zavestno v vedenje vpeljati produktivnejše vzorce.

ODNOSI IN DELO V SKUPINI

Spremembe v mladinskem delu so veliko močnejše pri skupinah v vrednotno usmerjenih mladinskih organizacijah³⁷, ki se stalno sestajajo (npr. skavti, taborniki), kot pri organizacijah, ki temeljijo na občasnih delavnicah. Predvsem zato, ker je gradnja odnosov eden pomembnejših elementov mladinskega dela in predstavlja temelj učenja.

Raziskava *ABC of youthwork* (Cepin idr., 2018) je pokazala, da je pripadnost eden izmed pomembnih indikatorjev, ki nam povedo, v katerih organizacijah bodo mladi ostali na daljši rok. Med drugim so mladi izpostavili: občutek skupnosti, sklepanje prijateljstev in odnos z voditeljem. Zdi se jim pomembno, da razvijejo občutek pripadnosti skupini in se z njo identificirajo ter gradijo vezi z organizacijo in znotraj nje. Organizacija mora ponujati priložnosti za spoznavanje drugih mladih, navezovanje poznanstev, druženje med mladimi, skupno preživljanje časa. Dober odnos med skupino in njenimi vodji je zato zelo pomemben. Vendar se tak odnos ne razvija hitro in trajno, temveč iz dneva v dan zahteva čas in pravi pristop.

[37] Vrednotno usmerjena mladinska organizacija temelji na skupnih načelih in vrednotah, ki usmerjajo njeno poslanstvo, dejavnosti in odločitve. Njeno poslanstvo je opolnomočiti mlade in spodbujati vrednote, kot so spoštovanje, vključenost, družbena odgovornost in osebna rast.

Slika 11: Kakovost mladinskega dela



Vir: Povzeto in prilagojeno po Krzaklewska, E. in Ples, M. (ur.). (2023). *Cikel rasti mladinskega dela*. Socialna akademija. https://abc.socialna-akademija.si/wp-content/uploads/2018/07/O1-Quality-system_Youth_Work_Growth_Cycle_slovenian.pdf

PARTICIPACIJA

V mladinskih organizacijah izvajalci ustvarijo spodbudno okolje za učenje, predvsem zaradi metodologije in učnega okolja, ki mladih ne postavlja zgolj v vlogo učencev, pač pa jim velikokrat dopušča, da so sami soustvarjalci učnega procesa in vir znanja sovrstnikom, s katerimi se skupaj učijo in gradijo ter odkrivajo znanje (Bakovnik in Beočanin, 2010). Freire (2000) poudarja, da mora biti izobraževalni proces osredotočen na spodbujanje kritičnega mišljenja in sposobnosti posameznikov, da vplivajo na svojo okolico. Na ta način postanejo dejavni soustvarjalci znanja. Po njegovem mnenju participacija ni zgolj pasivno sprejemanje informacij, temveč vključuje dejavno sodelovanje v procesu, kjer se udeleženci učijo skozi svoje izkušnje in prispevajo k doseganju skupnih ciljev. Za ocenjevanje stopnje vključevanja mladih je zelo uporaben model stopenj participacije, ki ga je razvil Roger Hart za otroke in sta ga kasneje Ramey in Lawford posodobili za mladinsko delo (Hart, 1992; Ramey idr., 2017).

Slika 12: Model stopenj participacije

Vir: Povzeto po Svet Evrope. (b. d.). Citizenship and Participation. Compass Manual for Human Rights Education with Young People, prirejeno po Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Innocenti Essays, 4. UNICEF Innocenti Research Centre.

Do tretje stopnje govorimo o neparticipaciji. Kot izobraževalci pa moramo imeti v mislih, da mladi niso izjema – bolj ko so vsi učeči se vključeni, boljje ponotranijo učni proces in več iz njega pridobijo. Zato je ta model zelo uporaben tudi, kadar želimo doseči spremembe pri odraslih.

Participativni pristopi so okvir za zasnovo in izvedbo sodelujočega izobraževalnega procesa, ki spodbuja skupno refleksijo, kritično analizo, poglobljeno spraševanje in skupinsko reševanje problemov. Omogočajo, da udeleženci poglobijo svoje znanje, bolje razumejo določene življenjske situacije ter oblikujejo in ponudijo predloge in načine za doseganje sprememb. Tak proces izobraževanja pogosto temelji na izkustvenem učenju (Muršec, 2014). Participativni izobraževalni proces pomeni, da mladi niso cilj dela izobraževalca, ampak vir znanja. Izobraževalec dela skupaj z mladimi, ne zanje. Njegova glavna naloga in izziv sta mlade spodbuditi, da bodo sami odločali o svojih dejanjih, pri tem pa jih zgolj ustrezno podpira (Gomes, 2006).

KAKO SPODBUDITI SPREMEMBE MISELNOSTI IN VEDENJA PRI ODRASLIH

V nadaljevanju predstavljamo tri načine dela, ki jih je preprosto implementirati pri izobraževanju odraslih, saj nam lahko pomagajo spodbuditi spremembe miselnosti in vedenja. Njihova vpeljava zahteva majhne korake, ki obrodijo vidne sadove.

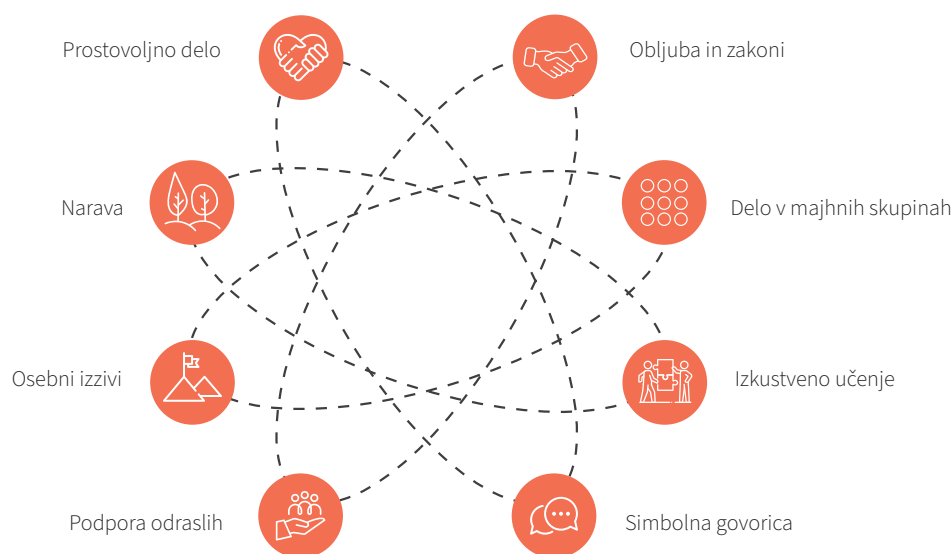
Pri ustvarjanju sodelujočega okolja je eden prvih korakov zagotavljanje varnega prostora. Varni prostor ni le fizično okolje, ampak tudi kulturni in čustveni okvir, v katerem so vsi posamezniki enako spoštovani in zaščiteni pred škodljivimi vplivi. Pri dejavnosti ga vzpostavimo s skupinskim dogovorom. Vsak posameznik lahko izrazi svoje potrebe, o katerih se prek fasilitacije skupaj s celotno skupino pogovorimo in oblikujemo pravila našega druženja in delovanja. Ta običajno tudi zapišemo in naj bi veljala ves čas druženja skupine. Pomembno pa je, da se po potrebi vrnemo k dogovoru in ga spremenimo oz. prilagodimo trenutnim potrebam skupine. S tem poskrbimo za vključujoče podporno okolje, ki spodbuja participacijo in enakovreden prispevek vseh prisotnih. Seveda imamo izobraževalce, vendar so tam, da vodijo in pomagajo skupini pri doseganju njenih ciljev, ne pa da realizirajo lastne cilje.

Skavtska metoda je preverjen pristop dela z mladimi, ki ga uporabljajo skavtske organizacije po vsem svetu. Gre za odličen primer učinkovitih korakov za spodbujanje hitrejših sprememb pri mladih. Metoda temelji na naslednjih ključnih elementih³⁸: obljuba in zakoni, delo v majhnih skupinah, izkušnjsko učenje, simbolna govorica oz. simbolni okvir (npr. znak, himna, pozdrav, običaji, šege in navade), podpora odraslih, postavljanje osebnih izzivov skozi stopnjevalni program, narava (npr. sobivanje, odkrivanje, zaščita, spoštovanje) ter prostovoljno delo.

Skavtska metoda je zmes elementov, ki mladi osebi omogočajo celostni osebni razvoj in pot v odgovorno državljanstvo (Strajnar in Pugelj, 2014; Cevc in Remškar, 2006)³⁹. Elemente skavtske metode lahko preprosto vključimo tudi v prakso izobraževanja odraslih. Priporočljivo je, da izberemo ime skupine učečih se in da skupaj izberemo simbole, s katerimi se bo skupina identificirala (npr. skupinske majice, skrivni pozdrav). Priprava poslanstva organizacije in temeljnih vrednot osmisli izobraževanja in druženja ter poveča pripadnost organizaciji. Delo v manjših skupinah spodbuja učeče se, da se med seboj pogovarjajo in delijo izkušnje. Tako posamezniki pridejo bolj do izraza, nekateri na ta način lažje spregovorijo in lažje zagovarjajo svoja stališča.

[38] Povzeto po pristopih Zveze tabornikov Slovenije (ZTS), Združenja slovenskih katoliških skavtinj in skavtov (ZSKSS) in Svetovne skavtske organizacije (WOSM).

[39] Več dostopno na: <https://www.taborniki.si/tabornistvo/#nacin-dela>; ZSKSS (dostopno na: <https://skavti.si/poslanstvo>) in WOSM (dostopno na: <https://www.scout.org/who-we-are/scout-movement/scout-method>)

Slika 13: Ključni elementi skavtske metode

Vir: Povzeto in dopolnjeno po Strajnar, T. in Pugelj, T. (2014). *Program za mlade: taborniški priročnik*. Zveza tabornikov Slovenije.

Druga metoda, umetnost gostiteljstva (»art of Hosting«), ki temelji na načelih aktivnega sodelovanja vseh udeležencev, poudarja pomen ustvarjanja varnega prostora, v katerem se vsak udeleženec lahko izrazi, prispeva k skupnemu procesu in soustvarja znanje. Pogosto se uporablja v mladinskih izobraževalnih procesih, v katerih sta pomembni aktivno vključevanje udeležencev in ustvarjanje prostora za skupinsko učenje in izmenjavo izkušenj. Kot je opisal eden od izobraževalcev usposabljanja za trenerje na Socialni akademiji: »Prek tehnik »coaching«-a smo jim pomagali pri pripravi, med izvedbo pa smo jim 'držali prostor', bili aktivno prisotni in zaupali v uspešnost izvedbe«. Zaupanje učečim se je eden izmed elementov umetnosti gostiteljstva, kadar udeleženci samostojno izvajajo dejavnosti. Pomembni sta tudi spodbujanje izražanja potreb posameznikov in iskanje skupinskih rešitev zanje. Oblikovanje takšnega medsebojnega podpornega okolja pomaga skupini krepiti medsebojne odnose, kar optimizira proces doseganja skupnih ciljev in omogoča hitrejše reševanje konfliktov. S pristopom umetnosti gostiteljstva sta se na usposabljanju začela spreminjati miselnost in odnos udeležencev, kar se je odražalo v konkretnih spremembah v njihovih življenjih.

ŠIRJENJE NA DRUGE

Pri mladinskem delu spremembe narekujejo osnovna načela in lastnosti, znotraj katerih smo že spoznali neformalno učenje, odnose in delo v skupini ter participacijo. Vse skupaj pa ne bi imelo učinka brez pozitivnih sprememb v družbi, za katere je v sodobnem času treba vključiti: razumevanje potreb skupnosti, sodelovanje s partnerji⁴⁰ ter uporabo digitalnih orodij in družbenih omrežij (Williams in Page, 2011).

[40] Pri mladinskem delu gre za lokalne organizacije in institucije.

Prilagoditev programov specifičnim potrebam mladih je ključna za povečanje njihove angažiranosti in participacije v mladinskih dejavnostih (Lavrič, idr., 2020). Zbiranje specifičnih potreb lahko vključuje interese, težave in pričakovanja mladih. To lahko poteka prek intervjujev, fokusnih skupin ali anketnih vprašalnikov ipd. Enako kot pri mladih velja tudi pri potrebah skupnosti – bolj ko jih poznamo, lažje prilagodimo dejavnosti njihovim potrebam in s tem dosežemo večji učinek.

Sodelovanje s partnerji oz. ustvarjanje povezav z lokalnimi organizacijami sta bistvenega pomena za uspešno izvajanje projektov. Partnerstva lahko vključujejo šole, nevladne organizacije, podjetja in druge deležnike, ki delujejo na področju mladinskega dela. Takšna sodelovanja omogočajo izmenjavo virov, znanja in izkušenj in povečujejo dostop do različnih programov. Tak je na primer projekt »Europe Goes Local«⁴¹, ki je usmerjen v podporo lokalnim mladinskim politikam in vključuje sodelovanje med občinami in mladinskimi organizacijami. Na tak način se krepijo kapacitete lokalnih skupnosti za učinkovito obravnavo mladinskih vprašanj.

Priporočljiva je *uporaba digitalnih orodij in družbenih omrežij* za promocijo dejavnosti in dosego širšega občinstva. Digitalna orodja omogočajo hitrejšo in učinkovitejšo komunikacijo in angažiranje mladih na načine, ki so jim bližje (Daumont idr., 2018). Uporaba platform, kot so Instagram, Facebook in TikTok, lahko poveča vidnost programov in privabi nove udeležence. Poleg tega digitalna orodja omogočajo tudi lažje spremljanje rezultatov in učinka programov, kar je ključno za njihovo nadaljnje izboljševanje.

S tem celostnim pristopom lahko mladinski delavci učinkovito prispevajo k pozitivnim spremembam v življenju mladih in širijo vpliv svojih programov na nove skupine. Razumevanje potreb skupnosti, dejavno sodelovanje s partnerji in uporaba digitalnih orodij so ključni elementi, ki omogočajo uspešno izvajanje mladinskih politik in programov. Takšni ukrepi ne le izboljšujejo kakovost življenja mladih, temveč tudi spodbujajo njihovo aktivno participacijo v družbi.

DOBRE PRAKSE OZAVEŠČANJA S POZITIVNIMI SPREMEMBAMI V DRUŽBI

Kampanja na TikToku za zdravje mladih

Urad RS za mladino je na TikToku izvedel kampanjo ozaveščanja o zdravju med mladimi, ki jo je vodila mlada oseba, kar je na poseben način omogočilo prilagoditev vsebin mladim. Vodja kampanje je preučila platformo, da bi ugotovila uspešne vrste vsebin. Ključni poudarek je bil na izhodišču, da dobra ideja šteje več kot profesionalna izvedba, kar je omogočilo spontan in pristnejši pristop. Posneti videi v dolžini do 15 sekund so se povezovali z izkušnjami mladih, kar je spodbudilo pozitivne odzive. Vključeni so bili tudi trendi, kot so reakcijski videi, kar je povečalo doseg in angažiranost kampanje. Ta pristop predstavlja uspešno uporabo digitalnih orodij in družbenih omrežij za promocijo zdravja

[41] Več o projektu Europe Goes Local na: <https://europegoeslocal.eu/>

med mladimi, saj se osredotoča na relevantne teme in načine komunikacije, ki resonirajo z mladim občinstvom (Galun, 2022).

Kampanja »Rokavice gor«

Invazivne vrste, kot je ambrozija, ogrožajo ekosisteme in zdravje ljudi, saj zmanjšujejo biotsko raznovrstnost in konkurirajo domačim rastlinam. Poleg tega ambrozija proizvaja alergene, ki povzročajo resne zdravstvene težave. Kampanja »Rokavice gor« se je osredotočila na zaščito okolja in zdravja v Ljubljani, saj je poudarjala nujnost ukrepanja proti tej invazivni vrsti.

Ta kampanja je spodbudila dejavno sodelovanje in povezovanje lokalnih organizacij (občina, mladinske organizacije, vrtci, šole in starejši) z namenom zaščite lokalnega okolja⁴². Mladi so bili vključeni v vse faze procesa projekta in dejavno prispevali k vsem korakom (zavedanje o invazivnih tujerodnih vrstah, sprememba miselnosti, da je za zaščito okolja in zdravje pomembna sprememba vedenja, da jih dejavno odstranjujejo iz okolja in širjenje na druge prek družbenih omrežij).

Projekt »Vroče točke«

Projekt predstavlja pomemben korak k razumevanju, kako lahko participativni pristopi izboljšajo upravljanje javnih prostorov. S tem projektom se izboljšuje kakovost urbanega okolja in obenem krepi socialna kohezija in aktivno državljanstvo. Za projekt je izvajalec Prostoroz prejel nagrado EESC za inovativne rešitve v urbanizmu in njihovo zavezanost k vključevanju skupnosti v procese odločanja. Takšni projekti so ključni za trajnostni razvoj mest in izboljšanje kakovosti življenja njihovih prebivalcev. Mladi so bili v projekt dejavno vključeni v procesih odločanja glede oblikovanja javnih prostorov, kar je okrepilo njihov občutek pripadnosti in odgovornosti do skupnosti in razumevanje njenih potreb. S tem so mladi pridobili priložnost, da izrazijo svoje mnenje in vplivajo na razvoj okolja, v katerem živijo. S participativnim pristopom kampanje, ki jih je vključil v posvetovanje (prijava vročih točk), so mladi prispevali k oblikovanju prostorov skupnosti, da so sedaj bolj prilagojeni njihovim potrebam in željam in omogočajo bolj kakovostno življenje v Ljubljani⁴³.

SKLEP

Ozaveščanje je ključno orodje za spodbujanje pozitivnih sprememb v družbi, ki vplivajo na celotno skupnost, ne le na mlade. Zavedanje o pomembnosti aktivne participacije v izobraževanju in upoštevanje načel neformalnega učenja in mladinskega dela omogočata, da učeče se spodbudimo, da postanejo aktivni udeleženci in prispevajo k spremembah v svojih skupnostih. Ozaveščanje vodi k večji odprtosti in sprejemanju raznolikosti, kar je

[42] Več o kampanji Rokavice gor dostopno na: <https://www.ljubljana.si/sl/moja-ljubljana/varstvo-okolja/invazivne-tujerodne-vrste/invazivne-tujerodne-rastline/pelinolistna-zvrklja-ambrozija/kampanja-rokavice-gor/>

[43] Več o kampanji Vroče točke dostopno na: <https://www.eesc.europa.eu/sl/news-media/press-releases/vroce-tocke-projekt-urbanisticnega-studia-prostoroz-med-prejemniki-nagrade-eeso-za-civilno-druzbo-namenjene-podnebnim>

ključno za gradnjo vključujoče družbe. Načela mladinskega dela in neformalnega učenja igrajo bistveno vlogo v vseh izobraževalnih procesih, saj učečim se omogočajo, da skozi participativne procese učenja razvijajo svoje vrednote in prepričanja ter jih dejavno uresničujejo v vsakdanjem življenju. S tem ko učeči se postanejo ambasadorji sprememb, širijo ozaveščenost in motivirajo tudi druge za dejavno sodelovanje. Takšen dinamičen proces učenja krepí posameznike in povečuje socialno kohezijo in solidarnost v skupnosti. Motivacija za izobraževalce je jasna: implementirati predstavljene pristope v svoje delo. Izobraževalci naj spodbujajo pristope neformalnega učenja kulturo aktivne participacije in ustvarjanja trajnih in pristnih odnosov in podpirajo delo v skupini, saj lahko tako dosežejo trajne pozitivne spremembe v družbi.

Izobraževanje in ozaveščanje na teh področjih sta ključni za oblikovanje boljše prihodnosti za vse. S skupnim prizadevanjem je mogoče ustvariti družbo, ki bo odprta, vključujoča in pripravljena na izzive sodobnega sveta.

VIRI IN LITERATURA

Bakovnik, N. in Beočanin, T. (ur.). (2010). *Izobraževanje mladih*. Mladinski svet Slovenije. https://mss.si/wp/wp-content/uploads/2019/02/izobrazevanje_web.pdf

Beočanin, T., Čepin, M., Dogenik, S., Guček, M., Mrak, I. in Pucelj Lukan, P. (2011). *Mladinsko delo v teoriji in praksi*. Mladinski svet Slovenije.

Galun, M. (ur.). (2022). *Izobraževalni (pre)skok na splet: pristne, sproščene in sodelovalne aktivnosti na spletu*. Mladinski svet Slovenije. https://drive.google.com/file/d/1yVvG_4UkWuuFHyYx5JdClr0A3ihqLI8K/view

Gomes, R. (ur.). (2006). *Ideje, pripomočki, metode in aktivnosti za neformalno medkulturno vzgojo in izobraževanje mladostnikov ter odraslih: izobraževalni priročnik: vsi drugačni, vsi enakopravni – evropska mladinska kampanja proti rasizmu, ksenofobiji, antisemitizmu in nestrpnosti, 2. izd. (posodobljena in dopolnjena)*. https://www.varuh-rs.si/fileadmin/user_upload/PRAVNE_PODLAGE/Mednarodne_konvencije_-_Svet_Evropa_-_DRUGO/ECRI/Izobrazevalni_prirocnik_-_Ideje-pripomocki-metode_za_medkulturno_izobrazevanje.pdf

Cepin, M., Ples, M., Ceccone, G., Krzaklewska, E., Galun, M., Bosch, N., Trevisan, G., Zambon, G., Kronegger, S., Kaps, M., Dettori, T. in Ples, M. (2018). *ABC of Youth Work*. Socialna akademija. https://abc.socialna-akademija.si/wp-content/uploads/2018/07/ABC_of_YW_manual.pdf

Cevc, M. in Remškar, A. (2006). *Dvigni peruti: priročnik za skavtske voditeljice in voditelje*. Združenje slovenskih katoliških skavtinj in skavtov. <https://skavti.si/poslanstvo>

Daumont, D., Lawson, C., Sosa Soria, M., De Sainte Marie, J. in Wheaton, K. (2018). *Loyalty in the age of the emotional consumer: Forget points, spark passion*. Ogilvy One. https://www.ogilvy.com/sites/g/files/dhpsjz106/files/pdffdocuments/O241018_Loyalty%20in%20the%20Age%20of%20the%20Emotional%20Consumer%5B57%5D.pdf

Eigenraam, A., Eelen, J. in Verlegh, P. (2021). Let Me Entertain You? The Importance of Authenticity in Online Customer Engagement. *Journal of Interactive Marketing*, 4(2), 53–68. https://www.researchgate.net/publication/347930630_Let_Me_Entertain_You_The_Importance_of_Authenticity_in_Online_Customer_Engagement

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.

Gabelaia, I. in McElroy, J. (2024). *The Impact of User-Generated Marketing on Creating Greater Audience Connections and Brand Loyalty*. https://www.researchgate.net/publication/377840863_The_Impact_of_User-Generated_Marketing_on_Creating_Greater_Audience_Connections_and_Brand_Loyalty

Gorea, M. (2021). *Becoming Your “Authentic” Self: How Social Media Influences Youth’s Visual Transitions*. Social Media + Society. https://www.researchgate.net/publication/354893186_Becoming_Your_Authentic_Self_How_Social_Media_Influences_Youth’s_Visual_Transitions

Hart, R. (1992). *Children’s Participation: From Tokenism to Citizenship*. Innocenti Essays, 4. UNICEF Innocenti Research Centre. https://www.researchgate.net/publication/24139916_Children’s_Participation_From-Tokenism_To-Citizenship

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.

Krzaklewska, E. in Ples, M. (ur.). (2023). *Cikel rasti mladinskega dela*. Socialna akademija. https://abc.socialna-akademija.si/wp-content/uploads/2018/07/O1-Quality-system_Youth_Work_Growth_Cycle_slovenian.pdf

Lavrič, M., Deželan, T., Klanjšek, R., Lahe, D., Naterer, A., Radovan, M., Rutar, T., Sardoč, M., Uršič, M., Majce, M., Cupar, T., Matjašič, M., Nacevski, K., Vombergar, N. in Prešeren, J. (2021). *Mladina 2020: položaj mladih v Sloveniji* (1. izid). Univerza v Mariboru, Založba Univerze v Mariboru.

Muršec, S. (2014). Kako izberem pravo metodo: Metodologije in metode. V M. Cepin (ur.), *Priročnik za trenerje v mladinskem delu* (2. prenovljena izdaja), str. 88–90. Mladinski svet Slovenije.

Oblak, A. (2014). Kako podpiram učenje. V M. Cepin (ur.), *Priročnik za trenerje v mladinskem delu* (2. prenovljena izdaja), str. 88–90. Mladinski svet Slovenije.

Pew Research Center. (b. d.). Social Media Factsheet. <https://www.pewresearch.org/internet/fact-sheet/social-media/>

Porcaro, G., Henriques, A., Ufert, K., Grundsteine, L., Nomikou, M. in Paunovic, M. (2010). *Build your pool of trainers!* European Youth Forum. <https://issuu.com/yomag/docs/pooloftrainers>

Ramey, H. L., Lawford, H. L. in Vachon, W. (2017). Youth-Adult Partnerships in Work with Youth: An Overview. *Journal of Youth Development*. https://www.researchgate.net/publication/321783095_Youth-Adult_Partnerships_in_Work_with_Youth_An_Overview

Sinek, S. (2011). *Start with Why: How Great Leaders Inspire Everyone to Take Action*. Penguin Books.

Strajnar, T. in Pugelj, T. (2014). *Program za mlade: taborniški priročnik*. Zveza tabornikov Slovenije. <https://www.taborniki.si/wp-content/uploads/2018/06/Program-za-mlade-v-ZTS.pdf>

Svet Evrope. (b. d.). *Citizenship and Participation. Compass Manual for Human Rights Education with Young People*. <https://www.coe.int/en/web/compass/citizenship-and-participation#Hart's%20ladder>

I Feel Slovenia. (2016). *Persone ciljnih skupin slovenskega turizma*. https://www.slovenia.info/uploads/dokumenti/raziskave/sto157_persone_ciljnih_skupin_slo_turizma.pdf

Williams, K. in Page, R. (2011). Marketing to the Generations. *Journal of Behavioral Studies in Business*. https://www.researchgate.net/publication/242760064_Marketing_to_the_Generations

Zgojznik, U. (10. 3. 2020). Ozaveščam, ozaveščaš, ozaveščamo! *Ekologi brez meja*. <https://ebm.si/prispevki/ozavescam-ozavescas-ozavescamo>

Zubulake, D. (2017). Building Blocks of Professionalism: Values, Principles, and Ethics in Youth Work. *Journal of Youth Development*, 12(1), 9–17. https://www.researchgate.net/publication/315946681_Building_Blocks_of_Professionalism_Values_Principles_and_Ethics_in_Youth_Work

1.17. Samostojni strokovni prispevek

POGLAVJE 13



Ozaveščanje in spodbujanje psihološkega blagostanja v kontekstu izobraževanja odraslih

Tanja Rupnik Vec

POVZETEK

Osvetljujemo zgodovinski razvoj koncepta duševnega blagostanja in izpostavimo nekatere aktualne interpretacije tega pojma. Osrednja pozornost je namenjena enemu najbolj uveljavljenih modelov duševnega blagostanja, podrobno so predstavljene njegove temeljne dimenzije: čustveno, psihološko in socialno blagostanje. V nadaljevanju je utemeljena povezava med duševnim blagostanjem in duševnim zdravjem, navedene so tudi raziskave, ki preučujejo vpliv blagostanja na različne vidike življenja. Odgovarjamo na vprašanje, kako lahko v okviru izobraževanja odraslih spodbujamo učeče se v različnih dimenzijah psihološkega blagostanja, kot so avtonomno razmišljanje, sposobnost sodelovanja in zmožnost načrtovanja ciljev. Spodbujanje teh dimenzij je umeščeno v kontekst poučevanja in učenja po načelih formativnega spremljanja, ki je v prispevku podrobneje razčlenjeno. Prispevek končujejo splošne smernice za spodbujanje psihološkega blagostanja učečih se.

Ključne besede: duševno zdravje, psihološko blagostanje, formativno spremljanje

UVOD

Izobraževanje odraslih je ustvarjalno delo, obenem pa zahtevno in kompleksno. Terja ozaveščenega in čuječega učitelja, ki pronicljivo in empatično zaznava individualne značilnosti učečih se in iz njih izhajajoče potrebe, ki jim zmore prilagajati svoje andragoške posege tako, da jih diferencira in individualizira oz. personalizira. To je še posebej pomembno pri izobraževanju ranljivih odraslih, ki so na številnih področjih prikrajšani, obenem pa je njihova izkušnja s šolanjem manj ugodna.

Eno izmed področij prikrajšanosti ranljivih je mentalno zdravje. Populacijske študije iz Avstralije, Združenih držav Amerike, Finske, Poljske in Španije ugotavljajo povezave med socialno-ekonomskim statusom posameznika in njegovim mentalnim zdravjem (Kamalulul in Panatik, 2021; Huppert, 2009). V pregledni metaštudiji Kamalulul in Panatik (2021) analizirata 19 raziskav in ugotavljata, da v 17 od njih avtorji pritrjujejo ugotovitvam populacijskih študij omenjenih držav: nizek socialno-ekonomski položaj zvišuje tveganje za slabše mentalno zdravje ljudi.

V nadaljevanju se bomo osredotočili na psihološko blagostanje, koncept, ki izobraževalcu odraslih lahko predstavlja odličen referenčni okvir za načrtovanje intervencij opolnomočenja odraslih v smeri večjega zadovoljstva in učinkovitejšega delovanja. Pojasnili bomo odnos med psihološkim blagostanjem in mentalnim zdravjem in navedli rezultate raziskav o dejavnikih psihološkega blagostanja in o njihovem vplivu na življenje ljudi. V zadnjem poglavju prispevka bomo podali nekaj konkretnih smernic za vplivanje na dvig psihološkega blagostanja odraslih v izobraževalnem kontekstu.

KAJ JE PSIHOLOŠKO BLAGOSTANJE?

Razglabljanja o tem, kaj je psihološko blagostanje⁴⁴, segajo v antiko in so tesno povezana z vprašanjem kakovosti človekovega bivanja. Prvotno so misleci kakovost življenja povezovali s čustvenim blagostanjem. Menili so, da dobro živi človek, ki v življenju uživa, zato išče situacije, v katerih doživlja ugodje in pozitivna čustva (hedonistični pogled). Kasneje se je temu pojmovanju zoperstavilo novo (eudamonični pogled): Aristotel je namreč zavzel stališče, da je dobro življenje povezano z možnostjo posameznika uresničiti lastne potenciale. Dobro življenje je torej tisto, v katerem se posameznik vsestransko razvija in samouresničuje.

Sodobni koncepti psihološkega blagostanja so sicer mnogoteri, poudarki v opredelitvah so raznoliki, nanašajo pa se bodisi na prevladujoče čustvene komponente blagostanja bodisi na zmožnost in kakovost fizičnega in psihičnega delovanja posameznika. Večina raziskovalcev s področja psihologije soglaša, da psihično blagostanje obsega optimalno psihološko delovanje in optimalno življenjsko izkušnjo; je kombinacija dobrega počutja in učinkovitega delovanja v svetu.

Veenhoven (2007) opozarja na distinkcijo med objektivnim in subjektivnim blagostanjem. Zgodovinsko je objektivno blagostanje ekonomski, kasneje socialni in v novejši dobi ekološki konstrukt; nanaša se na materialne dobrine, s katerimi razpolaga posameznik, zadovoljenost bazičnih potreb in razpolaganje z naravnimi viri. Subjektivno blagostanje pa se nanaša na notranje, subjektivne dimenzije, kot sta (z zgodovinsko-filozofskega in psihološkega vidika) doseganje sreče in možnost vsestranskega uresničevanja lastnih potencialov. Verhooven (prav tam) na tem premisleku utemeljuje hibridni konstrukt blagostanja oz. kombinacijo objektivnih in subjektivnih dimenzij. Na prvi dimenziji razlikuje priložnosti in rezultate, na drugi pa razlikuje med notranjimi in zunanji značilnostmi. Kombinacija obeh dimenzij v tem modelu vodi do štirih tipov blagostanja.

[44] Terminološko vlada na tem področju nekaj zmede. V uporabi so pojmi duševno/mentalno/psihično blagostanje, psihološko blagostanje, pozitivno duševno zdravje, čustveno blagostanje, subjektivno blagostanje in socialno blagostanje, ki pa jih avtorji ne uporabljajo enotno. Tako subjektivno blagostanje nekateri enačijo s čustvenim blagostanjem, psihološko blagostanje pa nekateri avtorji uporabljajo kot nadredni pojem vsem drugim prej naštetim pojmom. V tem besedilu uporabljamo terminologijo po Keyesu: pozitivno duševno zdravje oz. duševno blagostanje predstavljata nadredni pojem, čustveno, socialno in psihološko blagostanje pa njegove dimenzije.

Preglednica 5: Dimenzije blagostanja po Verhooven

	ZUNANJE ZNAČILNOSTI	NOTRANJE ZNAČILNOSTI
Življenjske priložnosti	Živeti v kakovostnem okolju npr. dohodek, socialna varnost, enakost spolov, dohodkovna enakost, ekološke karakteristike okolja	Biti sposoben obvladovati življenje fizično in mentalno zdravje, znanje in veščine, izobrazba
Življenjski rezultati	Biti koristen v svetu biti dober državljan, skrbeti za družino itd.	Uživati v življenju sprejemanje življenja, udeleževanje v zanimivih dejavnostih, zadovoljstvo z različnimi vidiki življenja

Vir: Povzeto po Veenhoven, R. (2004). *Subjective Measures of Well-being. Human Well-Being: Concept and Measurement*. WIDER.

V nadaljevanju se osredotočamo na notranje, subjektivne, psihološke vidike blagostanja. Ruggeri in sod. (2020, str. 1) opredeljujejo blagostanje kot »kombinacijo dobrega počutja in dobrega delovanja; je izkušnja pozitivnih čustev, kot sta sreča in zadovoljstvo, kot tudi razvoja lastnih potencialov, zmožnosti nadzora nad lastnim življenjem, doživljanja smisla in uravnavanja odnosov«. Priya in Singh (2023) izpostavljata, da je za psihološko blagostanje značilno »popolno ravnovesje vseh vidikov življenja posameznika. Oseba z lahkoto obvlada katerikoli problem v svojem življenju in ohranja pozitiven pogled na svet. Običajno je proaktivno naravnana in druge sprejema s srcem, polnim sreče in topline«.

Eden najpogostejše citiranih modelov duševnega blagostanja (ali v dikciji nekaterih avtorjev pozitivnega duševnega zdravja) je Keyesov model (2006), ki predstavlja nadgradnjo modela Deinerja (1984) in Ryffove (1989) in obsega tri področja: čustveno, psihološko in socialno blagostanje (Keyes, 1998, 2006).

Oseba, ki doživlja *čustveno blagostanje* (angl. emotional well-being), prevladujoče doživlja srečo in druga pozitivna čustvena stanja (zadovoljstvo, optimizem, hvaležnost, ponos itd.) in je na splošno zadovoljna s svojim življenjem. Oseba z visokim *psihološkim blagostanjem* (psychological well-being) ima pozitiven odnos do sebe oz. sama sebe sprejema, obvladuje svoje okolje in raznovrstne izzive v njem, vzpostavlja pozitivne odnose z drugimi, se nenehno osebnostno razvija, razmišlja in deluje avtonomno ter čuti, da ima njeno življenje smisel. Oseba z visokim *socialnim blagostanjem* (social well-being) čuti, da prispeva k družbi in njenemu napredku, je v družbo vključena, se v družbi uresničuje, je sprejeta in doživlja družbo kot koherentno in logično celoto.

Model trifaktorske strukture pozitivnega duševnega zdravja je bil z metodo konfirmatorne faktorske analize potrjen v več raziskavah. Preglednica 6 kratko povzema opise temeljnih dimenzij čustvenega, psihološkega in socialnega blagostanja (Deiner, 1984; Ryff, 1989; Keyes, 2006; Lammers, 2012), ki jim dodajamo (metaforično ubesedeno) temeljna prepričanja, na katerih so posamezne dimenzije utemeljene (Rupnik Vec, 2023). Osredotočenost na

bazična, pogosto niti ne ozaveščena prepričanja posameznika omogoča načrtovanje in izvedbo intervencij v smeri njihovega spreminjanja.

Preglednica 6: Dimenzije čustvenega, psihološkega in socialnega blagostanja in njim pripadajoča prepričanja

ČUSTVENO BLAGOSTANJE		
dimenzija	oseba	temeljna misel
Doživljanje sreče	doživlja, da je v življenju srečna;	»Srečen sem. Moje najpomembnejše potrebe in želje so izpolnjene.«
Pozitivna čustva	prevladujoče doživlja pozitivna čustva, npr. hvaležnost, zadovoljstvo, notranji mir, vznesenost; je polna življenja in energije;	»Življenje je lepo. Pozitiven in poln življenja sem. Rad živim. Hvaležen sem za vse, kar imam.«
Zadovoljstvo	je zadovoljna s svojim življenjem ali posameznimi področji življenja.	»Zadovoljen sem z življenjem. Dobro mi gre. Na splošno ničesar ne bi spreminjal. Poklicno sem v redu. Moja družina je v redu.«
PSIHOLOŠKO BLAGOSTANJE		
dimenzija	oseba	temeljna misel
Samosprejemanje	ima pozitivna stališča do sebe in svoje preteklosti, sprejema različne vidike sebe, tudi lastnih šibkosti;	»Jaz sem O. K. Nisem popoln, a sem v redu. V redu sem tak, kot sem.«
Obvladovanje okolja	obvladuje okolje oz. raznovrstne izzive in situacije v vsej njihovi kompleksnosti; okolje izbira in uravnava ali prilagaja lastnim potrebam;	»Zmorem. Znajdem se. Lahko vplivam na posledice svojih dejanj, lahko izbiram, se prilagodim. Imam nadzor, nisem lutka v rokah zunanjih sil.«
Pozitivni odnosi z drugimi	ima tople, zadovoljujoče odnose; zaupa drugim, zmore vzpostaviti intimnost, je empatična;	»Drugi so O. K. in so mi pomembni. Lahko jim zaupam. Zanimam se zanje, rad sem v družbi.«
Osebnostna rast	ima vpogled v lastne potenciale in občutek, da se razvija, napreduje, raste; odprta je za nove izkušnje in izzive;	»Želim se učiti, izkusiti, doživeti. Spremenil bom, naučil se bom ... Moji cilji so ...«
Avtonomija	svoje odločitve sprejema na temelju lastnih standardov in ne popušča neustreznim socialnim pritiskom;	»Pri odločanju sem samostojen. Odločitve sprejemam na temelju lastnih premislekov in poglobljenega raziskovanja različnih vidikov in informacij. Odgovoren sem za posledice lastnih odločitev.«
Življenjski smisel	je prepričana, da je njena življenjska smer prava, da ima njeno življenje smisel in pomen.	»Smisel mojega življenja je ... zato bom uresničil ... cilje. Moje poslanstvo je ... Lahko prispevam k ...«

SOCIALNO BLAGOSTANJE		
dimenzija	oseba	temeljna misel
Prispevek družbi	doživlja, da z vsem, kar počne, prispeva k družbi in da so njeni rezultati pomembni in cenjeni pri drugih članih skupnosti;	»Prispevam. Koristen sem. Lahko pomagam k skupnemu dobremu.«
Socialna vključenost	doživlja občutek pripadnosti skupnosti; v skupnosti se dobro počuti in ima oporo;	»Pripadam, v skupnosti se dobro počutim. Sem del te skupnosti.«
Socialna uresničitev	verjame, da imajo ljudje, skupine in družba potencial in se pozitivno razvijajo;	»Skupaj zmoremo. Skupaj napredujemo in se uresničujemo. Skupaj dosegamo cilje in rastemo.«
Socialno sprejemanje	ima pozitivno stališče do drugih, prepoznava razlike in jih sprejema, razume kompleksnost družbenih procesov;	»Cenim vas, sprejemam vas. Razumem kontekst, v katerem ste, in razloge, ki so vas pripeljali tja. Perspektiva vaše skupine je pomembna.«
Socialna koherentnost	zanima se za družbo in družbeno dogajanje, doživlja, da sta družba in kultura predvidljivi, logični in pomembni.	»Pomembno je, da vem, kaj se v družbi dogaja, in se angažiram.«

Vir: Lastni.

Nekateri avtorji opisanim dimenzijam duševnega blagostanja dodajajo še druge, npr. optimizem, upanje, vitalnost (Hernandez idr., 2023).

Da bi razlikoval med osebami z visokim oz. nizkim pozitivnim duševnim zdravjem, uvaja Keyes (2002, 2006) dva koncepta: *oseba v razcvetu* (flourishing) in *oseba, ki živetari* (languishing). Oba koncepta empirično (raziskovalno) utemelji: osebe, ki dosegajo na Keyesovem vprašalniku dobrega počutja rezultate v zgornji tretjini točk na vsaj eni od lestvic čustvenega blagostanja in na vsaj šestih od enajstih lestvic psihološkega in socialnega blagostanja, so osebe v razcvetu. V skupino oseb, ki živetarijo, pa uvršča osebe, ki dosegajo rezultate v spodnji tretjini možnih točk na vsaj eni od lestvic čustvenega blagostanja in vsaj na šestih od enajstih preostalih lestvic.

PSIHOLOŠKO BLAGOSTANJE JE POVEZANO Z DUŠEVNIM ZDRAVJEM

Duševno zdravje oziroma mentalno blagostanje je pomemben element oz. ena temeljnih sestavin zdravja, kot ga konceptualizira Svetovna zdravstvena organizacija (WHO). »Zdravje je stanje popolnega fizičnega, socialnega in mentalnega blagostanja, in ne zgolj odsotnost bolezni ali šibkosti« (WHO, 1948). V sodobnosti Svetovna zdravstvena organizacija opredeljuje duševno zdravje kot »stanje duševnega blagostanja, ki posamezniku omogoča, da obvladuje stres, uresničuje lastne sposobnosti, se uči in dobro dela ter prispeva k skupnosti« (WHO, 2024).

V preteklosti je bil uveljavljen enodimenzionalni koncept duševnega zdravja: pojmovano je bilo kot nasprotje duševni bolezni oz. stanje odsotnosti psihopatoloških simptomov (npr. anksioznosti, depresivnih simptomov, paranoidnih misli idr.). Kasneje se je uveljavil raziskovalno podprt dvodimenzionalni model duševnega zdravja, ki izpostavlja dve sicer povezani, a obenem samostojni dimenziji (Lammers, 2012): prva dimenzija je »duševna motnja – odsotnost duševnih motenj« in druga dimenzija »pozitivno duševno zdravje«, s katero so označili dimenzije čustvenega, psihološkega in socialnega blagostanja. Model temelji na Keyesovi študiji (2006), v kateri so znanstveniki udeležence proučevali z dveh vidikov: z vidika dimenzij pozitivnega duševnega zdravja (natančneje opisanih v prejšnjem poglavju) in z vidika duševnih motenj. Pozitivno duševno zdravje so ugotavljali z različnimi instrumenti, usmerjenimi v ugotavljanje stopnje samosprejemanja, obvladovanja okolja, avtonomije v mišljenju itd., obenem pa so ugotavljali prisotnost simptomov duševnih motenj, npr. anksioznosti, depresije idr. Respondente so glede na rezultat na lestvicah pozitivnega duševnega zdravja razporedili v skupine »nizko«, »srednje« in »visoko« pozitivno duševno zdravje, glede na prisotnost psihopatoloških simptomov pa v kategoriji »duševne motnje« in »odsotnost duševnih motenj«. Ugotovili so, da imajo v skupini oseb z nizkim pozitivnim duševnim zdravjem približno štiri petine teh tudi simptome duševnih motenj, v skupini s srednje izraženim pozitivnim duševnim zdravjem je oseb s simptomi duševnih motenj polovica, v skupini s pozitivnim duševnim zdravjem pa ima simptome duševnih motenj zgolj nekaj več kot petina oseb. Ta in nekatere druge študije so pokazale, da sta pozitivno duševno zdravje in psihopatologija povezani dimenziji, da pa so v populaciji prisotne vse kombinacije pozitivnega duševnega zdravja (nizko-srednje-visoko) in duševnih motenj (prisotnost-odsotnost). Z opolnomočenjem osebe na dimenzijah pozitivnega duševnega zdravja se verjetnost pojava duševnih motenj zmanjšuje.

KAJ KAŽEJO RAZISKAVE DUŠEVNEGA BLAGOSTANJA

Huppert (2009) v svoji pregledni študiji o vzrokih in posledicah različnih vidikov pozitivnega duševnega zdravja navaja raziskave, v katerih različni avtorji ugotavljajo, da srečni ljudje v življenju bolje funkcionirajo kot nesrečni, da imajo višji dohodek, razmišljajo širše, generirajo več idej ter so ustvarjalnejši in fleksibilnejši v mišljenju. Navaja tudi vrsto socialno-psiholoških študij, ki kažejo, da ljudje s pozitivno emocionalno izkušnjo v primerjavi s tistimi, ki doživljajo manj pozitivnih čustev, ugodneje zaznavajo in interpretirajo vedenje drugih ter so uspešnejši v načinih, na katere stopajo v socialne interakcije; sebe in druge vrednotijo bolj pozitivno, so samozavestnejši, bolj optimistični in velikodušnejši. Na področju doseganja ciljev pa je za ljudi s prevladujoče pozitivnimi čustvi značilno, da sledijo samostojno oblikovanim (intrinzičnim) ciljem, si prizadevajo za cilje, ki jih visoko vrednotijo in so skladni z njihovimi vrednotami. Avtorica tudi izpostavlja, da je povezava dvosmerna: pozitivna čustva niso zgolj razlog pozitivnega delovanja, so tudi posledica pozitivnega udejstvovanja: navaja raziskave Argyla in drugih, ki dokazujejo, da aktivna participacija v socialnih dejavnostih in vključenost v skupnost vodita do višjih ravni doživljanja sreče in življenjskega zadovoljstva (prav tam).

Študije tudi kažejo, da sta osebnostni lastnosti odprtost (do novih idej in kultur, ustvarjalnost, zanimanje za različne izkušnje, želja po znanju) in vestnost (težnja

k odgovornosti, organiziranosti, delavnosti, ciljni usmerjenosti) povezani z višjimi ravni psihološkega blagostanja, enako velja za možnost dostopanja do zelenega prostora in socialne podpore (Dhanabhakym in Sarath, 2023).

Hernandez in soavtorji (2018) v pregledni študiji vpliva psihološkega blagostanja na fizično zdravje ljudi opozarjajo na raznolikost konceptualizacij psihološkega blagostanja v teh raziskavah, kar v tej fazi znanstvenega sklepanja otežuje artikulacijo relevantnih splošnih sklepov. Kljub temu navajajo indice, da psihološko blagostanje vpliva na nastanek, potek in iztek kroničnih bolezni in v tem kontekstu predstavlja varovalni dejavnik. Obenem opozarjajo, da so evidence omejene, je pa raziskovanje na področju psihologije zdravja v porastu.

Čustveno blagostanje je povezano z vedenjem, usmerjenim v zaščito lastnega zdravja (Keyes in Simones, 2012). Vpliv pa je tudi obraten: fizična dejavnost pozitivno vpliva na psihološko blagostanje (Edwards, 2006; Malebo idr., 2007).

Kot smo že zapisali, raziskave, ki konceptualizirajo psihološko blagostanje, temelječe na Keyesovem trifaktorskem modelu, operirajo z dvema konceptoma: osebe v razcvetu in osebe, ki životarijo. Osebe v razcvetu dosegajo nadpovprečne rezultate (zgornja tretjina vseh možnih točk) na vsaj eni od lestvic čustvenega blagostanja in vsaj na šestih od enajstih lestvic psihološkega in socialnega blagostanja. Gongona in Solano (2017) v svoji študiji povzemata rezultate populacijskih študij več držav. Delež oseb v razcvetu se giblje od 8 % v Južni Koreji do 68 % v Franciji in 72 % v Kanadi. Delež oseb, ki životarijo, je najvišji v Južni Koreji, tj. 21,2-odstoten, in najnižji v Kanadi, tj. 1,5-odstoten. Podatkov za Slovenijo nismo našli.

KAKO SPODBUJATI POZITIVNO DUŠEVNO ZDRAVJE S Poudarkom na DVIGU PSIHOLOŠKEGA BLAGOSTANJA UČEČIH SE V KONTEKSTU IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

Dimenzije psihološkega blagostanja imajo globinsko-psihološke vzvode. To so temeljna, v otroštvu artikulirana prepričanja o sebi, drugih in svetu nasploh, ki niso vedno ozaveščena. Spreminjajo se počasi, v nizu premišljenih in skozi daljši čas sistematično izvajanih intervencij (npr. v terapevtskih, supervizijskih ali coaching procesih). Pa vendar tudi v kontekstu izobraževanja odraslih (še prej pa otrok in mladine) izvajalci raznovrstnih programov lahko vzpostavljajo okoliščine, ki za učečega se predstavljajo priložnost, da prepričanja na dimenzijah psihološkega blagostanja ozavesti, prepriča in po potrebi spremeni. Proces spreminjanja prepričanj opisujejo različni avtorji. Larivee npr. (2000, str. 305) opiše tri faze procesa: 1. *eksploracija*, ki jo zaznamujejo spraševanje, izziv in želja po spremembi; 2. *boj*, ki ga označujejo notranji konflikt, negotovost, odstopanje od znanega, kaos; 3. *spremenjeni pogled*, ki ga označujejo pomirjenost, novo osebno odkritje in nova praksa.

Temeljna vprašanja o procesu spreminjanja prepričanj so: kako poteka proces prek treh opisanih stopenj, kaj ga spodbuja, katere strategije ga pospešujejo? Temeljni proces, ki omogoča prehod prek opisanih faz, je *kritična refleksija učečega se*, ki omogoča realno in

trajno spremembo v doživljanju, razmišljanju in ravnanju učečega se (Larivee, 2000; Kolb, 1984; Tancig, 1994). Pri načrtovanju intervencij učitelj/izvajalec programa lahko utemeljuje dejavnosti na načelih formativnega spremljanja (Black in William, 2009). Teorija implicira tako temeljne predpostavke humanistične psihologije kot tudi Lindemanove temeljne postulate učenja v odraslosti. Po Rogersu (1969, v Knowles idr., 2005) je učenje široko opredeljeno kot celovit razvoj posameznika oz. razvoj kompetenc, učinkovito, celostno učenje pa predpostavlja: 1. osebno vključenost (v učni dogodek je vključen učeči v svoji celovitosti kognitivnih in motivacijsko-čustvenih značilnosti); 2. samoiniciativnost (smisel odkrivanja ali dosežkov vedno prihaja od znotraj, ne glede na to, da je dražljaj zunanji); 3. prodornost (učenje vodi v spreminjanje vedenja, stališč, občasno celo osebnosti učečega se); 4. samovrednotenje (nadzor vrednotenja je v učečem se, ki presodi, ali je učenje zadostilo osebni potrebi); 5. bistvo učenja je smisel (če je učenje osmišljeno, učeči se izkušnjo vgradi v celotno svojo bit). Podobno Lindeman izpostavlja temelje učenja v odraslosti (po Knowles idr., 2005): osebna vključenost, samoiniciativnost, prodornost, samovrednotenje, osmišljanje, doživljanje potrebe po učenju, usmerjenost v življenjske izzive, izhajanje iz realnih življenjskih situacij in izkušenj, potreba po samousmerjenem učenju in povečevanje razlik med odraslimi, ki predpostavlja individualizirano učenje. Bistvo formativnega spremljanja je dejavna vključenost učečega se v vse faze učenja, kar mu omogoča nadzor nad celotnim procesom, s tem pa zadosti, kot utemeljujemo zgoraj, tako Rogersovim kot Lindemanovim postulatom učenja v odraslosti in predstavlja uporaben koncept načrtovanja učnih ciljev, strategij za njihovo uresničevanje in pristopov k preverjanju realizacije ciljev v kontekstu izobraževanja odraslih (Rupnik Vec in Mirčeva, 2024).

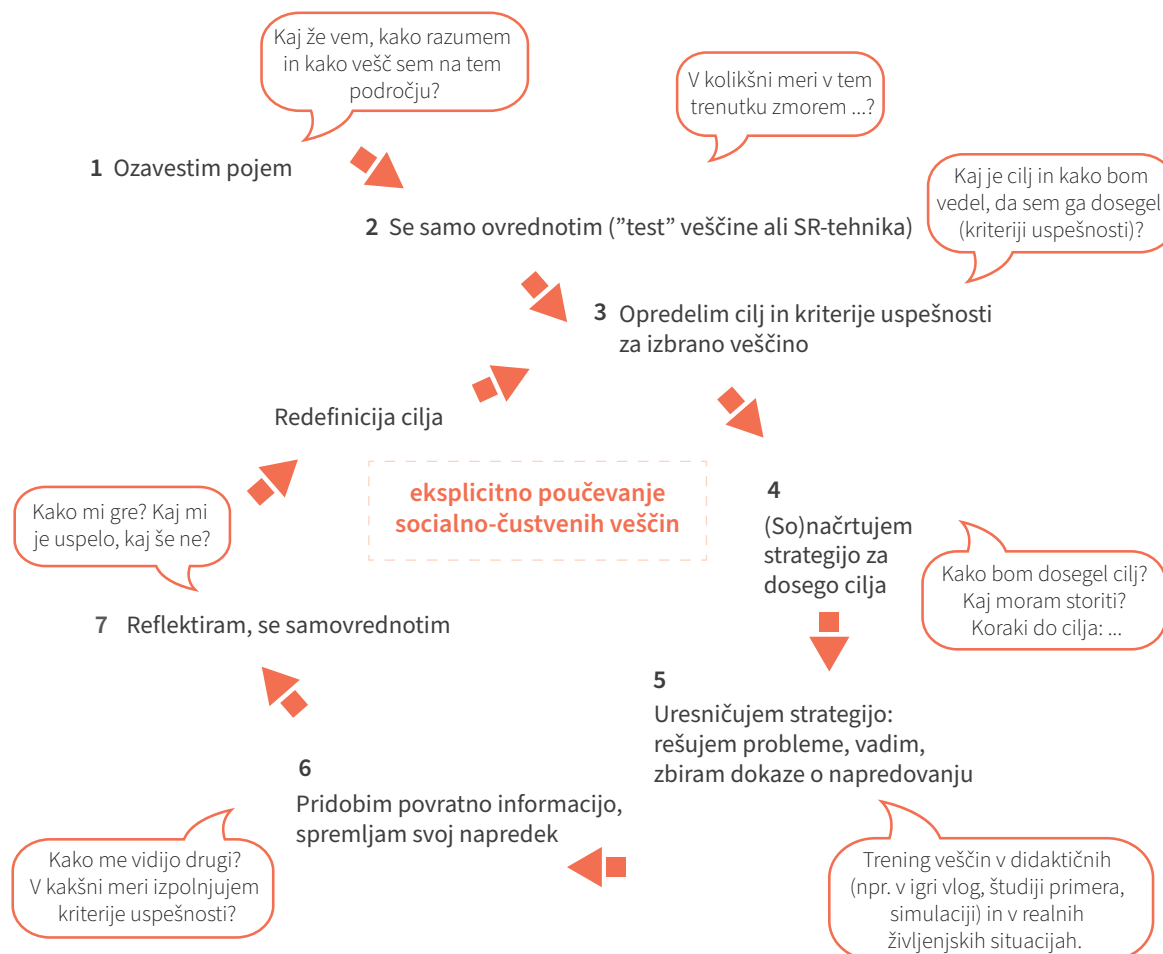
Formativno spremljanje vključuje pet ključnih strategij (William, 2013): 1. razjasnjevanje, izmenjava in razumevanje namenov učenja (učitelj, učeči se, vrstniki); 2. oblikovanje učinkovitih skupinskih razprav in drugih učnih dejavnosti, ki omogočajo dokaze o razumevanju učečega se (učitelj); 3. zagotavljanje povratne informacije, ki učečemu se omogoči, da napreduje (učitelj, sodelujoč izobraževanje); 4. spodbujanje učečih se kot virov znanja drug za drugega (vrstniki); 5. spodbujanje učečih se, da prevzamejo odgovornost za svoje učenje (učeči se). Iste prvine formativnega spremljanja izpostavljajo tudi drugi avtorji (npr. James idr., 2006). Ključni koncepti so torej povratna informacija, aktivno učenje, sodelovalno učenje in prevzemanje odgovornosti za učne izide oz. nadzor nad procesom učenja.

»Formativno spremljanje je proces interaktivnega ocenjevanja, ki temelji na nenehni formativni povratni informaciji, katere namen je izboljšati učni proces tako, da identificira napredek učečih se in njihove učne potrebe; k doseganju učnih ciljev prispeva tako, da temu prilagaja učne dejavnosti, učne metode in učno vsebino« (Kodrlje in Lopatina, 2024, str. 173). Ozaveščanje procesov učenja in prevzemanje nadzora nad lastnim učenjem dvigujeta tako zadovoljstvo v učnem procesu kot bistveno prispevata k opolnomočenju posameznika na vsaj dveh dimenzijah psihološkega blagostanja: avtonomno razmišljanje, zmožnost artikulacije ciljev in doživljanje obvladovanja (percepcija »zmorem«).

Za namene spodbujanja razvoja veščin (kompetenc/naravnosti) v odraslosti (socialno-čustvenih veščin, ki vključujejo tudi dimenzije pozitivnega duševnega zdravja) smo model nekoliko prilagodili (Rupnik Vec in Žalec, 2024). Temeljna predpostavka takšnega pristopa je, da udeleženci dejavno sodelujejo v vseh fazah cikla učenja, ki obsega: *ozaveščanje predznanja/skritega znanja* o aktualni tematiki (v našem primeru dimenzijah pozitivnega duševnega zdravja) oz. *stopnjo razvitosti izbrane veščine/kompetence/dimenzije pozitivnega duševnega zdravja* (obvladovanje okolja, avtonomija, samosprejemanje, smisel življenja, odnosi z drugimi itd.), natančnejšo *artikulacijo ciljev učenja* (vsebin in/ali spretnosti/kompetenc/naravnosti oz. ciljev v posamezni dimenziji pozitivnega duševnega zdravja), soustvarjanje *meril uspešnosti* realizacije teh ciljev, *so-načrtovanje poti* do ciljev, izvajanje *dejavnosti* za realizacijo cilja, pridobitev *povratne informacije* ter samospremljanje in samovrednotenje lastnih dosežkov v teh dejavnostih v skladu z merili uspešnosti.

Shematsko proces prikažemo v sliki spodaj. Vanj umeščamo tudi nekaj ključnih najsplošnejših samorefleksivnih vprašanj, ki usmerjajo razmišljanje v posameznih fazah učenja:

Slika 14: Shematski prikaz procesa formativnega spremljanja razvoja znanj in veščin ter ključna v samorefleksijo usmerjena vprašanja v posameznem koraku procesa



Vir: Lastni, 2018.

V kontekstu izobraževanja je najbolj smiselno krepiti naslednje dimenzije pozitivnega duševnega zdravja: doživljanje obvladovanja okolja, avtonomijo v odločanju, vzpostavljanje pozitivnih odnosov z drugimi in osebnostno rast. Kako torej učitelj prispeva k temu, da učeči se krepí občutek obvladovanja okolja, vzpostavlja in vzdržuje pozitivne odnose z drugimi, da si postavlja cilje in osmišlja svoje življenje, osebnostno raste ter deluje avtonomno?

Ključno je, da je učenje v dimenziji pozitivnega duševnega zdravja ozaveščeno, da so učečemu se prezentni cilji učenja in merila uspeha oz. da učitelj učečega se v posamezni izbrani dimenziji vodi skozi vse faze procesa učenja. Če je izbrana dimenzija psihičnega blagostanja »vzpostavljanje in vzdrževanje dobrih odnosov«, učitelj po tem, ko skupaj z udeleženci opredeli koncepte, kot sta »kakovostni odnosi, dobro sodelovanje«, usmerja učeče se v oblikovanje individualnih ciljev in meril uspešnosti iz perspektive udeleženca na primer takole: »Moj cilj je vzpostavljati konstruktivne odnose in dobro sodelovati. Merila uspešnost so naslednja: 1. pozorno poslušam drugega; 2. v skupini prispevam ideje itd«. Če je izbrana dimenzija psihološkega blagostanja »avtonomno razmišljanje«, učitelj z udeleženci najprej razišče, kaj »intelektualna avtonomija« in »kompetentno razmišljanje« sta, nato pa jih usmeri v artikulacijo osebnih ciljev iz perspektive udeleženca, na primer takole: »Moj cilj je avtonomno in kritično razmišljanje. Merila, ki jih bom dosegel, so naslednja: 1. izluščim idejo, o kateri me prepričuje (pisno ali ustno) besedilo; 2. pozoren sem na trditve, s katerimi avtor podpre svojo idejo, in jih vrednotim; 3. določam manjkajoče ideje itd«. Učitelj v nadaljevanju ne glede na obravnavano vsebino zagotavlja, da učeči se lahko udeležajo izbrano dimenzijo psihološkega blagostanja. Učeče se torej usmerja tudi skozi druge opisane korake, pri tem pa uporablja najraznovrstnejše tehnike ali zgolj ključna vprašanja, ki usmerjajo razmislek v posamezni fazi, kar je shematično prikazano v preglednici spodaj.

Preglednica 7: Faze učenja po načelih formativnega spremljanja, usmerjevalna vprašanja in primeri dejavnosti, ki v posamezni fazi usmerjajo spoznavni proces

FAZA FORMATIVNEGA SPREMLJANJA	USMERJEVALNA VPRAŠANJA	CILJ POSAMEZNE FAZE	PRIMERI DEJAVNOSTI
Predznanje/ aktualno stanje veščine	<i>Ozaveščanje konceptov:</i> Kaj že vem o tematiki? Kakšna so moja prepričanja in evidence zanje? Kako kakovostni so ti dokazi? <i>Ozaveščanje veščin:</i> Kako vešč sem tega? Kaj je dokaz za to?	Ozaveščeno pojmovanje in evidence zanj in/ali ozaveščena stopnja veščine	Izdelava miselnega vzorca o konceptu, opredeljevanje do trditve, ki se nanašajo na koncept (resnično – ni resnično) Samovrednotenje veščine na temelju samorefleksivnega vprašalnika ali nedokončanih stavkov o veščini, reševanje problemskih nalog, ki terjajo znanje in/ali izbrano veščino ter določitev veščosti
Cilji/merila uspeha	Kaj želim doseči? Kaj so merila uspeha oz. kako bom vedel, da sem dosegel cilj?	Jasno artikulirani cilj in merila uspešnosti	Analiza dejavnosti ali produktov različno veščih posameznikov in identifikacija meril uspešnosti

FAZA FORMATIVNEGA SPREMLJANJA	USMERJEVALNA VPRAŠANJA	CILJ POSAMEZNE FAZE	PRIMERI DEJAVNOSTI
Strategija uresničitve ciljev	Kako bom dosegel cilj? Kje bom pridobil podatke o utemeljenosti prepričanja oz. katere vire bom preučil?	Jasno artikulirana strategija raziskovanja dokazov v korist oz. proti prepričanju	Različne tehnike načrtovanja, grafični organizatorji za načrtovanje dejavnosti
Dokazi o napredku	Kaj so dokazi, da napredujem v smeri uresničitve cilja? Kako kakovostni so ti dokazi? Kaj še lahko storim?	Zbirka dokazil v korist ali proti prepričanju oz. veščini	Za poglobljanje znanja: raziskovanje in analiza virov, razprave, pisanje esejev Za razvoj veščine: najraznovrstnejša dokazila o uspešnosti v situacijah, ki terjajo izbrano veščino (samorefleksivni zapisi, izdelki, videoposnetki, pisne povratne informacije kolegov o izdelkih in/ali dejavnostih/procesih itd.)
Povratna informacija (v skladu z merili uspešnosti)	Kako moje razmišljanje vidijo drugi (učitelj, soudelženci)? Sem zbral ustrezne dokaze v podporo veščini?	Ustno ali pisno posredovana povratna informacija učitelja in/ali sošolcev	Raznovrstne tehnike dajanja povratne informacije (pisno, ustno)
Samoevalvacija	Kako učinkovit sem bil? Kaj se je dogajalo pri dejavnosti (kontekst)? Kaj sem skušal doseči? Kje sem se močno izkazal? Česa nisem opravil tako dobro? Katera merila že dosegam? Kaj želim v prihodnje spremeniti? Kaj bom poskušal izboljšati ...?	Metakognitivno mišljenje, ozaveščanje napredka in artikulacija novih ciljev	Nedokončani stavki, pisna povratna informacija, samoevalvacijski vprašalniki, opisna merila idr.

Vir: Lastni.

SKLEP

V sklepu izpostavljamo nekaj temeljnih načel ravnanja učitelja, ki so usmerjena v spodbujanje učečega se k rasti pri dimenzijah psihološkega blagostanja. Spreten učitelj temeljna načela pretvori v konkretna sporočila in dejanja, ki jih prilagaja konkretni skupini učečih se in njihovim potrebam.

Spodbujanje doživljanja učečega se, da obvladuje svoje okolje, ponotranji doživljanje »zmorem« oz. razvije prožno miselnost

To omogoča in spodbuja učitelj, ki učečemu se sporoča, da so znanje, veščine in raznovrstne zmožnosti rezultat učenja in jih lahko osvoji ali razvije vsakdo, ki si za to prizadeva. Na ta način spodbuja razvoj prožne miselnosti (angl. *growth mindset*) (Dweck, 2000), npr. »Če si prizadevam in se trudim, lahko napredujem. Napake so O. K., iz njih se učim in niso dokaz moje nesposobnosti.« Za nekatere učeče se je značilna nasprotna, toga miselnost (angl. *fixed mindset*) oz. prepričanje, da so sposobnosti prirojene in da za določene veščine niso nadarjeni. Ti učeči se so za učenje manj motivirani, saj so prepričani, da kljub trudu zaradi »nenadarjenosti« ne morejo uspeti. K razvoju prožne miselnosti odločilno prispeva prav poučevanje (vsebin) po načelih formativnega spremljanja, še učinkoviteje pa je, če je predmet formativnega spremljanja prožna vs. toga miselnost sama, kot krovni cilj učenja, kar smo opisali zgoraj. Proces eksplicitnega učenja prožne miselnosti po načelih formativnega spremljanja poteka v naslednjih korakih: ozaveščanje miselnosti (»Kaj je prožna in kaj toga miselnost? Kaj je značilno zame? V katerih situacijah razmišljam prožno in v katerih togo? Kaj prevladuje?«); artikulacija ciljev in meril uspešnosti (»Prožna miselnost je moj cilj učenja. Kako bom vedel, da sem ga dosegel? Kaj so merila uspešnosti razvoja prožne miselnosti?«), načrtovanje poti do cilja (»V katerih situacijah bom preverjal svojo miselnost? V katerih situacijah lahko vadim prožno miselnost?«), realizacija strategije (»V različnih situacijah načrtno vzdržujem prožno miselnost, zavestno si prizadevam za doseganje meril uspešnosti.«), povratna informacija in/ali samoevalvacija (»Pridobim povratno informacijo od drugih, spremljam svoj napredek, se samovrednotim.«).

Izgradnja pozitivnih medsebojnih odnosov

To spodbuja in omogoča učitelj, ki si prizadeva predvsem za kakovostne odnose z učečimi se in je v odnosih z njimi topel, sprejemajoč, korekten, v ravnanju predvidljiv in dosleden. Pomembno je, da se za učence zanima in jim tako neposredno, z besedo, kot z neverbalnimi signali sporoča, da so zanj pomembni, da mu je mar zanje. Še pomembneje pa k izgradnji pozitivnih odnosov učečega se z drugimi prispeva učitelj, ki učečim se omogoča pozitivne medsebojne izkušnje tako, da skupaj z njimi načrtuje dejavnosti v skupinah, obenem pa večino sodelovanja umesti kot pomemben cilj učenja in učeče se vodi skozi vse faze formativnega spremljanja učenja sodelovanja: ozaveščanje veščine (kaj je sodelovanje; kako več sem sam), artikulacija ciljev in meril uspešnosti (kaj natančno bo cilj učenja sodelovanja; česa v povezavi s sodelovanjem se moram naučiti; kaj bo merilo uspešnosti oz. kako bom vedel, da sem dosegel cilj), načrtovanje poti do cilja (kje vse bom v prihodnosti sodeloval; v katerih situacijah bom imel priložnost vaditi večino), realizacija strategije

(v različnih situacijah sodelujem z drugimi, zavestno težim k doseganju meril uspešnosti), povratna informacija in samoevalvacija (pridobim povratno informacijo oseb, s katerimi sodelujem, spremljam svoj napredek, se samovrednotim) – po potrebi sledi redefinicija cilja ali proslavljanje uspeha.

Osebnostna rast

To področje spodbuja učitelj, kadar učečim se omogoča, da raziskujejo svoje prednosti in izzive na najraznovrstnejših področjih, obenem pa jim omogoča tudi, da jih sistematično presegajo, se svojih dosežkov zavedajo in jih proslavljajo. Na doživljanje osebnostnega razvoja vpliva učitelj, ki sistematično spodbuja razvoj veščin učečih se (veščine komunikacije, samouravnavanja, kritičnega mišljenja idr.; več v Rupnik Vec, 2024) po načelih formativnega spremljanja, kot je opisano zgoraj: cilje razvoja posamezne veščine si zastavi učeči se (individualno ali kot skupina), jim načrtno sledi in svoj napredek sistematično spremlja; vse v učnih situacijah, namenjenih obravnavi katerekoli učne vsebine.

Doživljanje avtonomije

To spodbuja učitelj, ki učečim se v kar največ situacijah prepušča izbiro in jih obenem tudi vodi v razvoj odgovornosti za posledice lastnih izbir (več v Rupnik Vec, 2007). To lahko počne tako, da učenca spodbuja k razmišljanju o prednostih in pomanjkljivostih posamezne izbire oz. njenih morebitnih posledic in vplivov na druge in okolje, še preden sprejmejo končno odločitev. Doživljanje avtonomije spodbuja tudi proces učenja po načelih formativnega spremljanja, ne glede na to, kaj je predmet učenja. Doživljanje in razvoj intelektualne avtonomije spodbuja tudi učitelj, ki v katerikoli miselni situaciji poudarja zavzetje lastne perspektive na temelju individualnega raziskovanja razlogov v korist ali proti izbrani perspektivi. Na ta način – hkrati z intelektualno avtonomijo – spodbuja tudi intelektualni pogum in izogibanje preuranjeni sodbi, dvema ključnima naravnostma kritično mislečih posameznikov.

Samosprejemanje

Sprejemanje samega sebe omogoča učitelj, ki sam sprejema učečega se takšnega, kot je, z vsemi njegovimi vrlinami in šibkostmi, in mu to tudi pokaže oz. pove: »V redu si, tudi kadar narediš napako, ne uspeš. Iz napak se učimo. Vztrajnost se ti bo obrestovala. Kako ti lahko pomagam pri tem ...« Pomembno je, da sprejemanja učečega se ne pogojuje z uspešnostjo ali drugimi želenimi vedenji, kar pa ne izključuje konstruktivne, v ravnanje in potrebno spremembo usmerjene povratne informacije, kadar učeči se ne dosega meril ali ravna v nasprotju z dogovorjenimi pravili. Pri načrtovanju dela z učečim se vedno izhaja iz njegovih notranjih močnih področij, jih izpostavlja oz. nanje opozarja, da jih ozavešči tudi učeči se sam, čemur lahko sledita doživljanje ponosa in krepitev občutka lastne vrednosti.

Življenjski smisel

Učitelj ob tej dimenziji deluje posredno, kadar učeče se spodbuja k osmišljanju učenja nasploh in učenja v posameznih dejavnostih, ki omogočajo napredovanje v smeri sooblikovanih ciljev učenja. Spodbuja artikulacijo osebnih ciljev, njihovo uresničevanje in samospremljanje hkrati s postavljanjem dosežkov v širši kontekst usposabljanja za ne zgolj učno, ampak tudi – življenjsko uspešnost.

VIRI IN LITERATURA

Black, J. P. in Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.

Deiner, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.

Dhanabhakym, M. in Sarath, M. (2023). Psychological Well-being: A Systematic Literature Review. *International Journal of Advanced Research in Science, Communication and Technology*, 3(1), 603–607.

Dweck, C. (2000). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality and Development*. Psychology Press, Taylor and Francis Group.

Edwards, S. (2006). Physical Exercise and Psychological Well-Being. *South African Journal of Psychology*, 36(2), 357–373.

Góngora, V. C. in Solano, A. C. (2017). Assessment of the Mental Health Continuum in a Sample of Argentinean Adults. *Psychology*, 8(3), 303–318. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.83018>

Hernandez, R., Bassett, S. M., Boughton, S. W., Schuette, S. A., Shiu, E. W. in Moskowitz, J. T. (2018). Psychological Well-being and Physical Health: Associations, Mechanisms, and Future Directions. *Emotion Review*, 10(1), 18–29. <http://doi:10.1177/1754073917697824>

Huppert, F. A. (2009). Psychological Well-being: Evidence Regarding its Causes and Consequences. *Applied Psychology: Health and Well-being*, 1(2), 137–164.

James, M., Black, P., Carmichael, P., Conner, C., Dudley, P., Fox, A., Frost, D., Honour, L., MacBeath, J., Marshall, B., McCormick, R., Pedder, D., Procter, R., Swaffield, S. in Wiliam, D. (2006). *“Learning How to Learn: Tools for Schools“*. Routledge.

Kamalulil, E. N. in Panatik, S. A. (2021). Socioeconomic Status and Mental Health among Low-income Employees: A Systematic Literature Review. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 29(3), 1853–1874. https://www.researchgate.net/publication/354898356_Socioeconomic_Status_and_Mental_Health_among_Low-income_Employees_A_Systematic_Literature_Review

Keyes, C. (2002). The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life. *Journal of Health and Social Behaviour*, 43(2), 207–222.

Keyes, C. (2006). Subjective Well-being in Mental Health and Human Development Research Worldwide: An Introduction. *Social Indicators Research*, 77, 1–10.

Keyes, C. L. M. in Simoes, E. J. (2012). To Flourish or Not: Positive Mental Health and All-Cause Mortality. *American Journal of Public Health*, 102(11), 2164–2172. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2012.300918>

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.

Knowles, M. S., Holton, E. F. in Swanson, R. A. (2005). *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. 6th ed. Elsevier.

Kodrle, S. V. in Lopatina, N. R. (1924). The essence of formative assessment as a didactic concept in higher education. *Pedagogy. Theory and Practice*, 9(3), 169–176.

Lammers, S. (2012). *Positive mental health: measurement, relevance and implications*. University of Twente.

Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective practice*, 1(3), 293–307.

Malebo, A., van Eeden, C. in Wissing, M. P. (2007). Sport Participation, Psychological Well-Being, and Psychosocial Development in a Group of Young Black Adults. *South African Journal of Psychology*, 37(1), 188–206. <https://doi.org/10.1177/008124630703700113>

Priya, D. in Singh, S. (2023). Evaluation of Psychological Well-being of College Students during Pandemic Covid-19. *South India Journal of Social Sciences*, 22(31), 65–73.

Ruggeri, K., Garcia-Garzon, E., Maguire, A. in Huppert, F. A. (2020). Well-being is more than happiness and life satisfaction: a multidimensional analysis of 21 countries. *Health and Quality of Life Outcomes*, 18(192), 1–16.

Ryff, C. D. (1989). Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.

Rupnik Vec, T. (2007). Jasno razmejevanje odgovornosti vpletenih – predpogoj za oblikovanje kulture podeljevanja moči in dopuščanja avtonomije učiteljev in šol? V A. Žakelj (ur.), *Kurikul kot proces in razvoj: zbornik prispevkov posveta*, Postojna, 17.–19. 1. 2007 (str. 34–45). Zavod RS za šolstvo.

Rupnik Vec, T. (2023). Supervizija kot proces ohranjanja pozitivnega duševnega zdravja zaposlenih. *Socialna pedagogika*, 27(3–4), 287–306.

Rupnik Vec, T. in Mirčeva, J. (2024). *Poticanje razvoja kritičkog mišljenja u javnom programu Razumijevanje zdravlja – put do zdravog načina života: primjer Slovenije*. Prispevek na konferenci “Obrazovanje odraslih u evropskom prostoru obrazovanja: Perspektive iz jugoistočne Evrope.” Hotel Evropa, Sarajevo, Bosna in Hercegovina, 24.–25.10. 2024.

Rupnik Vec, T. (2024). *Odkrivam, kdo sem. Zbirka vaj za socialno-čustveno učenje otrok, mladine in mlajših odraslih*. Andragoški center Slovenije. <https://www.acs.si/digitalna-bralnica/odkrivam-kdo-sem/>

Rupnik Vec, T. in Žalec, N. (ur.). (2024). *Moja moč. Priročnik za socialno-čustveno opismenjevanje v programu PUMO+*. Andragoški center Slovenije. <https://www.acs.si/digitalna-bralnica/moja-moc/>

Tancig, S. (1994). Reflection on Reflective Learning. *The School Field*, 6(1–2), 41–49.

Veenhoven, R. (2004). *Subjective Measures of Well-being. Human Well-Being: Concept and Measurement*. WIDER.

Wiliam, D. (2013). Assessment: The Bridge between Teaching and Learning. *Voices from the Middle*, 21(2), 15–20.

World Health Organisation (1948). *Preamble to the Constitution of the World Health Organisation*. World Health Organisation.

World Health Organisation. (2024). *Mental Health*. https://www.who.int/health-topics/mental-health#tab=tab_1

1.17. Samostojni strokovni prispevek

POGLAVJE 14



OZAVEŠČANJE O TIHEM SVETU

Izzivi in priložnosti za gluhe in naglušne odrasle

Jasmina Mirčeva

POVZETEK

Obravnavamo izzive in ovire gluhih in naglušnih pri dostopanju do izobraževanja odraslih v Sloveniji in poudarjamo pomen ozaveščanja udeležencev o njihovih potrebah pri iskanju ustreznih rešitev. Kljub zakonskim pravicam in prizadevanjem za večjo družbeno vključenost gluhi in naglušni pogosto dosegajo nižje ravni izobrazbe, kar povečuje njihovo marginalizacijo tako v družbi kot na trgu dela. Redko se tudi vključujejo v formalne izobraževalne programe. Identificirali smo tri ključne razloge za njihovo neudeležbo v izobraževanju: negativne izkušnje s preteklim izobraževanjem, pomanjkanje podpore družine in širšega okolja in objektivni dejavniki, ki jim otežujejo sodelovanje. Izstopa pa predvsem nizka ozaveščenost različnih deležnikov. Doseganje in ozaveščanje gluhih in naglušnih sta pot k izboljšanju dostopa do izobraževalnih programov in večji angažiranosti deležnikov pri ustvarjanju ustreznih priložnosti za gluhe in naglušne odrasle.

Ključne besede: gluhi in naglušni, ozaveščanje, udeležba, kvalitativna analiza

UVOD

Prispevek se osredotoča na vidik ozaveščenosti in informiranosti o izobraževanju gluhih in naglušnih odraslih ter na ovire pri doseganju učnih ciljev, zaposlitvi in večji vključitvi v družbo. Analiziramo načine, ki gluhim in naglušnim lahko izboljšajo dostopnost do različnih oblik izobraževanja in učenja. Pokažemo tudi, kako lahko usposobljenost učiteljev in drugih strokovnih delavcev in prilagoditev učnega okolja pomembno izboljšata učne dosežke, saj omogočata boljšo podporo, razumevanje potreb odraslih udeležencev in uporabo ustreznih metod dela. Kot izhodišče najprej prikažemo raven udeležbe skupine gluhih in naglušnih odraslih v programih formalnega izobraževanja (fokus je na osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju), nato pa se osredotočimo na razloge za to stanje, pri čemer je v središču raven ozaveščenosti in informiranosti različnih deležnikov.

Izhajajoč iz aktualne ravni udeležbe gluhih in naglušnih v programih formalnega izobraževanja, sta cilja prispevka: (a) pokazati, kako ozaveščenost o značilnostih in potrebah gluhih in naglušnih odraslih ter o mogočih prilagoditvah pojasnjuje raven njihove udeležbe v izobraževanju; (b) podati predloge za izboljšanje razumevanja izobraževalnih potreb, posebnosti in priložnosti, ki se lahko ponudijo tej populaciji.

Po podatkih Svetovne zdravstvene organizacije (ang. World Health Organization (WHO), 2023) ima pet odstotkov svetovnega prebivalstva – približno 430 milijonov ljudi – težave s sluhom. Med njimi je približno 34 milijonov otrok in skoraj 400 milijonov odraslih. Število prebivalcev z okvaro sluha se bo po predvidevanjih te organizacije zaradi staranja prebivalstva, izpostavljenosti hrupu in omejenega dostopa do preventivnih in diagnostičnih storitev v številnih državah povečalo do 700 milijonov do leta 2050. Natančnega podatka o številu gluhih in naglušnih za Slovenijo ni. Po ocenah Zveze društev gluhih in naglušnih je v državi približno 1500 gluhih in 150.000 ljudi z različnimi stopnjami izgube sluha (Zveza društev gluhih in naglušnih, 2023).

V temeljnih dokumentih – »Resoluciji o znakovnih jezikih za gluhe« (Evropski parlament, 1988), »Vodniku za zagotavljanje vključenosti in enakosti v izobraževanju« (UNESCO, 2017), Konvenciji o pravicah invalidov, (OZN, 2006) – in v skladu z Ustavo Republike Slovenije (1991) je pravica do izobraževanja, učenja ter pridobivanja znanja in spretnosti temeljna pravica vseh invalidov. Ta jim omogoča, da imajo kakovostno življenje in delo, da se vključijo v vseživljenjsko učenje in postanejo bolj socialno vključeni. Vendar podatki kažejo, da imajo gluhi in naglušni posamezniki v vseh državah nižjo raven formalne izobrazbe kot slišče prebivalci, redkeje se tudi neformalno izobražujejo. To so pokazale študije iz Finske (Järvelin idr., 1997), Združenega kraljestva (Richardson, 2001) in Švedske (Rydberg idr., 2010). Finska raziskava o gluhih (Lehtomäki, 2004) opozarja, da je prikrajšanost zaradi gluhotе glavna ovira za nadaljnje izobraževanje in da so gluhi posamezniki pogosto soočeni z ovirami pri dostopu do kakovostne izobrazbe. Analiza švedskega raziskovalnega inštituta, ki preučuje razvoj politik na področju invalidnosti (ang. Swedish Research Institute for Disability Policy), je pokazala, da izobraževalne reforme v državi niso zadostovale za zmanjšanje neenake ravni izobrazbe med gluhi in naglušnimi ter referenčno populacijo. Rydberg in drugi (2009) na Danskem pa opozarjajo, da sociodemografski, ekonomski, kulturni dejavniki ali migrantsko ozadje nikoli niso v takem obsegu negativno vplivali na izobraževalne in učne dosežke kot ovire, ki so posledica slušnih težav.

V Sloveniji je raven formalne izobrazbe gluhih in naglušnih prebivalcev podpovprečna. Uradnih podatkov o formalni izobrazbi gluhih in naglušnih v Sloveniji ni, saj se ti praviloma evidentirajo kot invalidi, a izjave strokovnjakov na tem področju opozarjajo na številne primanjkljaje, s katerimi se spopadajo. Juhart je zapisal: *»Ni naključje, da ima ogromno odraslih gluhih manj kot srednješolsko izobrazbo (manj kot odstotek jih ima višjo šolo ali več), najslabšo med vsemi invalidi v Sloveniji, vzrok tiči v neustreznem izobraževalnem sistemu ...«* (Bandur, 2021). Analize kažejo, da skupina gluhih in naglušnih ne dosega želene izobrazbe, zato so v družbi in pri delu marginalizirani.

Dostop do izobraževanja in zaposlitve je pogosto omejen zaradi pomanjkanja ustreznih informacij in ozaveščenosti o specifikah in potrebah gluhih in naglušnih odraslih različnih deležnikov, ki se s to težavo posredno ali neposredno srečujejo (Dammeyer in Stein, 2021). Avtorja argumentirata, da pomanjkanje informacij vodi do napačnih predstav in predsodkov, ki ovirajo vključevanje invalidov v izobraževalne in delovne procese. Poleg tega nezaveščenost o dostopnih prilagoditvah pogosto pomeni, da so okolja in prakse neustrezni za enakovredno udeležbo invalidov, med katerimi so tudi manj slišče.

TEORETIČNA IZHODIŠČA IN METODOLOŠKI OKVIR ANALIZE

V središču razmišljanja je torej problematika ozaveščanja in dostopanja (ang. outreach) do opisane ciljne skupine. Izraz se v strokovni literaturi opredeljuje različno. V slovarju Merriam-Webster (b. d.) je pojem outreach definiran kot »dejanje ali proces razširjanja pomoči ali storitev določeni skupini ali posamezniku, pogosto v kontekstu prizadevanj za pomoč ranljivim skupinam«. Slovar Cambridge (Cambridge University Press, b. d.) outreach opredeljuje kot »dejavnosti, ki jih posamezniki ali organizacije izvajajo za zagotavljanje storitev ali podpore ljudem, ki sicer težko dostopajo do teh virov«. Po slovarju Oxford English (Oxford University Press, b. d.) outreach pomeni »dejavnost za doseganje in interakcijo z določeno skupino ali skupnostjo, zlasti v kontekstu dobrotelčnosti ali izobraževanja«. V enciklopediji Britannica (b. d.) je outreach opisan kot »program ali pobuda za sodelovanje s skupnostmi, ki jih organizacije običajno ne bi dosegle, za izboljšanje njihovega življenjskega standarda«.

ANALIZA PODATKOV O UDELEŽBI GLUHIH IN NAGLUŠNIH ODRASLIH V PROGRAMIH OSNOVNOŠOLSKEGA IN SREDNJEŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA

Osrednji del nadaljnjega razmisleka temelji na podatkih raziskave Umestitev slovenskega znakovnega jezika v šolski sistem – Analiza podatkov o vključenosti gluhih in naglušnih odraslih v programih osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja, ta je bila leta 2023 izvedena na Andragoškem centru Slovenije (Mirčeva in Macur, 2024). Podatki so bili pridobljeni s kvantitativno in kvalitativno metodologijo. Najprej je bila vsem izvajalcem osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja odraslih poslana spletna anketa, ki naj bi pokazala, kolikšna je udeležba populacije gluhih in naglušnih v izobraževanju odraslih. Te ugotovitve smo nadgradili z razpravo v fokusni skupini strokovnjakov (Macur, prav tam). Manj slišišči so imeli ključno vlogo pri zagotavljanju podatkov in posredovanju informacij o njihovih specifičnih potrebah in izkušnjah⁴⁵.

V Sloveniji obstajajo trije zavodi, ki ponujajo izobraževanje za gluhe in naglušne otroke in mladostnike: Zavod za gluhe in naglušne v Ljubljani, Center za komunikacijo, sluh in govor v Portorožu in Center za sluh in govor v Mariboru. Ti zavodi nudijo izobraževalne programe, ki so namenjeni izključno otrokom in mladostnikom, ne pa tudi odraslim. Gluhi in naglušni odrasli se lahko izobražujejo v drugih ustanovah, kot so ljudske univerze, šole, visokošolske in zasebne izobraževalne organizacije, ki upoštevajo posebne potrebe ranljivih skupin.

[45] Podroben opis skupine intervjuvanih in anketiranih je podan v poročilu Umestitev slovenskega znakovnega jezika v šolski sistem – Analiza podatkov o vključenosti gluhih in naglušnih odraslih v programih osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja (Mirčeva in Macur, 2024).

Analiza rezultatov omenjene raziskave je pokazala, da se gluhi in naglušni odrasli ne udeležujejo programa osnovnošolskega izobraževanja *Osnovna šola za odrasle – OŠO*, ki ga praviloma izvajajo ljudske univerze. V srednješolske programe ljudskih univerz sta bila vključena dva naglušna udeleženca. Nekaj več zanimanja je bilo za neformalno izobraževanje, v katerem je sodelovalo sedem naglušnih. Gluhi se najpogosteje udeležujejo programov neformalnega izobraževanja, organiziranih prek društev za gluhe in naglušne, kjer tolmači po potrebi pomagajo pri izvedbi.

Več zanimanja za pridobivanje srednješolske izobrazbe analizirane populacije je bilo v programih izobraževanja v srednješolskih ustanovah, ki imajo oddelek za odrasle. V zadnjem letu je bilo vpisanih 12 takih udeležencev (Mirčeva in Macur, 2024).

Anketiranci so opozorili na različne dejavnike, ki vplivajo na nizko izobraževalno udeležbo odraslih gluhih in naglušnih, kot so pomanjkanje interesa za izobraževanje, finančne omejitve ter pomanjkanje strokovnega kadra in prilagoditev. Učitelji so priznali, da niso ustrezno usposobljeni za delo s to skupino, in izrazili željo po dodatnem izobraževanju, če bi bilo večje povpraševanje. Kvantitativna analiza je pokazala, da na ljudskih univerzah ni bilo učiteljev, pripravljenih za delo z gluhihimi, medtem ko so bili v srednješolskih ustanovah le redki učitelji ustrezno usposobljeni za to. Učitelji so imeli težave pri spremljanju izobraževanja in izrazili mnenje, da brez tolmačev ne bi mogli doseči izobraževalnih ciljev. Organizacijsko pa se je pokazala potreba po ustreznem učnem okolju, ki bi omogočalo prilagoditve in individualno delo. Analiza je pokazala, da so izobraževalne ustanove premalo pripravljene na delo z gluhihimi in naglušnimi, tako glede kadra kot infrastrukture (Mirčeva in Macur, 2023).

UGOTOVITVE

V nadaljevanju osvetljujemo nekatere izzive, s katerimi se spopadajo manj slišneči prebivalci in ki pojasnjujejo nizko udeležbo gluhih in naglušnih odraslih v programih izobraževanja in usposabljanja. Pri tem poudarjamo vidik ozaveščenosti oziroma neozaveščenosti deležnikov, ki gluhih in naglušnim olajša ali oteži učno pot. Ozaveščenost o lažjem dostopanju do izobraževalnih in učnih priložnosti zahteva prilagojen pristop, ki upošteva komunikacijske potrebe in specifične te skupine. Upoštevati je treba, da je skupina gluhih in naglušnih raznolika in vključuje gluhe, ki uporabljajo znakovni jezik kot primarni jezik, in naglušne, ki uporabljajo pripomočke za sluh ali govor.

POMANJKANJE INFORMACIJ IN MOTIVACIJE ZA IZOBRAŽEVANJE MED GLUHIMI IN NAGLUŠNIMI ODRASLIMI

Analiza je pokazala, da populacija gluhih in naglušnih odraslih nima dovolj informacij o izobraževalnih priložnostih in perspektivah, ki jih odpira pridobljena izobrazba. V intervjujih smo opazili, da zanimanja za dodatno izobraževanje pravzaprav ni. Skozi življenje so se gluhi naučili znižati pričakovanja, ambicije, želje, saj so se pogosto znašli v okoljih, kjer niso bili razumljeni. V nadaljevanju citiramo enega od tolmačev: »Gluhi so se naučili ali pa sprejemajo to, da o njih odločajo drugi. Da jim drugi sugerirajo 'to bi bilo

zate fino, to daj ...'. Niti ne razvijajo te resne potrebe, da bi se na tak način izobraževali ali udeleževali nekih seminarjev, tečajev itn« (FS, tolmač znakovnega jezika). Prav zato je treba predvsem ozaveščati gluhe in naglušne odrasle o možnostih izobraževanja odraslih, predvsem pa jih vključiti v oblikovanje programov.

POTREBNE SO PRILAGODITVE ZA VKLJUČUJOČE IZOBRAŽEVANJE GLUHIH IN NAGLUŠNIH UDELEŽENCEV V IZOBRAŽEVALNIH USTANOVAH

Naslednji razlog za neudeležbo v izobraževalnih programih je nezmožnost slediti predavanjem zaradi pomanjkljivega predznanja: odrasli, ki so se v mladosti šolali v zavodih, specializiranih za to ciljno populacijo, niso dosegali iste ravni znanja kot drugi; tisti, ki so bili v inkluziji, pa so imeli težave z razumevanjem temeljnih predmetov in niso pridobili dovolj dobre osnove za nadaljevanje izobraževanja.

Za doseganje učnih ciljev je treba upoštevati njihove specifične in posebne potrebe. Organizacija kakovostnega izobraževanja za gluhe in naglušne zahteva prilagoditve na več ravneh, ki omogočajo vključujoče okolje in zagotavljanje enake možnosti za učenje, ki segajo od ustrezne komunikacije, prilagoditev učnega prostora, individualiziranih andragoških pristopov, usposabljanja ustreznega andragoškega kadra do uvajanja tehnoloških, kurikularnih prilagoditev in prilagoditev glede ocenjevanja. O nasprotnih praksah v številnih izobraževalnih ustanovah govorijo naslednji citati iz intervjujev: »Ja, težko je bilo, ker sem v bistvu predavanja oz. razlage učiteljic ... to tak ali tak nisem nič slišal, večinoma sem prepisoval od sošolca, učno snov, pa to pa sem se doma učil. Ko sem bil vprašan ali pa kaj takega, sem pač s težko muko ... tudi vprašanj nisem razumel vseh ... ampak smo se pač nekako znašli, da je učiteljica počasi, razločno govorila, da sem pač jaz bral z ustnic in potem lahko tudi odgovarjal na vprašanja« (intervjuvani gluhi ključavničar, 74 let).

»Ja, ker dejansko je bilo ... mi je bilo ... v mnogih primerih zelo težko. Ker če sem dobil pri kakem predmetu slabo oceno, sem mogel to tudi popravljati. S tem, da sem prosil večkrat sošolce, da mi pomagajo pri razlagi recimo matematike ali kakšnega drugega predmeta. Ker pač nisem mogel spremljati učiteljice. In s tem sem si pomagal, da sem večkrat sam prešealku (ni razločno)« (intervjuvani gluhi magister ekonomije, 42 let).

»Ja, no, saj sošolci so bili še dokaj dobri, da so mi pomagali. Vsaj nekateri učitelji pa tudi ne. Ker v drugem razredu sem ... me je učiteljica na primer tepla. Ker je mislila, da ne spremljam pouka, ker pač nisem pozoren, ne poslušam razlage njene. Kar je pa skoraj nemogoče, saj nisem niti slišal. Ona ni tega videla, ni tega razumela ... tako ... in me je dejansko tepla, da sem jaz potem bil pozoren ... pa da nisem nekaj sanjal« (intervjuvani gluhi ključavničar, 74 let).

Citatni odlomki nazorno prikazujejo, da šolski sistem ni prilagojen specifičnim potrebam gluhih in naglušnih udeležencev, kar otežuje njihovo vključevanje in uspešnost v izobraževanju. Pomanjkanje prilagoditev, kot so vizualni materiali, tolmačenje v znakovnem jeziku ali omogočanje branja z ustnic, sili učence, da se zanašajo na sošolce ali samostojno delo doma. Nezmožnost spremljanja razlage učiteljev ustvarja dodatne

ovire, ki vplivajo na razumevanje snovi in doseganje rezultatov, pogosto pa tudi na njihovo samozavest. Posebej skrb vzbujajoči so primeri nerazumevanja učiteljev, kar lahko vodi celo v neprimerno vedenje, kot je kaznovanje zaradi nepozornosti, ki izvira iz pomanjkanja sluha. Takšni primeri kažejo na sistemske pomanjkljivosti v izobraževanju, ki ne upoštevajo potreb gluhih in naglušnih udeležencev.

Citat v nadaljevanju ilustrira tudi, da je andragoški vidik v številnih izobraževalnih ustanovah pogosto spregledan. »Pri podiplomskem študiju je bil tudi problem, da se nisem mogel s profesorji dogovarjati, da bi izpite opravljal v posebnih rokih, in je bilo potem odvisno od dobre volje delodajalca, če mi tisto popoldne, ko so redni izpitni roki, dovoli predčasno iz službe. To mi je bilo zelo sitno, ne vem pa, koliko je k temu prispeval moj sluh, koliko pa lesenost fakultete, kadar gre za študij ob delu. Vem, da so tudi slišči podiplomski študij opravljali 4–5 let« (intervjuvani gluhi magister ekonomije, 42 let).

Sklenemo lahko, da je nujno povečati ozaveščenost o izzivih, s katerimi se spopadajo gluhi in naglušni odrasli udeleženci, in izboljšati usposabljanje učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnih ustanovah za delo z njimi. S tem bi lahko zmanjšali socialno izključenost in izboljšali dostop do kakovostnega izobraževanja za vse.

POMEN DRUŽINSKE PODPORE ZA RAZVOJ KOMUNIKACIJSKIH IN UČNIH VEŠČIN

Razumevanje in podpora družine sta ključna dejavnika pri uspešnem izobraževanju gluhih, saj družina pogosto predstavlja primarno okolje, kjer se razvijajo komunikacijske veščine in učne navade. Dejavno vključevanje družinskih članov v učni proces, na primer z zagotavljanjem dodatne razlage, spodbujanjem uporabe znakovnega jezika ali pomočjo pri domačih nalogah, lahko pomembno prispeva k premagovanju učnih ovir. Raziskave kažejo, da čustvena podpora in pozitiven odnos družine do izobraževanja krepi motivacijo gluhih in naglušnih in izboljšujeta njihove učne dosežke. Podpora družine se začne v otroštvu, je pa pomembna tudi v odraslosti. Naša sogovornika sta podala tako pozitivno kot negativno izkušnjo: »Moja mama in oče nista obvladala znakovnega jezika. Mama ni znala kretat, tudi oče ne. Mama se je nekako trudila, da sem se prijavil v šolo. Finančno sta pomagala ... To je bilo vse. Je bil pa neki prijatelj, ki je imel visoko izobrazbo in je znal znakovni jezik in me je učil ... Ampak glede pisanja, slovenščine nisem napredoval. Prepozno je bilo zame« (intervjuvani gluhi računalniški tehnik, starost neopredeljena).

»K mojemu uspehu pri šolanju/študiju/ostalem izobraževanju je prispevala tudi podpora družine, moja motivacija, ker sem želel biti enak starejšemu bratu in tudi ostalim sliščim. Poleg tega pa mi je brat veliko pomagal pri matematiki in angleščini (učenje pravilne izgovorjave npr.)« (intervjuvani gluhi moški s končano grafično šolo, starost neopredeljena).

Odnos družine do učenja gluhih in naglušnih lahko ključno vpliva na njihov izobraževalni uspeh in samozavest. Pozitiven odnos, ki vključuje podporo, prilagoditve in spodbujanje komunikacije, omogoča premagovanje izzivov in doseganje njihovih potencialov. Nasprotno pa lahko pomanjkanje ozaveščenosti družinskih članov o potrebah gluhih in naglušnih privede do zanemarjanja ali napačnega pristopa, kar ovira njihov učni

proces. Takšno nepoznavanje specifičnih potreb lahko izhaja iz stereotipov, pomanjkanja informacij ali strahu pred neznanim. Zato je ključno širiti ozaveščenost z izobraževalnimi kampanjami in zagotavljanjem strokovne podpore, ki družinam pomaga razumeti in učinkovito podpirati gluhe in naglušne člane.

TEHNOLOŠKE REŠITVE IN PODPORA KOT KLJUČ DO ENAKIH MOŽNOSTI V IZOBRAŽEVANJU

Tehnologija in storitve, kot so naprave za ojačevanje zvoka, videoklici z možnostjo tolmačenja v znakovni jezik in aplikacije za prepoznavanje govora, bistveno olajšajo komunikacijo gluhih in zmanjšujejo njihov občutek izolacije. Dostop do teh orodij omogoča gluhim enakovrednejše vključevanje v družbeno, izobraževalno in poklicno okolje, saj z njimi premagujejo komunikacijske ovire. Učinkovita implementacija takšnih rešitev pa zahteva nenehno usposabljanje, ozaveščanje in učenje o njihovi uporabi.

Pomanjkanje podpore je ovira za populacijo manj slišočih: »Nisem mogel pojasniti, v čem je bi velik del razloga, da nisem koristil inštrukcij. Inštruktorja je bilo treba poklicati po telefonu, takrat pa še ni bilo klicnega centra za osebe z okvaro sluha, ki nam od leta 2009 dalje zelo pomaga, ko je treba koga poklicati in naročiti kakšno storitev po telefonu« (intervjuvani gluhi moški s končano grafično šolo, starost neopredeljena).

Uspešno izobraževanje odraslih zahteva razumevanje specifičnih potreb te skupine, ki vključujejo prilagodljivost časovnega razporeda, dostopnost vsebin in upoštevanje njihovih osebnih in poklicnih obveznosti. Predvsem pa si je treba pomagati s tehnološkimi rešitvami in storitvami, ki so na voljo; nove rešitve pa nenehno razvijati in posodabljati. To velja tako za slišče kot za gluhe udeležence, pri katerih so prilagoditve še posebej pomembne zaradi dodatnih komunikacijskih ovir.

PRILOŽNOSTI ZA NEFORMALNO IZOBRAŽEVANJE

Gluhi posamezniki pogosto prepoznavajo potencial neformalnega izobraževanja kot prilagodljivega in dostopnega prostora za osebni in profesionalni razvoj, saj takšni programi bolj upoštevajo njihove specifične potrebe: »Želim povedati še, da sem se udeleževal tudi izobraževanj za odrasle, ki niso službene narave, npr. kuharskih delavnic in predavanj v okviru Slovenskega društva za celiakijo, okroglih miz (konferenc) o polževih vsadkih in dostopnosti avdiovizualnih medijskih storitev ipd. V času študija sem bil tudi na treh mladinskih izmenjavah (od tega dvakrat v tujini, v državi članici EU (ne vem, ali je vaš fokus tudi na države članice EU – npr. program Mladina oz. kaj ga je nadomestilo), Erasmus itd. To gredo lahko slovenski študentje na izmenjave po EU/EEA/potencialnih kandidatkah za članstvo v EU (Turčija) – vse lepo prilagojeno. Sem na Švedskem videl, kako lepo imajo urejene napovednike vlakov na postajah, tudi urejenost informacij o prevozih prispeva k temu, da se nam ni treba ubadati s temi »overhead« (ne vem, kako se reče temu po slovensko) stvarmi v tolikšni meri in se lahko posvetimo študiju. Udeležil sem se tudi novinarske delavnice, ki jo je organizirala Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije (v Kranjski Gori 2007). Vse je bilo v slovenskem znakovnem jeziku in veliko tudi napisanega« (intervjuvani gluhi moški s končano grafično šolo, starost neopredeljena).

Navedene izkušnje kažejo na uspešne primere prilagoditev, kot so uporaba znakovnega jezika, pisni materiali in dostopne informacije, kar spodbuja njihovo dejavno sodelovanje. Mednarodne izmenjave in tematske delavnice, organizirane v okviru društev, zagotavljajo dodatne priložnosti za učenje in izmenjavo izkušenj v prilagojenih okoljih. Poudarek na dostopnosti informacij in infrastrukturni urejenosti gluhih omogoča, da se osredotočijo na vsebino in zmanjšajo obremenitve zaradi logističnih ovir. To potrjuje potrebo po širšem vključevanju prilagoditev v formalne in neformalne izobraževalne sisteme, s čimer bi se povečala enakost možnosti in spodbujala aktivna udeležba gluhih v družbi.

A gluhe in naglušne odrasle udeležence redko srečujemo na tečajih za slišče odrasle. Razlogov za to je več – nizka samozavest in boleče izkušnje s šolanjem v inkluziji. »Za ostale člane skupnosti gluhih z nižjo ali srednjo poklicno izobrazbo je že nizka samozavest zadosten razlog, da se neformalnega izobraževanja izven svoje skupnosti ne bodo udeležili, niti pod razno sami, morda redkeje v dvoje ali v skupini, temu sledi tudi nizka motivacija, saj razmišljajo, da jim novopridobljeno znanje ne bo doprineslo v življenju. Pogosto razmišljajo, da jih je sram izpostaviti se kot edini s tolmačem, in si ne želijo pozornosti ostalih udeležencev, predavateljev« (tolmačka, ki je sodelovala v fokusni skupini).

OZAVEŠČENOST DELODAJALCEV O IZOBRAŽEVANJU GLUHIH IN NAGLUŠNIH

Ozaveščenost delodajalcev o zaposlovanju gluhih pri zaposlovanju je ključna za spodbujanje vključevanja te skupine v delovno okolje in zagotavljanje enakih možnosti za uspeh.

Izkušnje naših sogovornikov z izobraževanjem za potrebe dela so bile različne. Nekateri niso imeli težav. Delodajalci so dobro poznali problematiko manj sliščih in so upoštevali njihove posebnosti pri oblikovanju delovnih mest, pri organizaciji delovnega procesa ali pri snovanju izobraževanja in usposabljanja, ki bi bilo zanje primerno. Citat v nadaljevanju pokaže primer dobre prakse, sogovornik se je kljub oviram odlično znašel in pridobil potrebna znanja za delo v različnih izobraževalnih ustanovah in kontekstih: »/.../ Pri delu mi gre dobro. Sedaj tudi moj nadrejeni razume vse moje probleme. In pa seveda je zadovoljen z mojim delom, super so zadovoljni z mojim delom. Zelo sem zadovoljen. Tudi z izobraževanjem sem zelo zadovoljen. Takrat na začetku sem še študiral ob delu in to je zelo naporno. Dolgi izpiti iz javne uprave – to je velika obremenitev. Tako da tukaj sem delal tudi v društvu, prostovoljno delal. Na tem področju takrat nisem mogel delati« (intervjuvani gluhi računalniški tehnik, starost neopredeljena).

So pa seveda tudi nasprotne izkušnje, ki jih je pojasnila/ilustrirala zaposlena na zavodu za zaposlovanje in pri tem izpostavila, da ni sredstev, s katerimi bi pokrili strošek tolmača: »/.../ Kdo je tisti, ki bo gluhemu vendarle priznal strošek tolmača? Zakaj pa bi gluha oseba imela več stroškov zato, da se angažira in vključi v tečaje oz. neformalne oblike učenja, kot pa jaz kot slišča oseba ...«.

Seznanjenost z izzivi, kot so komunikacijske ovire, omogoča delodajalcem, da uvedejo ustrezne prilagoditve, kot so tolmači za znakovni jezik ali vizualni pripomočki. Takšna

ozaveščenost ne izboljšuje le zaposlitvenih možnosti za gluhe, temveč tudi krepi vključujočo kulturo v podjetjih, kar ima dolgoročne koristi tako za delodajalce kot za širšo družbo. Zaradi višjih stroškov pri tolmačenju pa je smiselno zagotoviti tudi dodatna sredstva za delodajalce, ki njihovo zaposlovanje tudi podpirajo.

SKLEPI IN PREDLOGI

Udeležba gluhih in naglušnih odraslih v programih izobraževanja odraslih je izjemno nizka. Pretekle negativne izkušnje v izobraževalnem procesu, občutek nerazumevanja in osamljenost ne spodbujajo gluhih in naglušnih k nadaljnjemu izobraževanju. Poleg tega smo v prispevku opozorili tudi na številne druge izzive, ki ovirajo posameznika iz te skupine pri uspešnem doseganju učnih ciljev, denimo neustrezno usposobljenost učiteljev in drugih strokovnih delavcev za delo s to ranljivo skupino, pomanjkanje podpore tolmačev ter neprimerne prostorske in organizacijske pogoje. Tudi delodajalci prepogosto ne prepoznajo, da so gluhi ljudje, če so ustrezno usposobljeni, lahko izjemno zanesljivi in natančni zaposleni. Družbena stigmatizacija in predsodki pogosto vodijo do izključenosti.

Formalni izobraževalni sistemi pogosto ne zagotavljajo zadostne prožnosti, kar otežuje usklajevanje izobraževanja z delovnimi obveznostmi. Takšne okoliščine lahko povzročajo nepotrebne težave in zmanjšujejo motivacijo, še posebej pri odraslih, ki se spopadajo s posebnimi okoliščinami, kot je gluhoti. To nakazuje nujnost večje ozaveščenosti in sistemske prilagoditve za zagotavljanje enakih možnosti za vse udeležence izobraževanja.

Učinkovit »outreach« mora biti prilagojen lokalnim potrebam, vključno z razumevanjem kulturnih posebnosti in individualnih izkušenj. Poleg tega je ključno, da se zagotovi sodelovanje vseh deležnikov, vključno z vladnimi institucijami, nevladnimi organizacijami in lokalnimi skupnostmi. Za zaključek podajamo nekatere predloge in izhodišča za nadaljnji razvoj.

Ozaveščanje gluhih kot temelj za večjo udeležbo v izobraževanju odraslih: za ozaveščanje gluhih in naglušnih odraslih o možnostih izobraževanja je smiselno razviti informativno kampanjo v znakovnem jeziku, ki bo poudarjala koristi nadaljnjega izobraževanja in osebnega razvoja. V sodelovanju z društvi za gluhe in naglušne je treba organizirati informativne dogodke, na katerih bodo udeleženci lahko spoznali obstoječe programe in zgodbe uspešnih posameznikov iz njihove skupnosti. Nedvomno pa je treba tudi gluhe vključiti v proces priprave programov, saj bodo le tako lahko izrazili svoje potrebe. Hkrati je treba okrepiti svetovanje za to skupino in ponuditi individualno podporo pri vključevanju v izobraževalne programe.

Informiranje in usposabljanje učiteljev in drugih strokovnih delavcev za delo z odraslimi gluhi in naglušni: za izboljšanje izobraževanja gluhih in naglušnih je ključno ozaveščanje učiteljev in strokovnih delavcev o njihovih specifičnih potrebah, vključno s prilagoditvami, kot so vizualni materiali, tolmačenje v znakovnem jeziku in omogočanje branja z ustnic. Potrebno je usposabljanje andragoškega kadra za uporabo metod, ki omogočajo vključujoče učno okolje in individualizirane pristope k poučevanju. Šole

morajo vzpostaviti sistem podpore, ki bo omogočal kakovostno spremljanje učnih potreb in sprotno odpravljanje težav pri razumevanju snovi. Ključno je, da se prepreči odvisnost udeležencev izobraževalnega procesa od pomoči drugih učečih se in zagotovi njihova enakopravna udeležba pri učenju. S tem lahko izboljšamo njihovo samozavest, socialno vključevanje in dolgoročne možnosti za uspeh v izobraževanju in življenju.

Usposabljanje in ozaveščanje staršev gluhih in naglušnih otrok: kot primer dobre prakse pri organiziranju izobraževanja odraslih za starše gluhih in naglušnih otrok navajamo Norveško. Starši imajo do otrokovega 17. leta starosti 40 tednov časa, da se udeležijo posebnega usposabljanja, na katerem se naučijo znakovnega jezika, se seznanijo s pravicami otrok in staršev in drugimi specifikami te skupine. Na teh izobraževalnih srečanjih so predstavljene dobre prakse in izkušnje gluhih in naglušnih odraslih. Usposabljanje je brezplačno in se ne šteje v letni dopust staršev (Janhar Černivec, b. d.). To izobraževanje prispeva k večjemu ozaveščanju in usposabljanju staršev in sorodnikov za življenje gluhih in naglušnih oseb. Lahko se uporabi kot model družinskega opolnomočenja, ki velja tudi za Slovenijo.

Ozaveščanje o uporabi nove tehnologije: za spodbujanje uporabe novih tehnologij med gluhi in naglušni je treba organizirati redna praktična usposabljanja, na katerih bodo udeleženci spoznali delovanje orodij, kot so aplikacije za prepoznavanje govora, videoklici s tolmačenjem in drugi komunikacijski pripomočki. V sodelovanju z organizacijami za podporo gluhi je treba razviti prilagojene vodnike in spletne delavnice, ki bodo omogočali samostojno učenje z uporabo teh orodij. Pomembno je tudi ozaveščanje širše javnosti in ponudnikov storitev o dostopnih komunikacijskih rešitvah, da bi zagotovili njihovo dosledno implementacijo. Hkrati je treba vzpostaviti dostopne centre za podporo, kjer bodo gluhi lahko dobili dodatno pomoč pri uporabi novih tehnologij.

Ozaveščanje za večje neformalno izobraževanje: za okrepitev vključevanja gluhih in naglušnih v neformalno izobraževanje je ključno razviti prilagojene programe, ki združujejo praktične spretnosti z družbeno in čustveno podporo. »Outreach« dejavnosti naj vključujejo sodelovanje z lokalnimi društvi in delodajalci, da bi se povečala dostopnost tovrstnih programov in zagotovilo njihovo izvajanje v razumljivih formatih, kot je znakovni jezik. Pomembno je tudi organizirati delavnice in informativne dogodke, kjer se gluhi in naglušni lahko seznanijo z možnostmi dodatnega usposabljanja za delo. S poudarjanjem pomena vseživljenjskega učenja in uspešnih zgodb udeležencev se lahko okrepi motivacija in zmanjšajo predsodki, ki zavirajo njihovo vključevanje.

Ozaveščanje delodajalcev: za ozaveščanje delodajalcev o izobraževanju gluhih in naglušnih je treba organizirati informativne seminarje in delavnice, ki predstavijo njihove specifične potrebe in prilagoditve, kot so tolmači za znakovni jezik in vizualni materiali. Ključno je izpostaviti primere dobrih praks, v katerih so prilagoditve prinesle večjo produktivnost in zadovoljstvo zaposlenih. Zagotoviti je treba tudi informacije o finančnih spodbudah in sredstvih, ki so na voljo za pokrivanje stroškov tolmačenja in drugih prilagoditev. Hkrati je pomembno poudariti dolgoročne koristi vključujoče kulture za podjetja, kot so boljše delovno ozračje, povečana inovativnost in krepitev družbene odgovornosti.

VIRI IN LITERATURA

Bandur, S. (4. 6. 2021). Velik dosežek za slovenski znakovni jezik: 62.a člen ustave. *Delo*. <https://www.delo.si/novice/slovenija/velik-dosezek-za-slovenski-znakovni-jezik-62-a-clen-ustave>

Cambridge University Press. (b. d.). *Cambridge dictionary*. <https://dictionary.cambridge.org>

Christiansen, J. B. in Barnartt, S. N. (1995). *Deaf president now: The 1988 revolution at Gallaudet University*. Gallaudet University Press.

Dammeyer, J. in Stein, E. O. (2021). Changes in educational planning for deaf and hard hearing children in Scandinavia over the last three decades. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 23(1), 114–123. <https://doi.org/10.16993/sjdr.8411>

Encyclopaedia Britannica. (b. d.). *Encyclopaedia Britannica*. <https://www.britannica.com>

Järvelin, M. R., Mäki-Torkko, E., Sorri, M. J. in Rantakallio, P. T. (1997). Effect of hearing impairment on educational outcomes and employment up to the age of 25 years in northern Finland. *British Journal of Audiology*, 31(3), 165–175. <https://doi.org/10.3109/03005364000000019>

Hamill, A. C. in Stein, C. H. (2011). Culture and empowerment in the Deaf community: An analysis of internet weblogs. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 21(5), 388–406. <https://doi.org/10.1002/casp.1069>

Janhar Černivec, V. (b. d.) *Norveška: Izobraževalni sistem za gluhe*. Andragoški center Slovenije. (Interno gradivo, projekt Transnational Professional Upgrading Project)

Konvencija o pravicah invalidov. (2008). <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MK/Zakonodaja-ki-ni-na-PISRS/Kulturna-raznolikost/1c24133420/Konvencija-o-pravicah-invalidov.pdf>

Lehtomäki, E. (2004). Education and employment: Gender differences among people deaf or hard-of-hearing from childhood. V K. Kristiansen in R. Traustadottir (ur.), *Gender and disability: Research in the Nordic countries* (str. 115–133). Studentlitteratur.

Merriam-Webster (b. d.). *Merriam-Webster's collegiate dictionary* (11th ed.). <https://www.merriam-webster.com>

Mirčeva, J. in Macur, M. (2024). Educational heritage in the childhood of the deaf and hard of hearing and its influence on participation in adult education. V M. Marinšek (ur.), *Interdisciplinary research in teaching and learning: New perspectives and approaches* (str. 705–724). Univerza v Mariboru.

Mirčeva, J. in Macur, M. (2023). *Umestitev slovenskega znakovnega jezika v šolski sistem: Analiza podatkov o vključenosti gluhih in naglušnih odraslih v programih osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja*. Andragoški center Slovenije.

Oxford University Press. (b. d.). *Oxford English dictionary* (3rd ed.). <https://www.oed.com>

Richardson, J. T. E. (2001). The representation and attainment of students with a hearing loss at the Open University. *Studies in Higher Education*, 26(3), 299–312. <https://doi.org/10.1080/03075070120066576>

European Parliament. (1988). *Resolution on sign languages for the Deaf*. <https://eur-lex.europa.eu/homepage.html?locale=sl>

Rydberg, E., Gellerstedt, L. C. in Danermark, B. (2009). Toward an equal level of educational attainment between deaf and hearing people in Sweden? *Deaf Studies and Deaf Education*, 14(3), 312–323. <https://doi.org/10.1093/deafed/enp001>

Rydberg, E., Gellerstedt, L. C. in Danermark, B. (2010). The position of the deaf in the Swedish labor market. *American Annals of the Deaf*, 155(1), 68–77. <https://doi.org/10.1353/aad.0.0110>

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. <https://doi.org/10.54675/MHHZ2237>

United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities (CRPD)*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

Ustava Republike Slovenije (URS). (1991). *Uradni list RS*, št. 33/91-I, 42/97 – UZS68, 66/00 – UZ80, 24/03 – UZ3a, 47, 68, 69/04 – UZ14, 69/04 – UZ43, 69/04 – UZ50, 68/06 – UZ121, 140, 143, 47/13 – UZ148, 47/13 – UZ90, 97, 99, 75/16 – UZ70a, & 92/21 – UZ62a.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (2000). *Uradni list RS*, št. 54/2000, 118/2006, 52/2010 – odl. US, 58/2011 - ZUOPP-1, 40/2012 - ZUJF, 90/2012. <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2000-01-2496?sop=2000-01-2496>

Zakon o uporabi slovenskega znakovnega jezika. (2002). *Uradni list RS*, št. 96/02. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO1713>

Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije. (b. d.). <https://zveza-gns.si/>

World Health Organization (WHO). (2022). *Deafness and hearing loss: Key facts*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>

1.17. Samostojni strokovni prispevek

POGLAVJE 15



NAJ VAS (NE) SKRBI, VSI SO STARI

Kako doseči starejše odrasle, krepiti vednost o njih in njihovem izobraževanju

Dušana Findeisen

POVZETEK

Starejši so obrobna družbena skupina in predmet družbene nepravičnosti na različnih ravneh. Nepoznavanje drugačnosti starejših in pokroviteljski odnos do njih vodita v sprejemanje neustreznih odločitev in politik ter oblikovanje neustreznih izobraževalnih programov zanje. Vsebine izobraževalnih programov za starejše bi morale biti podprte s poznavanjem njihove resnične drugačnosti, družbeno zavzeto izobraževanje starejših pa naj bi vodilo v učenje za vidne dosežke in večjo družbeno participacijo. Še več, inovativni bi morali biti tudi načini doseganja starejših in ustvarjanja občutljivosti za pomen, obstoj in naravo njihovega izobraževanja. Predstavljeni so nekateri prelomni projekti Slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje, pa tudi nekateri uspešni načini širjenja vednosti o pomenu, obstoju in naravi izobraževanja starejših. V prispevku so skozi pomene besede »outreach« v posameznih svetovnih jezikih predstavljene razsežnosti koncepta.

Ključne besede: starejši odrasli, družbeno zavzeto izobraževanje, družbena participacija, obrobna družbena skupina, vizualna pismenost

UVOD

V izobraževanju se vse začenja pri ljudeh vseh starosti in ljudje, v tem ni nič nenavadnega, smo vsi potisnjeni v razmerja med družbeno močjo, vključenostjo in izključenostjo (Braidotti, 2022). Kljub množičnosti smo stari/starejši obrobna družbena skupina in smo predmet družbene nepravičnosti⁴⁶. Nepravičen položaj starejših v družbi je zaznati na dohodkovno distributivni, ekonomski, družbeno-kulturni in simbolni ravni, pa tudi na ravni dostopa do izobraževanja (Fraser, 2011). Vlaganja v to družbeno skupino so skromnejša, starejši po upokojitvi pogostejše kot mladi opravljajo delo, ki je pod ravno njihove usposobljenosti in je manj plačano, o njihovem sociokulturnem razvoju razmišljajo le redki (Matajec Judnič, 2008). Starejši se ne uprejo starizmu, ker ne vedo, kako naj bi to storili. Še več, po upokojitvi je njihova identiteta nejasna, zato se tudi sami oprimejo priročnih družbenih stereotipov in jih tudi sami najbolj utrjujejo. Obravnava družbene skupine

[46] V tem prispevku izjemoma uporabljam izraz starejši. Priletni izvedenci za vprašanja starejših smo se namreč pri pripravi kataloga razstave Mesto 65+ odločili za izraz stari. Ne sprejemamo uveljavljenega evfemizma "starejši" ali celo "seniorji". Dokler se bomo ogibali besede stari bo ta beseda ohranjala slabšalne konotacije, stari pa bomo nehote soglašali s tem, da je starost grda in manjvredna.

starejših je odvisna od družbenih reprezentacij, interpretacij, politik in od narave družbene komunikacije o starosti in starejših. Ta je bila v obdobju pandemije covida 19 posebno nespretna.

Med to zdravstveno krizo se je pogosto govorilo o starih/starejših. Tako v pisnem kot v vizualnem javnem in političnem diskurzu so se vsi nad 65 let spremenili v »rahle«, »onemogle«, »krhke«, »ostarele«, »starostnike«, ki so bili zgolj na podlagi dosežene starosti veliko bolj ovirani in omejevani kot drugi člani družbe. Celo njihovi odrasli otroci so jih začeli predčasno obravnavati kot betežne. Starejše so pogosto obravnavali kot družbeno skupino, od katere prihaja virus, ki naj bi ogrožal druge generacije. Vse to se je dogajalo pod vplivom neukih družbenih predstav odločevalcev o starosti, staranju in starejših, britansko javnost pa je vsemu navkljub pretresel diskriminatorni časopisni naslov: »Včeraj je umrlo več sto ljudi, a naj vas ne skrbi, vsi so stari!« (Findeisen, 2021, str. 9). Sporočilo je v resnici bilo: »Naj vas ne skrbi, gre samo za obrobno družbeno skupino!«

IZOBRAŽEVANJE STAREJŠE VRAČA V GLAVNI TOK DRUŽBENEGA DOGAJANJA

V takšnem družbenem položaju se morajo starejši truditi, da so koristni, vidni in slišani, da so zaradi izobraževanja in delovanja opaženi. Akterji na področju izobraževanja starejših bi morali to imeti v mislih predvsem pri izboru vsebin in metod izobraževanja. Izobraževalne ustanove ne bi smele zgolj ponujati izdelanih izobraževalnih programov. Poskrbijo naj, da so programi skupna stvaritev strokovnjakov in tistih, ki se učijo. V izobraževanju starejših mora biti sleherni program takšen, da krepí družbeno vrednost starejših ne glede na temeljno temo, ki jo obravnava.

Starejšim, ki se izobražujejo, velja načrtno odpirati poti do učenja, samoorganiziranega delovanja in doseganja vidnih dosežkov, ki zadovoljujejo individualne in družbene potrebe hkrati. Ali drugače povedano: starejše moramo doseči in jih spet usmeriti v glavni tok družbenega dogajanja, jim pomagati, da se otresejo paternalističnega odnosa do sebe, jim omogočati, da se z izobraževanjem znebijo spon družbenih starizmov in si dovolijo biti koristni. Obravnava staranja mora biti vseživljenjska, multidisciplinarna, holistična in takšna, da spodbuja problemsko učenje starejših.

PROGRAMI »OUTREACH« SO ZATO, DA DOSEŽEJO OBROBNE DRUŽBENE SKUPINE

V angleščini se programi pomoči obrobnim družbenim skupinam imenujejo »programi outreach« (angl. outreach programs). Naše pojmovanje pa ni omejeno na značilne outreach oblike pomoči starejšim, ki se znajdejo v stiski. Gre za doseganje te skupine, za kontinuirano utrjevanje njene vrednosti v njihovih očeh in očeh javnosti. Bolj gre za njihov enakovrednejši način življenja, delovanja in odločanja. Outreach ni le doseganje tistih na družbenem robu. To je koncept, za katerega v svetovnih jezikih ni mogoče najti ustrezne besede oziroma zgolj ene besede, ki bi zajela različne konceptualne razsežnosti in pomensko polje angleškega poimenovanja. Največ sopomenk je v francoščini in italijanščini. V francoščini outreach pomeni tudi »rayonnement« – širjenje, žarčenje iz centra na vse strani. Ta zraz je pogosto slišati v besedni zvezi s kulturo, ki se v centralistični

Franciji širi iz središča, iz Pariza, na vse strani. Prizadevajo pa si Francozi tudi za to, da se na vse strani iz središča dežele kot sončni žarki širi francoski jezik. Outreach v francoščini in nekaterih drugih romanskih jezikih pomeni tudi domet, doseg, doseganje, preseganje, krepitev občutljivosti za obrobne skupine, zaznavanje, dožemanje in razumevanje teh skupin. V nemščini je v ospredju družbena participacija ali zavzetost za javno dobro. V italijanščini gre tudi za razkrivanje in vpletenost. Katere pomene izbrati, katerim pomenom dati prednost v slovenskem kontekstu?

DELOVANJE IN VPLIVANJE NA VEČ RAVNEH

Kako z izobraževanjem doseči in v izobraževanju zadržati potencialne starejše »učence«? Kako ustvarjati občutljivost za starejše, pa tudi dojemljivost, zaznavanje ali razumevanje starejših in njihovega izobraževanja, kako preseči oziroma izboljšati današnje stanje, kako širiti vedenje o izobraževanju starejših?

Pojav, ki obsega zgoraj naštet in druge razsežnosti, zahteva vplivanje na ravni različnih skupnosti. Še več, morebitni udeleženci v izobraževanju starejših so odvisni od politik oziroma znanja, prosvetljenosti in zavzetosti tistih, ki jih oblikujejo. Odvisni so od občutljivosti oziroma razumevanja novinarjev in urednikov javnih občil. Odvisni so tudi od izobraževalcev, ki se zmeraj znova sprašujejo, kako zajeti nesnovne vire učenja, tiste, ki se zrcalijo v skupnih vrednotah, medsebojnem zaupanju in občutenju skupnosti. To govori o drugačnosti starejših posameznikov in posameznic, iz česar izvirajo njihove posebne potrebe, zanimanja in hotenja, na katerih velja graditi izobraževanje starejših. Drugačnost se kaže v tem, da starejši dejansko živijo in dojemajo starost, in ne zgolj berejo o njej, da mislijo drugače, da čutijo drugače, da imajo drugačno hierarhijo potreb v primerjavi z mlajšimi generacijami, tudi nekatere drugačne socialne vloge, da imajo nekatere značilnosti svojih generacij, da imajo drugačen odnos do smrti, bolezni, izgub, do telesne zmogljivosti, da so jim odnosi postali pomembnejši, da imajo drugačne prostorske kompetence.

PRIČAKOVANJA, KI ZAHTEVAJO ODGOVORE

V nadaljevanju z avtentičnimi izjavami starejših udeležencev izobraževanja odraslih ilustriramo nekaj rešitev za outreach. Iz mozaika pričevanj, študijskih primerov in spremljajočih posplošitev je mogoče razbrati, kakšnih načinov bi si ti želeli. Mogočih odgovorov na izpostavljene dileme je več. Vsekakor pa akterji na tem področju navajajo naslednje:

1. Povečati je treba število, raznolikost, kakovost in dostopnost izobraževalnih priložnosti

Ivica Ž. (78 let) je vse delovno življenje preživela kot carinska uradnica. Izpolnjevala je obrazce, pisala preprosta obvestila, na pamet je poznala norme in standarde. Ko se je Slovenija ločila od Jugoslavije, njeno poznavanje jugoslovanskih zakonov, norm in standardov nenadoma ni bilo več potrebno in tako se je v času »tranzicije«, tako kot številni drugi, znašla v pokoju in prišla na Univerzo za tretje življenjsko obdobje. Bolj naključno, na

prigovarjanje prijateljice, ki je že bila vpisana. »To ni zame«, si je govorila Ivica, »prestara sem!«. Vpisala se je v program Medsebojni odnosi. Ob vstopu vanj je bila stara 55 let. Prvo leto, kljub majhni študijski skupini in varnemu študijskemu okolju, ni dala slutiti, kako zelo se je »potila«. Mentorica jo je povabila, da nastopi v filmu o izobraževalnih potrebah. Šele na univerzi je ugotovila, da se zna učiti, da jo učenje osrečuje, kmalu je bila vpisana v tri študijske krožke hkrati. Zamenjala je svojo ohlapno križasto gozdarsko srajco z lahkotno obleko, dovolila si je »biti svojega, ženskega spola«. S transformativnim učenjem v okviru izobraževanja za razvoj spretnosti za reševanje težav, pa tudi za osebnostno rast in dobro počutje je postala drugačna, predvsem zadovoljnejša in pogumnejša. Ločila se je od premožnega moža, si kupila stanovanjce, pobotala se je z odraslima hčerkama, spoznala je, da marsikaj zmore. Kmalu je bolje vedela, kdo je in kdo lahko postane. Izobraževanje, učenje, razumevanje mentorice in sošolcev so ji dala dovoljenje, da poskusi drugače, da je uspešna in da zna biti odločna⁴⁷.

Starejše učence delimo na različne generacije posameznikov, ki imajo lahko različne skupne značilnosti. Te so posledica družbenega in ekonomskega okolja, političnih in zgodovinskih dogodkov itd. Ko segmente/podgeneracije starejših prepoznamo, jih skušamo pritegniti v izobraževanje in jih tam zadržati, zato moramo upoštevati njihove značilnosti tudi v tem kontekstu, graditi na njih, še posebej pa krepiti ustvarjalno povezovanje med njimi samimi.

Na področju izobraževanja starejših in drugih obrobni družbeni skupin se ni bati konkurence. Več ko je v nekem okolju na razpolago raznolikih oblik in vsebin izobraževanja starejših, večje je zanimanje zanje. Še več, starejši tedaj lahko izbirajo v skladu s svojim socialnim in kulturnim kapitalom ter kapitalom svojega socialno-kulturnega spola⁴⁸. Obstoj raznolikih oblik in vsebin v nekem prostoru tudi navaja izobraževalne ustanove, da bolje skrbijo za razvejanost, inovativnost programov in kakovost njihove izvedbe.

2. Izobraževalne organizacije naj pomagajo preskočiti ovire na poti v vključujoče izobraževanje

Nekateri starejši niso več zmožni izstopiti iz svojega življenjskega sloga. Izziv je že to, da najdejo čas in namenijo nekaj denarja za plačilo članarine ali šolnine. Tudi starejši se za izobraževanje včasih ne odločijo, ker mislijo, da nimajo več dovolj časa, saj je mogoče večkrat slišati podobno izjavo: »Nimam toliko let življenja pred seboj, da bi tako obsežnemu študiju o financah posvetil ure in ure svojega življenja« (P. K., 77 let). Med razlogi navajajo tudi: da nimajo dovolj denarja; da imajo slabe spomine na šolo; mislijo, da učenja niso sposobni; ker »se izobražuje le za delo«; ker v njihovi bližini ni nobenih izobraževalnih priložnosti; ker se že izobražujejo sami ob gledanju televizije ali reševanju križank; ker ne želijo, da bi drugi mislili, da so neuki; ker imajo obveznosti do odraslih otrok in vnukov ali ostarelih staršev; ker še morajo delati in služiti denar; ker mislijo, da je izobraževanje

[47] Starejši, ki se ne izobražujejo, navajajo enake tradicionalne ovire kot drugi odrasli: pomanjkanje časa, oddaljenost, cena in odnos do izobraževanja.

[48] Starejši v izobraževanje prinašajo tudi kapital svojega spola, tj. kulturne izkušnje s svojo moškostjo ali ženskostjo.

zgolj za mlade; ker imajo težave z zdravjem itd. Neradi pa navedejo, da jih je strah vstopati v nove situacije ali spoznavati nove ljudi.

Oddaljenost od izobraževalne ustanove je lahko velika ovira, saj pot do tja vzame več časa, še posebno tistim, ki živijo v ruralnem okolju, zato starejši potrebujejo raznolike izobraževalne priložnosti v svoji bližini ali v spletnem okolju. Premagati morajo ovire, izobraževalci pa bi morali s poglobljeno razlago utišati njihove strahove in dvome. Če naj se starejši vključijo v izobraževanje, se jim je treba približati. Izobraževalci morajo biti čim bližje njihovem okolju in rušiti ovire na njihovi poti v izobraževanje. Pojasniti jim je treba pomen in uporabnost znanja. To najlažje stori organizacija, malo manj uspešni pri tem so posamezniki. Organizacije imajo v očeh nekaterih starejših večjo veljavo kot posamezniki.

3. Izobraževanje starejših naj bo vedno medsebojno oplajanje z znanjem

»Ko sem prijateljem povedal, da grem v Bristol na izobraževanje o pripravi videogradiva, mi je nekdo dejal: Kaj, za takšne neumnosti Evropa troši denar!? Nisem vedel, kaj naj odgovorim« (Janez K., 75 let).

Izobraževanje in učenje starejših nista enosmerni dejavnosti. Znanje starejših se prenaša na vsa okolja in skupnosti, kjer starejši so. Več znanja starejših pomeni več znanja vseh drugih generacij, kajti tako kot delo ustvarja novo delo tudi znanje ustvarja novo znanje. Tudi izobraževanje (starejših) odraslih se meri z naslednjimi merili: (1) ekonomski razvoj (več bogastva), (2) družbeni razvoj (večja neodvisnost, obsežnejša družbena participacija, več sodelovanja pri sprejemanju odločitev na vseh ravneh), (3) več osebne rasti, kar pomeni več znanja, spretnosti, ustvarjalnosti, manj konformizma (Besnard, 1985).

Izobraževanje starejših se najprej pojavi kot zadovoljevanje družbenih in šele nato individualnih potreb. Novo znanje starejši najprej potrebujejo za vse številnejše socialne vloge, ki so njihova aktivna vez z družbo. Starejši danes niso več – tako kot nekoč – le dedki in babice, zakonci in podobno. So tudi prostovoljci, člani društev, ustvarjalci plačanega dela, umetniki, ki plemenitijo kulturo svojega okolja. Potrebujejo pa tudi znanje za reševanje osebnih težav, za zmanjševanje lastne anksioznosti in anksioznosti v družbi, za zajezitev jeze, ki se pojavlja ob številnih družbenih spremembah, za vključenost v družbo, za dobro počutje, za razumevanje družbenih pojavov, za vzdrževanje zdravja, za prenašanje znanja na vrstnike in mlajše od sebe – te in druge argumente je mogoče uporabiti tudi takrat, ko želimo pritegniti starejše v izobraževanje.

4. Neustreznih družbenih predstav o starosti in starejših naj ne utrjujejo neustrezno usposobljeni kadri

Peter S. (34 let) je odgovoren za politiko starosti in staranja na občini. Končal je študij sociologije, a ta ga ni pripravil na delo s starejšimi. Z naklonjenostjo se spominja svojih starih staršev, pa ti spomini niso dovolj za resnično razumevanje. Prebral je veliko, a resnične drugačnosti starosti ne dojame. Starejše, zgolj na podlagi stereotipov, primerja

z mladimi in ugotavlja, česa imajo starejši več ali manj. Peter si postavlja napačna vprašanja, ta pa neizogibno vodijo v napačne sklepe in posledično tudi zmotne politike.

Za izobraževanje starejših so ključnega pomena oblikovalci politik, izobraževalno osebje, ponudniki izobraževanja, novinarji, delodajalci, javni organi itd. Matajec Judnič je v svoji neobjavljeni diplomski nalogi Sociološki vidiki staranja baby-boom generacije preučevala mnenja civilne družbe in javnih institucij v povezavi z demografskim staranjem in novimi enakovrednimi potrebami (Matajec Judnič, 2008). Njeni intervjuvanci, ki so se ukvarjali s starejšimi, so bili največkrat zadovoljni z veljavnimi politikami, ki so urejale položaj starejših, in niso videli potrebe po njihovi nadgradnji. Če so to potrebo vendarle začutili, pa so menili, da nimajo znanja in spretnosti za njihovo spreminjanje. Starejših niso dojemali kot sebi enakih. O prihajajočih generacijah starejših in njihovih novih potrebah niso razmišljali. Ekonomskih učinkov sprememb v prebivalstvu niso zaznavali (Matajec Judnič, 2008). Starejše bi bilo mogoče bolje razumeti ob pomoči leposlovja ali filmov, ki so jih režirali po letih stari režiserji, ki vedo, kako človek misli in čuti pri osemdesetih. Vprašanja starejših so prepogosto v rokah mladih, neustrezno usposobljenih. To so v bistvu tisti, ki še »nikoli niso bili stari«, zato starosti in starejših ter njihove resnične drugačnosti in potreb ne morejo razumeti in se nanje ne morejo ustrezno odzvati. »Izobraževanje starejših je del procesa samouresničevanja, kar je zelo oseben proces, hkrati vpet v družbene razmere in lokalni razvoj« (Krajnc, 2013, str. 7).

Družbena vprašanja starejše le malokrat pritegnejo v izobraževanje, zato je tovrstne vsebine treba »zaviti« v bolj tradicionalne programe. Starejše lahko povabimo k učenju slikarstva, nato pa učence slikarstva zaprosimo, da interpretirajo družbeno temo, kot so denimo begunci in njihova občutja, onesnaženo okolje, inflacija in deflacija, podnebne spremembe, funkcionalna nepismenost itd. Na primer: pripravimo potopisna predavanja, nato pa skozi življenje Alme Karlin obravnavamo vpliv družbenega okolja na položaj žensk.

5. Tudi za starejše je treba odkrivati inovativne vsebine, jih integrirati v osebno življenje in življenje skupnosti

Neva (mentorica): »Spominjam se mednarodnega projekta z naslovom Kruh nas povezuje in združuje. Tema se je zdela že prepogosto obravnavana, predlagane metode učenja so bolj ustrezale malo izobraženim starejšim brez znanja tujih jezikov ali na primer starejšim invalidnim osebam. Spremenili smo metode in si zamislili drugačne projektne rezultate od napovedanih«. V mednarodnem projektu je tako nastala dvojezična publikacija Kruh skozi čas, s katero so študenti s sodelovalnim učenjem v študijskem krožku novinarstva opravili družbeno vredno skupinsko delo. Naredili so intervjuje z zelo raznolikim občinstvom: raziskovalko na področju socialnega dela, profesorjem agronomije, predstavnico nevladne organizacije, mladeničem, prodajalko kruha itd.

Dušana (mentorica): »S starejšimi študenti smo skupaj mesili kruh v znani pekarnici v mestu, spoznavali francoske šansone na temo kruha, sodelovali v oddaji nacionalne radijske postaje, odkrivali nekdanje pekarnice in prodajalne mlečnih izdelkov ter zgodbe tamkajšnjih zaposlenih. Nastala so literarna besedila, zgodbe o Stari Ljubljani in njenih

prebivalcih, ki smo jih vnesli v nadaljnji projekt digitalnega odkrivanja okolja, v projekt SEE U⁴⁹ (Starejši odkrivajo lokalno okolje digitalno).« Takšno vsebinsko in ciljno stopnjevanje izobraževanja ter delovanja skupnosti starejših študentov in mentorjev je gradilo učno in delovno skupnost starejših, ki je v izobraževanje pritegnila tudi nove starejše, kajti ustvarili so nekaj, o čemer se je lahko pripovedovalo tudi v javnih občilih.

Kadar starejši dosežejo nekaj izvirnega, kar je mogoče predstaviti okolju, lahko pritegnejo v izobraževanje tudi druge starejše, tako da se povežejo z različnimi ustanovami in javnimi občili. Na ta način nastajajo nove, vredne izobraževalne prakse z dolgotrajnim učinkom. Ob tem se širi védenje o starejših in njihovih kompetencah, zgodijo se različne izmenjave in povezave. Starejši in izobraževalne ustanove postanejo zavzeti in presežejo sami sebe.

Meta (mentorica) je s študijsko skupino Trgi, ulice in stavbe okoli nas v treh projektih – Z menoj po mojem mestu, Dreamlike Neighbourhood in SEE U –, odprla povsem novo vprašanje razmerja med starejšimi, pomenljivimi kraji in prostorom: »Moja študijska skupina se je povezala z Društvom arhitektov Ljubljane. Izvedla je raziskavo Mesto 65+. Staranje med umikom in urbanostjo in konceptualizirala dve razstavi Vizije SO 2016. Opozorila je strokovnjake na pomen navzočnosti izobraženih starejših v vseh fazah urbanega načrtovanja. Uprla se je gentrifikaciji!« Študijska skupina je priredila poulične okrogle mize. Z družbeno zavzetim izobraževanjem in raziskovanjem je pritegnila številne starejše in iz njih naredila raziskovalce njihovega lastnega položaja v prostoru.

Družbeno zavzeto izobraževanje in družbeno zavzeta umetnost obsegata smiselne družbene interakcije in smiselno družbeno zavzemanje. Načeloma tovrstne prakse potekajo na mestih, ki so odprta za širše občinstvo. Sleherni novi korak študijske skupine je zagotovilo, da se bo zavzela in ostala v izobraževanju. Tovrstno izobraževanje in projektno delo omogočata rast vseh: študentov in mentorjev, pa tudi ustanove. Utrjuje se javna predstava o pomenu izobraževanja starejših in uveljavljajo se vidiki njihove pristne drugačnosti.

Projekta »CINAGE, evropski film za dejavno staranje« in »RefugeesIn«

Projekta sta imela prelomno vrednost med skoraj štiridesetimi evropskimi projekti Slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje. Starejšim in njihovim mentorjem sta omogočila učenje o ustvarjanju igranih filmov, o dejavni starosti in dokumentarnih filmih, o integraciji beguncev v kulture evropskih držav. Oba projekta sta se nanašala na družbena vprašanja. Sama zase sta ustrezala skoraj vsem konceptualnim razsežnostim koncepta outreach: širjenje vednosti o izobraževanju starejših, doseganje obrobne družbene skupine, spodbujanje občutljivosti za starejše in globlje razumevanje njihovega izobraževanja, družbena participacija starejših, vpletenost starejših v dejavnosti projekta.

Projekt CINAGE (2014) je prvi pretresel pogled na starost – tudi pogled starejših na same sebe. Zaradi tega projekta je javnost postala občutljivejša za skupine starejših in njihove kompetence, kot jih je opredelila Svetovna zdravstvena organizacija, tudi za njihove

[49] SEE U. (b. d.). Older people discover their neighbourhood digitally. <https://www.see-u-project.eu/>

emocionalne, učne in državljanske kompetence. Oba projekta sta močno odmevala v javnih občilih. Starejši študenti in mentorji so ustvarjalno sodelovali z mladimi študenti z Akademije za gledališče, radio, film in televizijo (Soussa, 2016).

Oba projekta sta bila predstavljena na mednarodni konferenci v Ljubljani ter na filmskih festivalih v Leedsu in Frankfurtu. Sprožila sta tudi teoretični razmislek o medgeneracijskem sodelovanju in vizualnem sporočanju v izobraževanju starejših. Filmski tekst postane orodje v izobraževanju tistih, ki niso bili rojeni v svet podob. Starejšim omogoči, da razvijejo filmsko pismenost in odkrijejo svoj psihološki, kulturni in socialni jaz. Filmsko besedilo je drugačno od linearne pisanega besedila in ustreza današnji fragmentirani postmoderni družbi. Film kot učno orodje razkriva drugega (ne razkriva gledalčevega jaza), s čimer vodi gledalca v razumevanje in konstrukcijo individualne, socialne in kulturne identitete (Soussa, 2016).

Enajsta šola v knjigarni

Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje je teoretsko utemeljitev Enajste šole v knjigarni poiskala pri Andréju Malrauxu, ki je v času, ko je vodil prvo francosko kulturno ministrstvo, izjavil, da mora kultura doseči čim večje število državljanov, zato naj bo dosegljiva tudi zunaj zidov kulturnih in izobraževalnih ustanov. Cilj kulture ni, da ostane za muzejskimi zidovi, slike naj bodo razobešene sredi življenja, na železniških postajah, v bolnišnicah, zaporih, trgovskih hišah (Malraux, 1996). Prav zato Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje svojo vlogo in delovanje predstavlja javnosti tudi tako, da se programsko in prostorsko povezuje z javnimi ustanovami, kot so muzeji, bolnišnice, botanični vrtovi, šole itd. V sodelovanju s Knjigarno Konzorcij in založbo Mladinska knjiga tako v prostorih knjigarne pripravlja Enajsto šolo v knjigarni, kjer se udeleženci seznanjajo z različnimi vidiki in problemi sodobne družbe.

6. Treba je izboljšati »marketing« izobraževanja starejših in načine prepričevanja javnosti

V času digitalizacije se spreminja vse, tako vstopanje starejših v javnost kot tudi prepričevanje javnosti o mestu, vlogi in pomenu starejših in njihovega izobraževanja. Svojo identiteto morajo starejši »odpreti razmerjem in pluralnosti drugih identitet« (Braidotti, 2022). Starejši se pojavljajo kot študenti, izobraževalci starejših in izvedenci za področje, in to ne več ločeno od drugih, marveč kot del dogodkov drugih ustanov in kot ambasadorji svoje izobraževalne organizacije – na primer na srečanjih po Zoomu, Skypu, Teamsih, na predavanjih Digitalne univerze za tretje življenjsko obdobje in družbenih omrežjih, na Mednarodnem festivalu znanja in kulture starejših itd.

Nekdanje preverjene oblike sodelovanja z mediji tudi za skupino starejših niso več dovolj. Prihajajo nove generacije, ki so vajene drugačnega sporazumevanja in nastopanja. Vizualna komunikacija nadomešča dolge pisne razlage. Nevrološke zaznave novih upokojenih so že danes drugačne, kajti njihova percepcija je že spremenjena. Med družbenimi omrežji so pomembne osebne strani, pa tudi Facebook in Instagram. Še zmeraj pa ostaja medij starih radio.

OSNOVNI PRAKTIČNI NAPOTKI STAREJŠIM ZA DOSEGANJE STAREJŠIH IN OZAVEŠČANJE

Naj kot pomembna spoznanja iz prakse navedemo nekaj osnovnih napotkov, ki naj bi jih upoštevali tudi starejši sami, ko želijo doseči svoje vrstnike in jih vključiti v obstoječe dejavnosti.

Sporočila za starejše morajo biti vizualno privlačna, razpršena, da ustrezajo današnjemu zaznavanju, pa vendar so še zmeraj potrebne nekatere že razvite tehnike, kjer javnost dosegamo korak za korakom. Te ustrezajo linearnemu mišljenju in percepciji, ki ni razdrobljena, utripajoča.

Plakati. Pred pripravo plakatov je smiselno oceniti, ali jih sploh potrebujemo, saj je njihovo razobešanje dokaj zahtevno. Načrtovati je treba, kdo jih bo razobesil in kje, poleg tega ne trajajo dolgo. Pri izbiri lokacij je ključno vedeti, kje se nahaja občinstvo, ki ga nagovarjamo.

Za starejše so ustrezne lokacije knjižnica, mobilna knjižnica, zdravstveni dom, klinika, lekarna, Gerontološko društvo Slovenije, Zveza prijateljev mladine, ljudska univerza, univerze za tretje življenjsko obdobje itd. To so lahko tudi trgovine z zdravo prehrano, knjigarne, centri za socialno delo, cerkev, zadružni dom, ambulate splošne nujne medicinske pomoči, banke. Plakati morda ne bodo pritegnili veliko novih starejših udeležencev, vsekakor pa so ena od oblik obveščanja o obstoju in delovanju organizacije.

Potencialne starejše udeležence izobraževanj lahko pritegne tudi odprt pogled v notranjost ustanove, ki vabi k obisku z odprtimi velikimi steklenimi površinami.

Kartice in propagandni lističi ali predmeti. Bolj uporabna in tudi bolj trajna tiskovina kot plakati so morda kartice. Kartice zavzamejo manj prostora in jih je mogoče ob različnih priložnostih predati uporabnikom in strokovnjakom. Lahko se jih deli ob vходу v dvorano ali se jih razstavi na informacijskih policah v knjigarnah, knjižnicah, na sejemskih stojnicah in drugih javnih mestih. Reklamni lističi so cenejši od plakatov, sprejemajo več informacij, vendar plakatov ne nadomestijo. Ne smejo pa vsebovati preveč podatkov!

Razstave. Organiziranje razstav je primerno za že uveljavljene izobraževalne organizacije ali lokalne skupine. Nove skupine ali izobraževalne organizacije, ki nimajo lastnih prostorov, pa lahko pripravijo predstavitve v prostorih druge organizacije ali v predverju lokalne prireditvene dvorane. Razstavo je treba načrtovati nekaj mesecev vnaprej, da se lahko zagotovi sodelovanje avtorjev in članov organizacije. Za predstavitev se lahko izkoristi tudi izložbeno okno stavbe, lokalne knjižnice, krajevnega muzeja itd. Predstavitev naj bo preprosta, barvita, da pritegne pogled. Opremljena naj bo z velikimi fotografijami in dovolj velikim besedilom. Pri ustreznem oblikovanju lahko pomagajo slikarji, oblikovalci idr. Tako kot pri plakatih se tudi z razstavami število starejših študentov ne bo hitro povečalo, povečalo pa se bo zavedanje lokalnega prebivalstva o obstoju in delovanju organizacije.

Prireditve s humanitarnim namenom. Oglaševalski učinek tovrstnih dogodkov je večji od zbranih sredstev. Izobraževalne organizacije humanitarne prireditve lahko izkoristijo tudi za tisk promocijskih vrečk in majic s svojim znakom.

Televizija. Organizacije za svojo promocijo lahko dobro izkoristijo predvsem lokalne televizijske kanale še posebej takrat, ko želijo informirati javnost o svojih dogodkih in delovanju, ko gre za poglobljen prikaz njihovega dela, ali ko želijo prispevati globlji pogled na neko problematiko v posebni tematski oddaji, ki predstavlja izobraževalne organizacije ali skupine za samopomoč.

Zgodbe. Pomembni ambasadorji neke organizacije so lahko njeni pretekli ali sedanji študenti, ki lahko predstavijo javnosti svojo pripoved o življenju in izobraževanju, o skupnih dosežkih skupine, organizacije. »To človeka opogumi, da vstopi v izobraževalno ustanovo. Ko pa je enkrat znotraj nje, ga obda skupnost in ga resnično podpre«.

Preverjanje učinka oglaševanja dejavnosti. Po vsaki izvedeni oglaševalski kampanji mora organizacija temeljito premisliti o naslednjem: Ali je pridobila nove udeležence ali nove sodelavce? Katera metoda je bila najuspešnejša? Kako bi lahko prispevke, objavljene v medijih in zbrane fotografije uporabili pri nadaljnjih predstavitvah, v poročilih, v časopisu? Predvsem pa mora premisliti, ali je bila oglaševalska kampanja sploh potrebna. Če je bila, pa velja za naslednjo kampanjo zagotoviti ustrezna sredstva.

STRATEGIJA ODNOSOV Z JAVNOSTMI V IZOBRAŽEVALNI ORGANIZACIJI

Stiki z javnimi občili ne morejo biti nekaj naključnega, nekaj, kar se morda zgodi tik pred začetkom izobraževanja, temveč morajo biti skrbno načrtovani. Zato je treba razmišljati o pripravi celovitega načrta za sodelovanje izobraževalne organizacije z javnimi občili. V času, ko imajo televizija, radio, časopisi, splet, umetna inteligenca tako pomembno vlogo v našem življenju, so namreč nevladne organizacije, lokalne skupine ali izobraževalne ustanove, ki znajo z javnimi občili razviti spoštljiv, enakovreden in povezovalen odnos, v precejšnji prednosti pred drugimi, ki tega ne storijo. Starejši so obrobna in razpršena družbena skupina posameznikov, ki jih ni treba le doseči, marveč tudi spodbuditi, da se v izobraževanje vključijo. Za to pa je treba najprej predrugačiti pogled širše javnosti nanje.

Preden se izobraževalna organizacija loti načrtovanja strategije odnosov z javnostmi, si mora odgovoriti na naslednja vprašanja: Kako navezati stike z javnimi občili? S katerimi javnimi občili in po kakšnem prednostnem vrstnem redu? Kako vzdrževati odnose z njimi? Predvsem pa mora vedeti, katera in koliko javna občila vplivajo na manj izobražene starejše, ki jih želi organizacija privabiti v izobraževanje. Torej tiste, ki dan neredko preživljajo samotno, na kavču, pred televizorjem in ob poslušanju radia.

Da bi bila organizacija pri tem uspešna, mora najprej spoznati vrednote posameznih segmentov starejših ali posameznih generacij starejših, ki jih želi nagovoriti, in zanje pripraviti oglasna sporočila za vsak segment populacije starejših posebej. V časopisnih

člankih lokalnih časopisov morajo biti starejši predstavljeni kot oblikovalci in udeleženci javnega življenja.

Če, na primer, dnevni center za starejše pripravi gledališko predstavo, to pomeni, da starejši sodelujejo v javnem življenju. Za starejše ta novica, objavljena v lokalnem časopisu, morda postane pomembna in navdihujoča, še posebej če se znajde na naslovni strani kot zgodba posameznega starejšega. »Tudi jaz bi lahko, tudi jaz zmorem, če zmorejo oni«. Zato je pomembno, da novinarji zgodbe starejših o njihovem izobraževanju zapisujejo v pripovednem in lahko razumljivem slogu. To bo novici dalo nov, osebnejši okvir, ki bo nadomestil suhoparno poročanje o dogodku (Findeisen, 1999).

Še posebej je pomembno tudi dejavno iskanje novih starejših študentov. Te lahko organizacija najde med udeleženci krajevnih dogodkov, zato mora biti prisotna tam, kjer so ljudje: na sejnih, cerkvenih trgih, v podjetjih, na boljših sejmih.

Na kratko povzemamo tudi druge mogoče načine: nove izobraževalne priložnosti lahko npr. pomenijo izobraževanje na daljavo za stanovalce domov starejših, tematske skupine na spletu in WhatsAppu. Pomemben kanal za širjenje novic o izobraževanju je še zmeraj širjenje novic od ust do ust. Elektronske novice lahko postanejo del »vsebinskega marketinga«. Če je ta močan, optimizacija spletne strani ni potrebna, pomembno je, da organizatorji razmišljajo tudi o tem, kako pritegniti starejše, ki so na ta ali oni način hendikepirani ali to postanejo med izobraževanjem. Znakovni jezik bi moral biti navzoč v vseh ustanovah starejših. Tudi preprosta uporaba SMS-sporočil pomaga starejše privabiti nazaj v izobraževanje, še posebej tiste, ki so se izgubili v času pandemije covid 19, ki je najbolj prizadela prav neformalno izobraževanje. Številne ustanove lahko razširijo dostop do izobraževanja starejših tako, da organizirajo vrtce za vnuke, skupne dejavnosti za vnuke in stare starše.

SKLEP

V izobraževanju starejših velja imeti v mislih vse oblike promocije in delovanja, ki smo jih omenili v prispevku. Le tako lahko branimo gradnjo družbene vrednosti starejših z izobraževanjem, pri čemer sledimo tudi cilju Svetovne zdravstvene organizacije, tj. »izboljšati kakovost življenja ljudi, ki se starajo«. Obravnava staranja mora biti vseživljenjska, multidisciplinarna, holistična in takšna, da spodbuja problemsko učenje. Starejši naj se iz prejemnikov zdravstvene in drugih pomoči spremenijo v dejavne akterje, odgovorne za potek svojega osebnega in družbenega življenja. Prizadevanja za dejavno staranje in dejavno dolgoživost se tako združijo – ob pomoči vseživljenjskega učenja in izobraževanja starejših.

VIRI IN LITERATURA

Besnard, P. (1985). *L'animation socio-culturelle. Colection Que sais-je?* PUF.

Bračun Sova, R. (ur.). (2009). *Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje in muzeji z roko v roki. Izobraževanje za razumevanje in uvajanje prakse starejših prostovoljnih kulturnih mediatorjev*. Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje.

Braidotti, R. (2022, 17. marec). *The concept of human has always been associated with relations of power* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=mb2_a-UX1OE

CINAGE. (2014). <https://cinage.aidlearn.pt/si/>

Findeisen, D. (1999). So naše ciljne skupine res nedosegljive? *Andragoška spoznanja*, 5(2–3), 85–93. <https://journals.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/issue/view/558>

Findeisen, D. (2010). *Univerza za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani: stvaritev meščanov in vez med njimi*. Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje.

Findeisen, D. (ur.). (2021). *Teklo je leto 2020*. Zbirka elektronskih novic Slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje, združenja za izobraževanje in družbeno vključenost. <https://www.utzo.si/wp-content/uploads/2021/02/Teklo-je-leto-2020.pdf>

Fraser, N. (2011). *Qu'est – ce que la justice sociale? Reconnaissance et redistribution*. La Découverte.

Helguera, P. (2011). *Education for Socially Engaged Art. A Materials and Techniques Handbook*. Jorge Pinto Books.

Krajnc, A. (2013). Je izobraževanje starejših drugačno? V D. Findeisen (ur.), *Posebnosti izobraževanja starejših* (str. 11–32). Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje.

Krajnc, A. (2017). *Starejši se učimo. Teorija in praksa izobraževanja starejših*. Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje.

Kutin, M. (ur.). (2016). *Vizije SO 16: mesto 65+: staranje med umikom in urbanostjo*. Društvo arhitektov Ljubljane.

Malraux, A. (1996). *La politique, la culture: discours, articles, entretiens (1925–1975)*. Gallimard.

Matajec Judnič, J. (2008). *Sociološki vidiki staranja baby-boom generacije* [Diplomsko delo]. Univerza v Kopru, Fakulteta za humanistične študije.

SEE U. (b. d.). *Older people discover their neighbourhood digitally*. <https://www.see-u-project.eu/>

Soussa, V. (2016). Kaj morajo vedeti o filmu tisti, ki se učijo? Film kot učno orodje v izobraževanju odraslih. *Andragoška spoznanja*, 22(3), 21–32. <https://doi.org/10.4312/as.22.3.21-32>

1.17. Samostojni strokovni prispevek

POGLAVJE 16



MOČ SPECIALNIH KNJIŽNIC

Vloga specialnih knjižnic in knjižničarjev pri ozaveščanju o vseživljenjskem učenju

Ana Peklenik

POVZETEK

Specialne knjižnice so vpete v ozaveščanje o vseživljenjskem učenju, saj nabavljajo, obdelujejo, hranijo in posredujejo gradivo, pomembno za delo organizacij, v okviru katerih delujejo. Delo specialnih knjižničarjev, ki veljajo za informacijske strokovnjake, pa je vezano tudi na ozaveščanje o založniški in drugih dejavnostih ustanove. K njihovemu delu spada seznanjanje z novostmi na področju bibliotekarstva, kot so aktualni informacijski viri, odprta znanost, poznavanje delovanja odprtih licenc ipd. Specialne knjižnice se spopadajo s številnimi izzivi: prepoznavnostjo, financiranjem in organizacijskimi težavami. V prispevku je navedenih nekaj predlogov, kako se lahko specialna knjižnica vključi v projekte ozaveščanja o vseživljenjskem učenju.

Ključne besede: specialna knjižnica, odprti viri, informacijsko opismenjevanje

UVOD

V prispevku želimo osvetliti delovanje specialnih knjižnic v slovenskem prostoru in poudariti njihovo vlogo v dejavnostih ozaveščanja za vseživljenjsko učenje. Na kratko se oziramo v njihovo zgodovino, opredelimo namen njihovega delovanja in dostopnost, saj menimo, da je ta v javnosti, pogosto tudi strokovni, slabo poznana. V sodelovanju s specialnimi knjižnicami in knjižničarji je mogoče nagovoriti številne izzive, vezane na ozaveščanje o pomenu vseživljenjskega učenja in izobraževanja odraslih. Med njimi sta zagotovo zelo aktualna odprt dostop do znanosti in urejanje področja avtorskih pravic.

Med vsemi vrstami knjižnic je delovanje specialnih javnosti najmanj poznano. Uporabnik v bazi COBISS dobi informacijo, da gradivo obstaja znotraj neke ustanove. Do njega dostopa samostojno – neposredno v ustanovi – ali z medknjižnično izposajo. Prav izvodi, dostopni v specialnih knjižnicah, bistveno pripomorejo h kakovosti nastajajočih strokovnih, znanstvenih in drugih del. Obravnavajo namreč specialne, manj znane vsebine, okoliščine in teme, značilne za posamezna področja, interne zadeve ipd. Dostop do specifičnih znanj, ozaveščanje o pomenu znanja in tehnološke inovacije so ključni prispevki specialnih knjižnic k ozaveščanju o vseživljenjskem učenju. Strokovnjak, zaposlen v specialni knjižnici, s svojimi kompetencami pripomore k ozaveščanju o pomenu novega znanja prav na teh specifičnih področjih. Avtorske prispevke in sezname gradiva objavlja v strokovni

in znanstveni periodiki. Sodeluje pri promociji dejavnosti matične ustanove, se udeležuje strokovnih srečanj, prireja razstave, dneve odprtih vrat knjižnice in/ali ustanove ipd. S tem ne le ozavešča, ampak tudi omogoča zainteresiranim posameznikom in skupinam, da pridobijo znanje na področju, s katerim se ukvarja njihova ustanova. Specialni knjižničar prav zaradi posebnosti svojih kompetenc pripomore k ozaveščanju na številnih področjih. Je posrednik med znanjem in njegovimi uporabniki. V iskanju strategij za ozaveščanje o vseživljenjskem učenju je nepogrešljiv sodelavec.

OPREDELITEV SPECIALNIH KNJIŽNIC IN SPECIALNIH KNJIŽNIČARJEV

Specialne knjižnice izvajajo svojo dejavnost na posameznih znanstvenih ali strokovnih področjih (ZKnj-1, 2001, 31. člen). Zakon o knjižničarstvu (2001, 7. člen) opredeljuje vrste knjižnic v Sloveniji. Poleg nacionalne so tu še splošne, ki so najbolj razširjene, šolske, visokošolske in specialne. Delitev temelji na vrsti uporabnikov.

Med specialne knjižnice spadajo tudi osrednji specializirani informacijski centri. Niso samostojne ustanove, ampak delujejo pod okriljem matičnih organizacij, ki se ukvarjajo z najrazličnejšimi področji (zdravstvom, bančništvom, izobraževanjem, različnimi gospodarskimi dejavnostmi ipd.). Nekatere specialne knjižnice so ohranile svoje prvotno poslanstvo – nabavljati, obdelovati, hraniti in posredovati gradivo samo zaposlenim v matični ustanovi –, številne pa so odprle svoja vrata zunanjim uporabnikom, bodisi neposredno bodisi z medknjižnično izposajo. Pogosto hranijo gradivo, ki ga ni mogoče dobiti drugje zaradi specifičnosti vsebine, s katero se ukvarja matična organizacija. Po Južniču (2012) specialna knjižnica uporabnikom posreduje primarne dokumente ter druge strokovne in znanstvene informacijske vire z ožjega ali širšega znanstvenega prostora. Poleg tega usposablja uporabnike za uporabo informacijskih virov ter tvori in oblikuje zbirke specializiranih podatkov.

Raziskava slovenskih specialnih knjižnic (2018) navaja, da se sodobna specialna knjižnica prilagaja družbenim spremembam in prevzema nove vloge in naloge. Zahteve tehnološkega razvoja in spremembe v delovanju organizacij vplivajo na stalno posodabljanje njenega delovanja. Uporabnik se običajno ne odloči za fizični obisk, saj je večino transakcij mogoče opraviti z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo.

Ena pomembnejših spretnosti specialnega knjižničarja ostaja krepitev informacijske pismenosti. Specialne knjižnice so večinoma ustanovljene kot podpora matični dejavnosti, torej podpirajo predvsem zaposlene, v manjši meri zunanje uporabnike. Ne glede na to pa bi zlasti v ustanovah, ki se ukvarjajo z izobraževanjem, specialni knjižničar lahko usposabljal svoje sodelavce na področju informacijske pismenosti oz. sodeloval pri raziskavah (Južnič, 2006). Zaposleni v specialnih knjižnicah po svoji osnovni stroki pogosto niso bibliotekarji, ampak se za to delo dodatno usposobijo. V prvih letih delovanja so sicer specialni knjižničarji oz. njihovi predhodniki kazali malo motivacije za izobraževanje. S krepitvijo Sekcije za specialne knjižnice pri Zvezi bibliotekarskih društev Slovenije se je odnos do pridobivanja strokovnih in splošnih kompetenc spremenil. Prav v okviru

posebnih spretnosti, ki jih stroka zahteva od specialnega knjižničarja, je sekcijska naravnana na nenehno strokovno usposabljanje zaposlenih v specialnih knjižnicah (Češnovar, 2002).

ZGODOVINA SPECIALNIH KNJIŽNIC

Strokovni standardi za specialne knjižnice navajajo njihovo definicijo: »Specialna knjižnica je del matične organizacije oziroma organizacijska enota v okviru kulturnih, izobraževalnih, znanstvenoraziskovalnih, gospodarskih, zdravstvenih in drugih organizacij, društev ali javne uprave« (Nacionalni svet za knjižnično dejavnost, 2019). Specialna knjižnica torej ne deluje samostojno, ampak pod okriljem matične organizacije. Vse svoje temeljne dokumente (poslanstvo, vrednote, strategijo) oblikuje tako, da se ujemajo z dokumenti matične ustanove. Zaradi tovrstne organizacije je njihova uspešnost odvisna predvsem od usposobljenosti specialnega knjižničarja. Ta mora stalno pridobivati ne samo bibliotekarsko in informacijsko strokovno znanje, ampak mora biti dobro usposobljen tudi na področju, s katerim se ukvarja matična ustanova. Hkrati mora biti dober organizator in odlično komunicirati z uporabniki – tako zaposlenimi v organizaciji kot zunanjimi. Delovanje specialne knjižnice je ogledalo delovanja organizacije.

Že od samega začetka uvajanja javnega knjižničarstva v avstrijskem cesarstvu je za strokovno enotnost knjižničnega sistema skrbel poseben državni organ, ki je sicer bedel nad področjem šolstva: to je bila Študijska dvorna komisija. Medtem ko je 19. stoletje omogočalo idealne razmere za razvoj šolskih (licejskih), študijskih in visokošolskih knjižnic, je čas po 2. svetovni vojni ljudi naravnost vabil v ljudske knjižnice, ki so se takrat množično ustanovljale. V skladu z vzdušjem revolucije, osamosvajanja narodov takratne države so bile tudi težnje ljudi po globljem poznavanju zgodovine in sodobnega dogajanja. Splošne knjižnice (oz. ljudske, kot so se takrat imenovali) so bile pomembne za promocijo književnosti, ki je nujna za krepitev številnih spretnosti, v tistem času tudi bralne pismenosti in državljske zavesti (Kodrič Dačić, 2003). O specialnih knjižnicah se takrat še ni govorilo. Ob oblikovanju zakonodaje se je pojavila potreba po klasifikaciji knjižnic. Zato šele po sprejetju prvega Zakona o knjižničarstvu leta 1961 (Kodrič Dačić, 2003) govorimo o specialnih knjižnicah. Določeno je bilo, da morajo biti registrirane, če želijo sodelovati v centralnem katalogu in izvajati medknjižnično izposajo. Centralna tehniška knjižnica (CTK) je prevzela nalogo, da jih popiše. Zaradi nejasne definicije je bilo med 58 knjižnicami leta 1966 med specialne uvrščenih le 31 knjižnic v podjetjih, ustanovah in zavodih. Češnovar (2002) navaja anketo, opravljeno leta 1970. V njej je sodelovalo 147 specialnih knjižnic, od tega jih je bilo 62 % del gospodarskih organizacij. Imele pa so bistveno manj gradiva (po 2000 enot) kot tiste, ki so delovale pri negospodarskih ustanovah (pribl. 7300 enot na ustanovo).

Največ specialnih knjižnic je na začetku delovalo v Ljubljani. Po ureditvi so se razlikovale; večina je bila neurejenih. Urejenost specialne knjižnice je pomenila, da je imela urejen katalog, zaposlene strokovne delavce in inventarno knjigo. Dokumentacijske službe podjetij, ki so skrbele za zbiranje gradiva, tudi člankov in prispevkov, vezanih na ozko strokovno področje, s katerim se je ukvarjala matična organizacija, so se sčasoma preoblikovale v specialne knjižnice (Češnovar, 2002).

Delovanje specialnih knjižnic je v veliki meri odvisno od motivacije zaposlenih strokovnjakov za izobraževanje in usposabljanje. To je bilo zlasti pomembno na začetku, ko se je bibliotekarska stroka šele vzpostavljala. Po eni strani so v svoji matični ustanovi (podjetju ali instituciji) z ozaveščanjem o pomenu katalogizacije krepili pomen in ugled knjižnice, po drugi strani pa so se z urejenim katalogom lažje odzivali na potrebe po ozaveščanju iz okolja. V prvih letih se je izkazalo pomanjkanje motivacije zaposlenih za izobraževanje v bibliotekarski stroki. Leta 1984 se je 11 slovenskih specialnih knjižnic, ki so se takrat imenovali specializirani informacijski centri, vključilo v jugoslovanski znanstveni informacijski sistem. V naslednjem desetletju je število specialnih knjižnic v Sloveniji močno naraslo. K razvoju je pripomogla slovenska osamosvojitve, saj jih je bilo leta 1993 že 186. Toliko jih ni delovalo niti prej niti pozneje. Med njimi je bila tudi Knjižnica Andragoškega centra Slovenije⁵⁰.

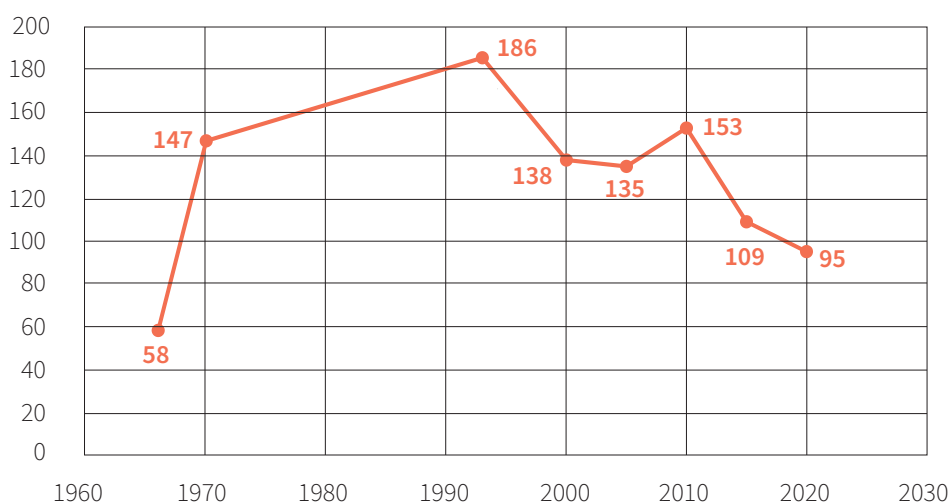
Leta 1983 je bila v Zvezi bibliotekarskih društev Slovenije ustanovljena Sekcija za specialne knjižnice. Njen namen je bil podpirati nadaljnji razvoj specialnih knjižnic in jih vključevati v znanstveni informacijski sistem Jugoslavije (Češnovar, 2002). Pomembna zamisel je bila, da bo vsaki dve leti organizirano posvetovanje. Do leta 2000 se je zvrstilo osem takih srečanj, tematsko naravnanih na vključevanje v družbeni in gospodarski razvoj. Pozneje so se začeli usmerjati v informacijsko opismenjevanje in povezovanje z znanostjo. Leta 2006 so visokošolske in specialne knjižnice organizirale prvo skupno posvetovanje in se osredotočile na informacijsko pismenost med teorijo in prakso. Pozneje so se posvetovanja specialnih knjižnic osredotočila na krepitev kompetenc specialnih knjižničarjev. Pečko Mlekuž (2015) navaja, da ima to delovno mesto posebne zahteve. Specialni knjižničar je običajno v ustanovi eden in mora skrbeti za vse vidike knjižničarskega dela. Večina opravil je sodelavcem, zaposlenim v drugih oddelkih, neznana. Zahteve pa so jasne in visoke. Zato sta za specialnega knjižničarja ohranjanje in krepitev različnih spretnosti življenjskega pomena. Njegova usposobljenost lahko vpliva na vsa področja dela v organizaciji. Od zaposlenega strokovnjaka je namreč odvisna kakovost ozaveščanja o pomenu vseživljenjskega učenja. Knjižničar, ki se odziva na potrebe iz okolja, pripisuje znanju vrednost, ki mu pripada. Še več – tako zaposlene v organizaciji kot obiskovalce knjižnice spodbuja k raziskovanju, branju, ponuja dodatno gradivo, jih usmerja v druge ustanove, kjer lahko izvedo še več.

Avtorice (Češnovar, 2002; Kodrič Dačić, 2003; Pajk, 2017) navajajo težave pri urejanju statusa in delovanju specialnih knjižnic. Notranje težave so povezane z organizacijo dela. Češnovar (2002) opiše tipične okoliščine organiziranja knjižnice (dokumentacijskega centra, indok službe ali kakor koli se je imenovala) v obdobju od šestdesetih do devetdesetih let 20. stoletja. Opisuje prakso, ko so določili enega zaposlenega, mu dali pisarno v kleti in naročili, naj uredi gradivo – kot ve in zna. Sčasoma, predvsem pa po osamosvojitvi, se je začelo področje urejati. »Ob ustanovitvi Sekcije za specialne knjižnice znotraj ZBDS je bil njen osnovni cilj, da bo podpirala nadaljnji razvoj specialnih knjižnic in njihovo vključevanje v znanstveni informacijski sistem Jugoslavije,« navaja Češnovar (2002).

[50] Prvi direktor dr. Zoran Jelenc je naklonjenost oblasti ustanovitvi in delovanju osrednje nacionalne ustanove za izobraževanje odraslih in podobnih ustanov utemeljil v svojem govoru ob 30-letnici ACS (Jelenc, 2022).

Opisano neurejeno delovanje in nejasna vloga vodita v vprašljivo resničnost statističnih podatkov o številu delujočih specialnih knjižnic, na kar opozarja Češnovar (2002). Avtorica se je sicer osredotočila tudi na število enot gradiva in uporabnikov, v tem prispevku pa navajamo le število specialnih knjižnic od sprejetja Zakona o knjižničarstvu leta 1962. Statistične podatke o delu knjižnic so začeli zbirati leta 1969, ko je začel delovati Center za razvoj knjižnic. Metodologija in obdelava statističnih podatkov se skladno z razvojem tega področja ves čas spreminjata in prilagajata. Od leta 1999 oziroma 2000 jih zbira in obdeluje Narodna in univerzitetna knjižnica kot osrednja nacionalna knjižnica. Podatki iz prejšnjih let temeljijo na drugih dokumentih in objavah.

Slika 15: Gibanje števila specialnih knjižnic v obdobju 1960–2020



Vir: Češnovar, N. (2002). Razvoj specialnih knjižnic v Sloveniji. *Knjižnica: Revija za področje bibliotekarstva in informacijske znanosti*, 46(1–2), 169–177 in *Knjižnična mreža (specialne knjižnice)*. (2023). <https://bibsist.si/Podatki-za-raziskovalce.html>

Podatki kažejo zanimiv vzpon števila specialnih knjižnic takoj po osamosvojitvi, ko je bilo za znanje in znanost v politiki dovolj posluha in so podjetja tej dejavnosti namenjala ustrezna finančna sredstva. Za obdobje po letu 1990 so podatki vzeti iz baze BibSist. Upoštevano je število knjižnic, uvrščenih med specialne⁵¹.

VLOGA SPECIALNIH KNJIŽNIC V SODOBNI ZNANOSTI

Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije (ARIS) na svoji spletni strani navaja, da je odprta znanost »sodoben pristop znanstvenoraziskovalnega dela in razširjanja njegovih rezultatov (znanja, vedenja) na pregleden in sodelovalen način«. Gre za to, da so rezultati znanstvenoraziskovalnega dela javno objavljeni in brezpogojno dostopni. Podatki so na voljo za nadaljnjo obdelavo in širjenje komurkoli. Načeli preglednosti in sodelovalnosti implicirata vlogo knjižnic, predvsem visokošolskih in specialnih. Politiko odprtega dostopa opredeljuje cela vrsta evropskih in slovenskih dokumentov. Bistveni del sodobne odprte infrastrukture v Sloveniji omogoča portal dLib – Digitalna knjižnica Slovenije, kjer so objavljeni slovenska kulturna

[51] Nobeno leto se na vabilo k izpolnjevanju vprašalnika niso odzvale vse.

dediščina pa tudi sodobna dela, ki so financirana iz javnih sredstev ali se ustanove oz. avtorji odločijo, da jih bodo javno objavili. Dela so objavljena v skladu z veljavno avtorskopravno zakonodajo. Pri tem je nujna uporaba načel FAIR (Findable, Accessible, Interoperable, Reusable) (Fair Principles, b. d.), ki se uporabljajo za deljenje vseh znanstvenih izsledkov, posebno pomembna pa so pri deljenju raziskovalnih podatkov. Ti morajo biti objavljeni ali drugače dostopni, tako da jih je mogoče najti, ponovno uporabiti, iskati nove medsebojne povezave.

Resne pobude za odprto znanost segajo v dobo informatizacije. V Sloveniji so načelom odprte znanosti prvi sledili na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani, kjer so leta 1998 ustanovili Arhiv družboslovnih podatkov. K razvoju koncepta odprte znanosti je pripomogel razcvet komercialnih založb za širjenje znanstvene literature. Prizadevanja za odprto znanost so našla somišljenike predvsem v organizacijah, ki se ukvarjajo z družbenimi spremembami, kot so odnos do okolja, trajnostni razvoj, prehranska varnost ipd. (Pušnik in Legat, 2024). V opisane procese so zaradi narave svojega dela vpete knjižnice, predvsem visokošolske in specialne. Obe vrsti knjižnic imata namreč opravka s strokovnjaki, ki pomembno prispevajo k razvoju znanosti. Zanje iščejo, pridobivajo različne znanstvene vire, jih hranijo in jim jih posredujejo. Na drugi strani pa neposredno sodelujejo z nacionalnim bibliografskim centrom in drugimi ustanovami pri oblikovanju podatkov o publikacijah in avtorjih. Za verodostojno delo v obeh smereh potrebujejo ustrezno znanje, ki ga je treba nenehno nadgrajevati, saj se baze podatkov, plačljivih in odprtih, nezadržno širijo. Najnovejši koncepti, ki jih morajo visokošolski in specialni knjižničarji poznati, so pristopi občanske znanosti, svetovanje pri uporabi ustreznega repozitorija za uporabo raziskovalnih podatkov, poznavanje delovanja odprtih licenc ipd. (Pušnik in Legat, 2024). Pojavljale pa se bodo nove in nove zahteve, zato Pušnik in Legat (prav tam) predlagata nekaj ukrepov. Med njimi izpostavimo nujno povezovanje različnih vrst knjižnic, vključevanje v mednarodne tokove in slovensko infrastrukturo odprte znanosti. Trenutno se vključujejo predvsem visokošolske knjižnice, za katere je koncept odprte znanosti vitalnega pomena.

Visokošolske knjižnice imajo prednost pred specialnimi, ker so načeloma bolj kadrovsko pokrite. Za visokošolske profesorje in znanstvene sodelavce je udeležba v znanosti vsakodnevna delovna obveznost. S svojim delom prispevajo k pomembnim spoznanjem in na podlagi raziskav dosegajo nove rezultate. Zaradi potreb po aktualnosti raziskav imajo visoke zahteve po najnovejši znanstveni literaturi, ki jo univerze financirajo. Literatura je potem dostopna tudi študentom in širši javnosti. O njej ozaveščajo znanstveni viri sami po sebi. Specialne knjižnice teh stroškov ne zmorejo, dostop do mednarodnih virov je v veliki meri odvisen od iznajdljivosti posameznega knjižničarja, ki mora nakup znanstvene literature upravičiti lastniku ali financerju. Obstoj zanimivih virov mora znati promovirati in tako doseči, da strokovna in širša javnost posegata po novem znanju. Na ta način ozavešča o pomenu vseživljenjskega učenja. Ob tem morda navedimo rezultate raziskave S. Senica iz leta 2005. Na vzorcu 75 knjižničarjev je ugotovila, da je za specialne knjižničarje v signifikantno večji meri značilen liberalni slog mišljenja (Sternberg, 1997 v Senica, 2005). To pomeni, da jih rutinska dela zanimajo v manjši meri, da radi raziskujejo po neustaljenih poteh. Specialni knjižničar torej ni le usposobljen v knjižničarstvu, ampak ima tudi specifičen slog mišljenja.

DEJAVNOSTI OZAVEŠČANJA V SPECIALNI KNJIŽNICI

Zahteve delovnega mesta specialnega knjižničarja vključujejo tudi poučevanje uporabnikov. Ti so večinoma notranji, zunanje je treba posebej nagovoriti. Pajk (2017) v svojem prispevku povzema dogajanje na strokovnem dogodku, kjer je bila izpostavljena uporaba spletnih družbenih omrežij za ozaveščanje zunanjih uporabnikov o zalogi gradiva v specialnih knjižnicah. Pogosta zadrega je namreč, da uporabniki presodijo, da do gradiva v podjetju, zavodu ali ustanovi nikakor ne morejo dostopati, vendar to pogosto ne drži. Dostopne so knjižnice v zdravstvenih ustanovah, Centralna pravosodna knjižnica je odprta za vse, prav tako knjižnice muzejev in galerij. Ponekod sicer zaračunajo članarino, povsod pa ne. Specialne knjižnice lahko podatek o svoji dostopnosti objavijo tudi na spletnem mestu COBISS, tako da se ob kliku na zalogo v knjižnici odpre informacija o delovanju in odprtosti knjižnice. Poučevanje zunanjih uporabnikov je večinoma individualno – ob obisku se novemu članu posredujejo še pomembne informacije o dostopih do gradiva, morebitni digitalni bralnici ustanove, objavah na portalu dLib ipd. To je pomemben vidik ozaveščanja o vseživljenjskem učenju. Pomembna je tudi povezanost s splošnimi in drugimi vrstami knjižnic, ki se odločajo za medknjižnično izposajo oz. svetujejo uporabniku obisk specialne knjižnice.

Poučevanje zaposlenih je prav tako nujno. Specialna knjižnica ima običajno enega zaposlenega, ki je vpet v številne dejavnosti, povezane s publikacijami. Njegovo delo vključuje uredniško in založniško dejavnost, pridobivanje kataložnega zapisa o publikaciji (CIP), oddajo obveznih izvodov, obdelavo bibliografskih in normativnih podatkov, nabavo domačih in tujih publikacij ter informacijskih virov, predstavljanje novega gradiva, organizacijo razstav, pripravo vpogledov in pojasnil bibliografskih podatkov posameznikov, posodabljanje baze Sicris, urejanje (interne) digitalne bralnice ipd. Predvsem raziskovalce, pa tudi druge zaposlene je treba o vsem tem obveščati in ozaveščati.

SKLEP

Specialne knjižnice delujejo kot informacijska središča za strokovnjake in zainteresirane posameznike, ki potrebujejo poglobljene, kakovostne in zanesljive vire informacij. Knjižnice imajo pri doseganju odraslih in ozaveščanju o vseživljenjskem učenju izjemno pomembno in znano vlogo. Manj znana je vloga specialnih knjižnic, katerih poslanstvo se v najglobljem bistvu razlikuje od poslanstva drugih vrst knjižnic. V prispevku smo obravnavali dostopnost specialnih knjižnic, njihov namen in vlogo pri zagotavljanju verodostojnih, aktualnih znanstvenih in drugih publikacij ter informacijskih virov. V javnosti pogosto velja prepričanje, da so namenjene le zaposlenim v matični organizaciji. To ne velja vedno in naloga specialnega knjižničarja je, da ozavešča širšo javnost ne le o gradivu, ampak tudi o drugih storitvah, ki jih njegova ustanova nudi. Pomembno pa je tudi ozaveščanje o odprtih virih, dostopu do t. i. zahtevnega branja in znanstvene literature.

Zaposleni strokovnjak lahko doseže morebitne uporabnike na različne načine. Prvi ciljni uporabniki specialne knjižnice so zaposleni v matični ustanovi, ki jih mora knjižnica doseči in ozaveščati, drugi pa tudi vsi zunanji uporabniki. Informacije na spletni strani ustanove,

kjer so jasno označeni delovni čas in kontaktni podatki, so prva vrata, skozi katera lahko vstopijo. V sodobnem času so zelo koristna družbena omrežja, ki omogočajo brezplačno promocijo gradiva in dostopnosti ustanove. Pozornost zunanje javnosti lahko specialna knjižnica pritegne tudi z razstavami, povezanimi s svojimi dejavnostmi.

Za specialne knjižnice pa je nujno povezovanje s strokovnjaki, drugimi specialnimi in drugimi vrstami knjižnic, ki pripomorejo tako k prepoznavanju vloge njihovih matičnih organizacij kot njihove vloge v družbi. Za še večjo prepoznavnost in vrednost specialnih knjižnic ter njihovega gradiva in virov pa je nujno medsebojno povezovanje, npr. v konzorcij specialnih knjižnic, ki bi imel dostop do raznovrstnih sodobnih informacijskih virov.

V prispevku je opredeljena vloga specialnih knjižnic pri ozaveščanju o vseživljenjskem učenju. Specialne imajo v nasprotju z drugimi vrstami knjižnic določeno vrsto gradiva, ki pa je za določeno potrebo uporabnikov običajno zelo pomembno. Ozaveščanje o delovanju tovrstnih knjižnic in njihova vloga pri informacijskem opismenjevanju in informiranju o odprti znanosti sta pomembna, zato morajo biti ves čas navzoče v javnosti. Informacije o dejavnostih specialnih knjižnic, ki temeljijo na strokovnem področju matične ustanove, in novostih v stroki morajo biti dostopne in znane različnim javnostim. Tako dosegajo različne ciljne skupine in prispevajo k ozaveščanju o vseživljenjskem učenju.

VIRI IN LITERATURA

BibSist. (9. 12. 2024). *Statistične meritve o delu knjižnic v letu 2023*. <https://bibsist.nuk.uni-lj.si/predstavitev>

Tizaj Marc, D. (b. d.). *Rezultati statističnih meritev o delu knjižnic v letu 2018*. [Predstavitev PPT]. https://iris.nuk.uni-lj.si/media/fp/iris/predstavite/2019/2_rezultati_meritev.pdf

Bon, M. (2020). Specialne knjižnice se predstavljajo. *Knjižničarske novice*, 6. 7. 2022. <https://knjiznicarske-novice.si/specialne-knjiznice-se-predstavljajo/>

Češnovar, N. (2002). Razvoj specialnih knjižnic v Sloveniji. *Knjižnica: Revija za področje bibliotekarstva in informacijske znanosti*, 46(1–2), 169–177. <https://doi.org/10.55741/knj.46.1-2.14001>

Dirros data. (2024). *Načela FAIR*. <https://dirrosdata.ctlk.uni-lj.si/>

Fair Principles. (b. d.). *Go Fair*. <https://www.go-fair.org/fair-principles/>

Jelenc, Z. (2022). *Andragoški center Slovenije – od zamisli do udejanjanja*. <https://tvu.acs.si/wp-content/uploads/2022/06/Zoran-Jelenc-AK2022-Andragoski-center-Slovenije-%E2%80%93-od-zamisli-do-udejanjanja.pdf>

Južnič, P. (2006). Specialne in visokošolske knjižnice – nujnost povezovanja na področju informacijskega opismenjevanja. V K. Stopar in Z. Rabzelj (ur.), *Informacijska pismenost med teorijo in prakso: Vloga visokošolskih in specialnih knjižnic. Skupno posvetovanje specialnih in visokošolskih knjižnic* (str. 42–56). Zveza bibliotekarskih društev Slovenije.

Južnič, P. (2012). *Specialne knjižnice*. Predavanje v programu Študijsko izpopolnjevanje iz bibliotekarstva (ŠPIK).

Karun, B. (2013). *Zagovorništvo v knjižnici. Kako pridobiti in obdržati podporo knjižnici?* Jara, Zavod za razvoj knjižnic.

Kodrič Dačić, E. (2003). Strokovne novosti novega zakona o knjižničarstvu: hommage matični službi in matični knjižnici. *Knjižnica: Revija za področje bibliotekarstva in informacijske znanosti* 47(3), 7–33. <https://doi.org/10.55741/knj.47.3.14068>

Knjižnična mreža (specialne knjižnice) (2023). <https://bibsist.si/Podatki-za-raziskovalce.html>

Nacionalni svet za knjižnično dejavnost. (2019). *Strokovni standardi za specialne knjižnice* (26. 11. 2018–25. 11. 2028). Zveza bibliotekarskih društev Slovenije.

Odprta znanost (2024). *Javna Agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije*. <https://www.aris-rs.si/sl/dostop/predstavitev.asp>

Pajk, U. (2017). 25. maj 2017 – Dan specialnih knjižnic: »Kje so tiste stezice« – komunikacijske poti v specialni knjižnici. *Knjižnica: Revija za področje bibliotekarstva in informacijske znanosti*, 61(3), 215–221. <https://doi.org/10.55741/knj.61.3.13833>

Pečko Mlekuž, H. (2015). *Specialne knjižnice*. [Predstavitev PPT]. https://www.nuk.uni-lj.si/sites/default/files/dokumenti/2016/izobrazevanje/specialne_knjiznice.pdf

Pušnik, M. in Legat, D. (2024). Znanstveno komuniciranje, odprta znanost in knjižnice: beseda gostujočih urednikov o odprti znanosti in objavah. *Knjižnica: Revija za področje bibliotekarstva in informacijske znanosti*, 68(2–3), 13–27. <https://doi.org/10.55741/knj.68.2-3.2>

Raziskava slovenskih specialnih knjižnic. (2018). https://iris.nuk.uni-lj.si/media/fp/iris/studije/raziskava_specialnih_knjiznic.pdf

Senica, S. (2005). Stili mišljenja pri knjižničarjih v splošnih in specialnih knjižnicah v ljubljanski regiji. *Knjižnica: Revija za področje bibliotekarstva in informacijske znanosti*, 49(4), 77–98. <https://doi.org/10.55741/knj.49.4.14117>

Zakon o knjižničarstvu (ZKnj-1). (2001). *Uradni list RS*, št. 87/01, 96/02 – ZUJIK in 92/15. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO2442>

1.17. Samostojni strokovni prispevek

POGLAVJE 17



LAŽJE RAZUMLJIV JEZIK V NOVINARSTVU

Izzivi in priložnosti za bolj vključujočo komunikacijo

Andrej Tomažin

POVZETEK

Raziskujemo uporabo lažje razumljivega jezika v sodobnem novinarstvu, zlasti v okviru formatov enosmerne komunikacije, kot so radio, televizija, podkasti in zvočne knjige. V uvodu so predstavljene osrednje prakse na področju avdiovizualnih medijev in lažje razumljivega jezika v Evropi. Na podlagi smernic projekta Govorjeni lahki jezik za družbeno vključevanje – SELSI so predstavljene strategije za večjo dostopnost in vključevanje, kot so poenostavitev jezika, jasna struktura sporočil in uporaba vizualnih in zvočnih pripomočkov. Prilagoditev jezika ciljnim skupinam vključuje poenostavitev besedišča in razlago zapletenih pojmov s konkretnimi primeri. Ključne strategije vključujejo ponavljanje idej, napovedovanje vsebin in uporabo dodatnih gradiv za boljšo orientacijo poslušalcev. Poudarjena je tudi vloga primerne tempa, tona in diskurzni označevalcev pri ustvarjanju dostopnih in vključujočih vsebin.

Ključne besede: lažje razumljiv jezik, govorjeni lahki jezik, avdiovizualni mediji, novinarstvo

UVOD

V skladu s standardom ISO/IEC 23859:2023 (ISO/IEC, 2023) pojem lažje razumljivega jezika zajema široko paleto jezikovnih prilagoditev, katerih glavni namen je olajšati dostop do informacij. Pri tem gre za spekter jezikovnih različic – na eni strani spektra je lahki jezik, na drugi pa preprosti jezik. Lahki jezik predstavlja najvišjo stopnjo poenostavitve. Besedila so napisana z omejenim besediščem in kratkimi stavki, pri razlagi pa so pogosto uporabljeni tudi slike ali simboli. Namenjen je predvsem tistim, ki imajo večje težave z razumevanjem: osebam z intelektualnimi ovirami, priseljencem in vsem, ki se jezika še učijo. Preprosti jezik je manj strog, a še vedno jasen in pregleden. Njegov cilj je, da bralci brez težav najdejo informacije, ki jih potrebujejo, in jih razumejo.

Pred uveljavitvijo omenjenega standarda ISO so obstajali tudi drugi mednarodni dokumenti in smernice (npr. Inclusion Europe, 2009; IFLA, 2010), ki so se ukvarjali z vprašanjem razumljivosti besedil. Vendar so se večinoma omejevali na pisna besedila, niso pa se posebej posvečali govoru (npr. avdiovizualnim medijem). Tudi evropski projekti, kot so bili Pathways I in II ter Train2Validate, so se v večini posvečali pisni komunikaciji. Novejši projekti v okviru programa Erasmus+, pri katerih je sodelovala RTV Slovenija, so to področje razširili na avdiovizualne medije in govorni diskurz. Projekt Lahek dostop in

izobraževanje za družbeno inkluzijo – EASIT se je posvečal lažje razumljivim podnapisom, zvočnim opisom in prilagojenim novinarskim vsebinam. Projekt Govorjeni lahki jezik za družbeno vključevanje – SELSI pa je razvil smernice za uporabo govorenega lahkega jezika v različnih komunikacijskih situacijah, vključno z avdiovizualnimi vsebinami.

AVDIOVIZUALNE NOVICE V LAŽJE RAZUMLJIVEM JEZIKU V EVROPSKI UNIJI

V sodobni medijski krajini enosmerne oblike komunikacije, kot so radijski in televizijski programi, podkasti ali zvočne knjige, postajajo pomemben del jezikovne prakse, usmerjene k širšemu občinstvu. Ključnega pomena je, da so ustvarjena avdiovizualna dela prilagojena lažjemu razumevanju in da sledijo osnovnim novinarskim načelom. V zadnjem desetletju so številni mediji z namenom večje vključenosti in dostopnosti začeli ponujati tudi novice v lažje razumljivem jeziku.

Avstrijska nacionalna radiotelevizija ORF je decembra 2019 uvedla novice v preprostem jeziku (nem. *Einfache Sprache*). ORF vsak dan predvaja petminutne TV-novice v preprostem jeziku na spletu, oddaja radijske novice v preprostem jeziku na devetih regionalnih postajah in na spletnem mestu orf.at objavi do šest spletnih prispevkov. Novice nastajajo v sodelovanju med ORF in inkluzivno uredniško ekipo, ki jo sestavlja šest oseb z intelektualno oviranostjo, ter z Avstrijsko tiskovno agencijo. TV-novice v preprostem jeziku so nekoliko daljše, saj je naracija vsebine počasnejša, prav tako novice vsebujejo manj vizualnega materiala, a so obenem kadri in sekvence daljši, vizualni material pa ni uporabljen v prenesenem pomenu. Štirje uredniki, ki pišejo novice v preprostem jeziku, besedila najprej sami pripravijo, nato jih preverijo pri inkluzivni uredniški ekipi in kasneje upoštevajo tudi odzive občinstva.

Finska raziskovalka Leskelä (2021) pojasnjuje, da finska javna radiotelevizija YLE ponuja novice v lahkem jeziku (fin. *selkokieli*) na televiziji, radiu in spletu, poleg tega pa še novice v lahki švedščini na radiu in spletu. Radijske novice v lahkem jeziku so začeli ustvarjati leta 1992, osem let kasneje pa so jih razširili še na splet. Od leta 2015 dalje vsak delavnik pripravijo petminutno televizijsko informativno oddajo v lahkem jeziku. Leskelä ugotavlja, da se krog poslušalcev širi in vključuje priseljence, starejše in osebe z afazijo. Novice izbirajo uredniki, osredotočajo se predvsem na domače dogodke, pri tem pa upoštevajo pravila, razvita za radijske novice. Posebej pazijo, da sta prebrano besedilo in vizualna pripoved usklajena. Leskelä (2021, str. 169) poudarja: »Jezikovna poenostavitev ne sme voditi k neupoštevanju splošnih novinarskih načel, kot sta zagotavljanje zanesljivega in nevtralnega poročanja in ustvarjanje novic, ki sledijo običajni strukturi novic.« Ob tem dodaja, da »novic YLE ne bi smeli enačiti na primer z dejanskimi gradivi za učenje finskega jezika, čeprav se lahko uporabljajo tudi kot taka« (prav tam, str. 169).

Podobno prakso najdemo v Latviji, kjer so po finskem vzoru leta 2016 uvedli radijske novice v lahkem jeziku (Anča in Melnika, 2021, str. 316): »Novice se v etru pojavijo enkrat na dan in povzemajo najpomembnejše dogodke tistega dne. Isto sporočilo je mogoče prebrati tudi na portalu lsm.lv.« Na Švedskem, pojasnjuje Bohman (2021), predvajajo novice v lahkem jeziku na nacionalnem radiu vsak delavnik. Te so lahko razumljive, v počasnejšem tempu

in uporabljajo pogoste besede. Švedska televizija (SVT) vsak delavnik predvaja petminutne novice v lahki švedščini.

V Nemčiji Norddeutscher Rundfunk (NDR), javna radiotelevizija, ki pokriva predvsem severni del Nemčije in je del večjega združenja ARD, kamor sodijo tudi druge nemške javne radiotelevizijske hiše, ponuja zvočne posnetke pisnih besedil v lahkem jeziku, medtem ko Deutschlandfunk po radiu razširja druge tovrstne storitve (Maaß idr., 2021). Nemške nacionalne radiotelevizije NDR, Mitteldeutscher Rundfunk (MDR), Saarländischer Rundfunk (SR) in portal Nachrichtenleicht zagotavljajo multimodalne spletne novice. Od septembra 2024 nemška javna radiotelevizija ponuja informativno oddajo Tagesschau v preprostem jeziku, ki je na voljo od ponedeljka do petka ob 19. uri na spletu. Ta oddaja je, kot poudarjajo ustvarjalci, »namenjena predvsem ljudem, ki jim kompleksnejša vprašanja predstavljajo izziv, na primer zato, ker imajo težave z učenjem ali so preboleli hudo bolezen. Oddaja je namenjena tudi ljudem, ki slabo obvladajo nemški jezik. Preprosti jezik je jezikovno poenostavljena različica standardnega jezika« (ARD, 2024).

Uniamoci APS, neprofitna organizacija iz Palerma v Italiji, je novembra 2011 ustvarila spletni radio Radio brez ovir (it. *Radio Senza Barriere*). Ta je, kot pravijo, »nastal z namenom spodbujanja dialoga, medsebojnega razumevanja, povečanja komunikacijskih in ustvarjalnih sposobnosti ter krepitve procesov samozavesti udeležencev« (Uniamoci, 2024). Februarja 2022 je Corporación Radio e Televisión de Galicia (CRTVG), javna radiotelevizija v Galiciji v Španiji, v sodelovanju z Univerzo v Vigu začel projekt Sinxelo. Gre za »informatijski prostor, ki bo informacijskim službam javne radiotelevizije v Galiciji omogočil, da bodo na svoji spletni strani in družbenih omrežjih vsak dan predvajale dostopne videoposnetke v obliki »preprostega branja« za invalide ali osebe s posebnimi potrebami« (Del Rio, 2022). Novembra 2021 je nizozemska javna radiotelevizija NOS začela predvajati informativno oddajo Novice tedna (niz. *Nieuws van de Week*), ki je v desetih minutah enkrat tedensko predstavila najpomembnejše novice tedna v lahko razumljivem jeziku. S septembrom 2024 so začeli ustvarjati dnevnoinformativno oddajo NOS Journaal in Makkelijke Taal: »Novice v preprostem jeziku so namenjene vsem, ki so radi obveščeni, vendar jim je težko slediti običajnim novicam. Novice v preprostem jeziku so preprostejše in vsebujejo več razlage kot druge novice. NOS ima kot javna radiotelevizija nalogo, da novice naredi dostopne vsem. Torej tudi ljudem, ki imajo težave z razumevanjem običajnega jezika. Na Nizozemskem to zadeva 2,5 milijona ljudi. Novice v preprostem jeziku imajo manj tem kot druge informativne oddaje. Voditelj poda več pojasnil in ne uporablja zahtevnih besed. Tudi tempo je počasnejši« (NOS, 2024).

RTV Slovenija od leta 2020 pripravlja spletne novice v lažje razumljivem jeziku. Od leta 2022 so na voljo tudi zvočni posnetki z uporabo sinteze govora, pri čemer lahko uporabnik izbere hitrost govora (običajno ali počasneje). Tako so novice dostopne širšemu krogu poslušalcev oziroma bralcev. Novice v lažje razumljivem jeziku uporabljajo predvsem ljudje z intelektualno oviro, ljudje po poškodbi glave, po kapi, ljudje z demenco, gluhi in naglušni, mladostniki in odrasli s specifičnimi učnimi motnjami, starostniki, migranti in manjšine ter drugi bralci s težavami pri branju in razumevanju. Tudi v splošni populaciji je veliko ljudi, ki so jim standardna besedila nedostopna, nerazumljiva ali pa tuja. Mednarodna raziskava

PIAAC iz leta 2016 je pokazala, da vsak četrti odrasli prebivalec Slovenije ne bere prav dobro in zato slabše razume besedila, s katerimi se srečuje v življenju ali pri delu.

RAZISKAVA S STROKOVNJAKI IN UPORABNIKI LAHKEGA JEZIKA V OKVIRU PROJEKTA SELSI

Projekt Govorjeni lahki jezik za družbeno vključevanje – SELSI je bil evropska pobuda, ki je poudarila izboljšanje dostopnosti govorne komunikacije z raziskovanjem govornega lahkega jezika. Projekt, ki je potekal med letoma 2022 in 2024, se je posvečal izzivom, s katerimi se pri razumevanju govornih vsebin spopadajo posamezniki s kognitivnimi, jezikovnimi ali drugimi ovirami. Z razvojem prilagodljivih smernic je želel projekt zapolniti vrzel na področju raziskav govorne komunikacije, ki so bile doslej pretežno osredinjene na pisano besedo. V okviru projekta so sodelovali partnerji iz petih evropskih držav (Slovenija, Italija, Švedska, Latvija in Litva), med njimi dve univerzi, štiri nevladne organizacije in radiotelevizija, ti so v okviru sodelovanja z različnimi deležniki na polju jezikovnega poenostavljanja preizkušali strategije za vzpostavljanje vključujoče in učinkovite komunikacije v različnih kontekstih. Začetna faza je vključevala izvedbo raziskave med strokovnjaki in končnimi uporabniki, s čimer so v okviru projekta želeli oceniti njihove potrebe in strategije v okviru govorne komunikacije. S pomočjo večjezičnih vprašalnikov so zbrali podatke več kot 400 anketirancev iz vse Evrope, med njimi strokovnjakov, kot so učitelji, socialni delavci in televizijski napovedovalci, in končnih uporabnikov z raznolikimi jezikovnimi potrebami. Vprašalnik je razlikoval med petimi ključnimi kategorijami strategij za izboljšanje komunikacije: strategije, povezane z besedilom in strukturo govora, strategije jezikovne in nejezikovne komunikacije, strategije za vključevanje poslušalcev in način uporabe podpornih gradiv.

Ugotovitve raziskave so poudarile tudi pomen nejezikovnih elementov pri učinkoviti govorni komunikaciji, kot so: empatija, potrpežljivost in vzpostavljanje očesnega stika. Tako strokovnjaki kot končni uporabniki so poudarili tudi potrebo po mirnem in tihem okolju ter po dodatnem času za obdelavo informacij in odzivanje. Kot ključne strategije za zagotavljanje razumljivosti so se izkazali: počasno in jasno govorjenje, ponavljanje in osredotočenost na večjo vključenost poslušalca. Uporabniki so še posebej cenili spoštljivo in empatično komunikacijo, ki jim omogoča sodelovanje in zmanjšuje občutek izključenosti.

Rezultati raziskave po mnenju Perego in Brumen (2023) razkrivajo ključno spoznanje: učinkovita govorna komunikacija presega zgolj prilagajanje sporočila že uveljavljenim priporočilom za lahki jezik: »Nejezikovni vidiki govorne interakcije namreč igrajo osrednjo vlogo pri asimetrični komunikacijski dinamiki. Končni uporabniki, torej tisti, ki so manj večji govorne komunikacije, bolje razumejo, kadar so izpolnjeni določeni pogoji. Med te pogoje sodijo zadosten čas za obdelavo informacij, občutek vključenosti in pomembnosti v okolju, kjer poteka pogovor, zagotavljanje mirnega prostora in izkazovanje potrpežljivosti, psihološke in jezikovne empatije, vzdrževanje stalnega očesnega stika ter pripravljenost za sprejemanje povratnih informacij, zlasti izkušenejših sogovornikov. Kljub optimalnim pogojem pa še vedno ostajajo področja, na katerih se končni uporabniki srečujejo z izzivi,

na primer pri izražanju lastnih čustev ali nestrinjanju s sogovornikom. To dejstvo poudarja potrebo po nadaljnjih raziskavah, da bi te vidike še podrobneje osvetlili» (Perego in Brumen, 2023, str. 52).

SMERNICE ZA ENOSMerno KOMUNIKACIJO V GOVORJENEM LAHKEM JEZIKU

Smernice za govorni lahki jezik, nastale v okviru projekta Govorjeni lahki jezik za družbeno vključevanje – SELSI, temeljijo na podatkih obsežne raziskave, izvedene med strokovnjaki in uporabniki lahkega jezika, ter na pregledu obstoječe literature, kar je bila podlaga za oblikovanje priporočil, kasneje tudi preizkušenih v praksi (SELSI, 2024). Smernice so zasnovane kot orodje za izboljšanje sporazumevanja v različnih situacijah, od formalnih predstavitev, podcastov in izobraževanj do vsakdanjih pogovorov in prilagojene komunikacije za ljudi z različnimi potrebami. Posebna pozornost je namenjena jasni strukturi sporočila, prilagoditvi jezika in uporabi nebesednih komunikacijskih elementov, ki omogočajo boljše razumevanje. Zapisane so v preprostem jeziku, z razlago in primeri za lažjo uporabo, pri čemer ne predstavljajo strogih pravil, temveč priporočila za spodbujanje vključujoče komunikacije. Vsaka od javno objavljenih smernic vsebuje tudi ikono, ki nakazuje, ali jo je mogoče uporabiti v enosmerni komunikaciji, dvosmerni komunikaciji ali v obeh.

Razlikovanje med enosmerno in dvosmerno komunikacijo pri uporabi govornega lahkega jezika je ključno za učinkovito prilagajanje komunikacijskih strategij različnim situacijam in potrebam uporabnikov. Enosmerna komunikacija, kot so predstavitve, predavanja ali podcasti, zahteva jasnost, strukturo in predvidljivost sporočila, saj poslušalci nimajo možnosti za sprotno preverjanje razumevanja. Dvosmerna komunikacija, ki vključuje pogovore, svetovanja ali diskusije, omogoča prilagoditev jezika v realnem času z aktivnim poslušanjem in povratnimi informacijami. Razvijanje ločenih smernic za ti dve obliki komunikacije omogoča bolj ciljno usmerjeno uporabo priporočil, kar izboljšuje dostopnost in vključevanje, saj upošteva raznolike potrebe ciljnih skupin in posebnosti različnih komunikacijskih kontekstov.

Oblike enosmerne komunikacije, kot so radijski in televizijski programi, podcasti ter zvočne knjige, so v sodobni medijski krajini postale ključni del jezikovne prakse, namenjene širokemu občinstvu. Da bi povečali dostopnost in vključevanje, številni mediji vse pogosteje prilagajajo svoj jezik za lažje razumevanje. Takšne prilagoditve omogočajo, da informacije dosežejo raznolike ciljne skupine, hkrati pa spodbujajo širše razumevanje in družbeno vključenost. Smernice, nastale v okviru projekta, so namenjene prav temu. Strukturiranje sporočila v enosmerni komunikaciji zahteva skrbno načrtovanje govora, pri čemer je na začetku priporočljivo jasno predstaviti ključne elemente: splošni kontekst, ključne točke in predvidene korake. Vsebina naj bo razdeljena na manjše, logično povezane segmente z jasno označenimi prehodi med posameznimi temami. Tako strukturiran diskurz se lažje navezuje na že obstoječe znanje poslušalcev in postopoma nadgrajuje njihove razumevalne sposobnosti.

Za zagotavljanje višje stopnje pozornosti in pomnjenja osrednjih informacij se izkažejo za uporabne različne strategije: ponavljanje ključnih točk, najava pomembnih vsebin pred njihovo podrobnejšo obdelavo in vključitev vizualnih ali pisnih dopolnilnih gradiv prispevajo k večji jasnosti sporočila. Tovrstni multimodalni pristop olajša tudi kasnejši priklic informacij.

Pri prilagajanju jezika ciljnemu občinstvu je temeljnega pomena poenostavitev leksike in sintakse. Dolge in redkejšje izraze je smiselno nadomestiti s krajšimi in pogostejšimi, kompleksnejše pojme pa pojasniti s pomočjo konkretnih primerov. Izogibanje metaforam in drugim figurativnim izrazom, ki bi lahko otežili razumevanje, in razlaga kratic in številčnih podatkov v dostopnejši obliki prispevata k jasnejši komunikaciji.

Uporaba podpornih gradiv, kot so slike, grafi ali zvočni posnetki, lahko prav tako pospeši razumevanje vsebine. Omenjena gradiva naj bodo kakovostna in preprosta, možnost preverjanja informacij v pisni ali spletni obliki pa poslušalcem omogoča ponoven dostop do bistvenih točk. S tem se krepi trajnejša uporabnost posredovanih informacij.

Na koncu pa je pomemben tudi primeren ton govora, ki poleg sproščenosti in prijaznosti ostaja usmerjen k jasnemu cilju. Diskurzni označevalci, kot sta »najprej« ali »nato«, poslušalcem olajšajo orientacijo, medtem ko premišljena intonacijska raznolikost in premišljeni premori preprečujejo monotonost. Skladna uporaba vseh omenjenih strategij prispeva k učinkoviti, vključujoči in široko dostopni enosmerni komunikaciji.

SKLEP

Novinarstvo, ki uporablja lažje razumljiv jezik, odpira vrata večji vključenosti in dostopnosti. Čeprav se pri prilagoditvi jezika spopadamo z izzivi, kot so ohranjanje zanesljivosti, jasnosti in zanimivosti vsebine, uspešne prakse po Evropi dokazujejo, da lahko informacije dosežejo vse – od starejših, migrantov in oseb z različnimi ovirami do tistih, ki preprosto potrebujejo jasnejša sporočila.

Projekt Govorjeni lahki jezik za družbeno vključevanje – SELSI in druge podobne pobude so pokazali, da je ključ v preprostih, a učinkovitih strategijah: jasna struktura, dostopen jezik in uporaba podpornih elementov, kot so vizualni in zvočni pripomočki. Toda to je šele začetek. Da bi novinarstvo postalo resnično vključujoče, bo treba še naprej raziskovati, prilagajati pristope in izobraževati vse, ki sodelujejo pri ustvarjanju novic. In še več: opisano je pomembna informacija tudi za vse, ki delujejo na področju izobraževanja odraslih in se neposredno srečujejo z ranljivimi skupinami in njihovimi specifičnimi potrebami pri procesiranju informacij.

VIRI IN LITERATURA

ARD. (2024). In eigener Sache: tagesschau startet Sendung in Einfacher Sprache. *Tagesschau*. <https://www.tagesschau.de/inland/tagesschau-start-in-einfacher-sprache-100.html>

Anča, G. in Melnika, I. (2021). Easy Language in Latvia. V C. Lindholm in U. Vanhatalo (ur.), *Handbook of Easy Languages in Europe* (str. 305–326). Frank & Timme.

Bohman, U. (2021). Easy Language in Sweden. V C. Lindholm in U. Vanhatalo (ur.), *Handbook of Easy Languages in Europe* (str. 527–568). Frank & Timme.

Del Río, M. (2022, 16. februar). UVigo e CRTVG crean Sinxelo, un espazo informativo pioneiro para persoas con dificultades de comprensión. *Universidade de Vigo*. <https://www.uvigo.gal/es/universidad/comunicacion/duvi/uvigo-crtvg-crean-sinxelo-espazo-informativo-pioneiro-persoas-dificultades-compresion>

IFLA. (2010). *Guidelines for easy-to-read materials*. International Federation of Library Association and Institutions IFLA Professional Reports. <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/hq/publications/professional-report/120.pdf>

Inclusion Europe. (2009). *Information For All: European Standards for making information easy to read and understand*. http://inclusion-europe.org/images/stories/documents/Project_Pathways1/Information_for_all.pdf

ISO/IEC. (2023). *Information technology — User interfaces — Requirements and recommendations on making written text easy to read and understand*. <https://www.iso.org/standard/77178.html>

Leskelä, L. (2021). Easy Language in Finland. V C. Lindholm in U. Vanhatalo (ur.), *Handbook of Easy Languages in Europe* (str. 149–190). Frank & Timme.

Maass, C., Rink, I. in Hansen-Schirra, S. (2021). Easy Language in Germany. V C. Lindholm in U. Vanhatalo (ur.), *Handbook of Easy Languages in Europe* (str. 305–326). Frank & Timme.

NOS. (2024). NOS Journaal in Makkelijk Taal. Over NOS. <https://over.nos.nl/onze-programmas/nieuws-van-de-week/>

Perego, E. in Brumen, D. (2023). Non-verbal strategies, adequate settings, and empathy as the real promoters of Spoken Easy Language in asymmetric communication. *Rivista Internazionale di Tecnica della Traduzione / International Journal of Translation*, 25(1), 39–55. <https://doi.org/10.13137/2421-6763/35507>

Projekt Spoken Easy Language for Social Inclusion [SELSI]. (2024). *Smernice za govorjeni lahki jezik*. <https://selsi.eu/en/homepage-eng/results/>

Uniamoci. (2024). La nostra storia. *Uniamoci*. <https://www.uniamoci.eu/la-nostra-storia-2/>

1.17. Samostojni strokovni prispevek

POGLAVJE 18



SREČANJA ZA LJUDI, USTVARJENA SKUPAJ Z NJIMI

Kampanje in dogodki

Zvonka Pangerc Pahernik

POVZETEK

Obravnavamo razvojno naravnost in vlogo kampanj in dogodkov kot pomembnih platform za spodbujanje izobraževanja odraslih in vseživljenjskega učenja ter medsebojno povezovanje udeležencev na lokalni, nacionalni in evropski ravni. V središču sta kampanja Tedni vseživljenjskega učenja in projekt Uresničevanje Evropskega programa za učenje odraslih – EPUO s pripadajočimi dogodki, predvsem forumi, ki obravnavajo aktualne družbene izzive. V zaključku navajamo priporočila za organizacijo in nadgradnjo kampanj. Njihov poudarek je na trajnosti in kontinuiteti, partnerskem sodelovanju deležnikov ter prilagodljivosti hitro spreminjajočim se družbenoekonomskim smernicam.

Ključne besede: ozaveščanje, kampanje, dogodki, deležniki, učeče se skupnosti, doseganje ciljnih skupin

UVOD

Ozaveščanje o ustreznem, pozitivnem odnosu do vseživljenjskega učenja in prednostih, ki jih ustrezna znanja in spretnosti prinašajo posamezniku in družbi, je nujen in nenehni proces. Prispeva k vzpostavljanju kulture, v kateri je učenje tako nepogrešljiva vrednota kot tudi neizogibna pot za doseganje raznovrstnih ciljev. Obveščanje/informiranje o učnih priložnostih – od golih podatkov o izobraževalnih programih do kompleksnega svetovanja in preverjanja že doseženih znanj in spretnosti – je neobhoden del teh prizadevanj. Spodbujevalno med drugim delujejo prirojeni pristopi za doseganje še ne vključenih, zlasti ranljivih ciljnih skupin, širjenje zgodb zglednih učečih se ter različne spodbude in oblike podpore.

Umetnost – postavlja se vprašanje, koliko je to stroka ali obrt – ozaveščanja, obveščanja/informiranja in spodbujanja (za vse troje bo v nadaljevanju uporabljen izraz ozaveščanje) za izobraževanje odraslih oziroma vseživljenjsko učenje se je pri nas uveljavljala v zadnjih treh desetletjih. Medtem ko je bila v ustanovnih dokumentih Andragoškega centra Slovenije (ACS) eksplicitno opredeljena le dejavnost informiranja in dokumentiranja, se je promocijska dejavnost ACS razvila po naravni poti – glede na potrebe prakse, stroke in družbe nasploh. K temu je bistveno prispevala pionirska vloga zavoda pri spodbujanju učenja in izpostavljanju zglednih učečih se s Tednom/Tedni vseživljenjskega učenja.

V poglavju bomo vzeli pod drobnogled le en del ozaveščanja, in sicer kampanje in dogodke. Opredeljujemo jih kot platforme za neposredna srečanja ključnih deležnikov ožje pri izobraževanju odraslih in vseživljenjskem učenju ter širše v družbi. Z njimi dosegamo nosilce odločanja, strokovnjake in praktike v izobraževanju odraslih in medsektorsko. Nagovarjamo tudi široko javnost, vključno z (ne)učječimi se, in medije. Gre bodisi za samostojna prizadevanja, kot je kampanja Tedni vseživljenjskega učenja – TVU, bodisi za dogodke, ki so sestavni del obsežnejših dejavnosti, kot je uresničevanje Evropskega programa za učenje odraslih (npr. projekt EPUO). V vseh primerih so kampanje in dogodki razvojno naravnani, saj vsaka naslednja implementacija upošteva izsledke rednega vrednotenja preteklih ter tudi nove pobude in spoznanja. Odražajo stanje in izzive na konkretnem področju, vendar predstavljajo le *vrh ledene gore* kompleksnih dejavnosti v izobraževanju odraslih. Izmenjave mnenj in izkušenj na teh dogodkih lahko vodijo do priporočil (celo manifestov) ali strokovnih podlag za premisleke in ukrepe. Udeleženci lahko postanejo multiplikatorji učinkov tovrstnih srečanj v svojih širših okoljih.

Nosilci kampanj in dogodkov na Andragoškem centru Slovenije budno spremljajo najnovejša družbenoekonomska gibanja in izzive in se nanje dejavno odzivajo. Vsebine za dogodke črpajo *od spodaj navzgor*, od prakse do nacionalne in evropske politike. Obenem delujejo tudi *od zgoraj navzdol*, tako da na dogodkih popularizirajo politične in strokovne ukrepe ter omogočajo dialoge in interakcije.

Praviloma gre za osebna srečevanja, obdobje covida pa je odprlo tudi druge dobrodošle možnosti. V zadnjem času številni dogodki še vedno potekajo po spletu ali hibridno in zaradi tega dosegajo še več zainteresiranih. Njihova življenjska doba se ne konča z izpeljavo v ožjem smislu, pač pa so posneto dogajanje in gradiva prek komunikacijskih kanalov Andragoškega centra Slovenije in drugih medijev še dolgo na voljo omenjenim javnostim. Komunikacija pred in med dogodki ter po njih je izjemnega pomena, saj krepi medsebojno povezanost soustvarjalcev in omogoča izmenjevanje vlog nastopajočega in udeleženca, učitelja in učečega se. Koordinatorji in organizatorji kampanj in dogodkov imajo izjemen privilegij, da lahko delujejo kot katalizatorji večje ozaveščenosti ter okrepljenega vzajemnega razumevanja in spoštovanja vseh vpletenih.

KAMPANJE IN DOGODKI SO POMEMBNA ZVRST OBVEŠČANJA, OZAVEŠČANJA IN SPODBUJANJA

V nadaljevanju predstavljamo najpomembnejše dogodke, ki jih je v obdobju 1996–2024 zasnovalo, koordiniralo in/ali izpeljalo Središče za obveščanje in ozaveščanje na ACS⁵². So pa kampanje in dogodki vedno nastali v partnerskem sodelovanju s številnimi deležniki iz domačih, občasno tudi tujih strokovnih krogov in prakse.

Tedni vseživljenjskega učenja (v nadaljevanju TVU) so vseslovenska kampanja za uveljavljanje kulture vseživljenjskosti učenja in veljajo za pionirja ozaveščanja o pomenu in

[52] Poimenovanje izhaja iz prenovljenega Sklepa o ustanovitvi Andragoškega centra Slovenije z julija 2024; prej Promocijsko in informacijsko središče.

pojavnih oblikah učenja in izobraževanja pri nas, saj so na krajevni in državni ravni prodorni že 29 let. Čeprav imajo svoje korenine v britanskem konceptu Tedna učečih se odraslih, so karakteristike slovenskega festivala učenja prilagojene našemu prostoru, izzivom in naravnosti. Snovalec in nacionalni koordinator TVU je vse od leta 1996 Andragoški center Slovenije. V denarno omejenih okoliščinah si izvajalci prizadevajo za stalni napredek festivala in neprestano vpeljevanje novosti. Velik preboj po kakovosti in obsegu so dosegli leta 2001 z vzpostavitvijo čvrste mreže območnih in tematskih koordinatorjev TVU in zagotovitvijo razmeroma stabilne denarne podpore pristojnega ministrstva. V zadnjih letih TVU v maju in juniju zavzeto izpeljuje približno 2000 prirediteljev, široko javnost pa nagovarjajo s približno 8000 izobraževalnimi, promocijskimi, informativno-svetovalnimi, kulturnimi, družabnimi, športnimi in drugimi dogodki po vsej državi. Kampanje ni ustavil niti covid, saj je v prilagojeni obliki potekala tudi v letih 2020 in 2021. S skupnimi temami in kasneje tudi skupnimi akcijami je v kampanji leta 2009 sledil nov preboj – medsektorsko povezovanje z drugimi nacionalnimi deležniki, kar je močno povečalo vsebinske razsežnosti festivala. Primer tega so sinergije z nekaterimi nacionalnimi kampanjami na drugih področjih, kot so npr. Tedni ljubiteljske kulture, Festival za tretje življenjsko obdobje in Dnevi medgeneracijskega sožitja. Vsebina dogodkov se je močno navezovala tudi na vsakokratno »evropsko leto«, nazadnje Evropsko leto spretnosti (maj 2023/maj 2024)⁵³.

Koncept *Parade učenja – dan učečih se skupnosti* (v nadaljevanju PU) je bil v letih 2013–2015 razvit in izvajan znotraj projekta EPUO. Od leta 2016 je PU del vsakokratnega programa in sofinanciranja TVU in prevzema značaj kampanje. Praviloma izpeljana na isti dan na javnih mestih v 15 do 20 večjih slovenskih krajih je PU postala antipod tisočim dogodkom TVU, razpršenim v času in prostoru. Nosilci PU, hkrati območni koordinatorji TVU, so predstavitev učnih priložnosti in dosežkov dodali živahno druženje vseh generacij in praznovanje z glasbo in plesom. Z okrepljeno podporo lokalnih oblasti so uspeli najrazličnejše sodelujoče povezati v učečo se skupnost. En dan v letu (praviloma sredi maja) je tako postal seme za stalno, skladno in dejavno povezanost skupnosti.

Osrednji slovesni dogodek TVU je od leta 1996 nacionalno odprtje TVU. Na njem protokolarni govorniki iz vrst politike in stroke utemeljujejo pomen izobraževanja odraslih, vseživljenjskega učenja in TVU kot glasnika tega področja. Najatraktivnejša vsebina prireditve so osebne in video predstavitve uspešnih učečih se. Od leta 2006 se prizorišče nacionalnega odprtja odvija na lokalni ravni. Nacionalni koordinatorji, ki so ob podpori nacionalnega zavoda prevzeli vlogo organizatorjev teh devetnajstih zaporednih slovesnosti (vsakič s spremljevalno novinarsko konferenco), so učvrstili svoj ugled in potrdili vlogo gonilne sile v posameznem učečem okolju. Lokalno obarvane kulturne točke in druge vsebine so sporočila TVU še bolj približale vsem v konkretni skupnosti.

Institut priznanj *Andragoškega centra Slovenije* (1997–2024) je v osemindvajsetih letih doživel preimenovanja in manjše vsebinske spremembe. Fokus pa ostaja na zgodbah učečih se posameznikov in skupnosti, ki so na svojih poteh presegali različne ovire in

[53] Več informacij o tej široko zasnovani manifestaciji, ki bo v letu 2025 praznovala 30-letnico in je podlaga za projekt ESS+ Ozaveščanje za vseživljenjsko učenje, je dostopnih na spletni strani: <https://tvu.acs.si/>.

postali zgled za svoja ožja in širša okolja. Z njihovimi zgodbami se lahko poistoveti širša javnost, delujejo spodbujevalno in so tudi medijsko najzanimivejše. Uspešni in radostni učeči se so brez dvoma najprepričljivejši zagovorniki učenja. V obdobju 1997–2019 je Andragoški center Slovenije podelil dvesto osemnajst priznanj. V zadnjih štirih letih pa so izvajalci nacionalnih odprtij TVU počastili še dodatnih dvajset zglednih učečih se iz svojih regij. Leta 2024 je bila v projektu ESS+ Ozaveščanje za vseživljenjsko učenje izpeljana prenova instituta priznanj Andragoškega centra Slovenije. Nov način izbora prejemnikov (dvanajst regijsko izbranih in izmed njih ena najzgodba vseživljenjskega učenja) bo brez dvoma še naprej bogatil zakladnico navdušujočih zgodb o preobrazbeni moči učenja.

Andragoški kolokvij, ki poteka od leta 1997, je osrednja državna strokovna prireditelja v okviru kampanje TVU. Kolokvij nagovarja aktualne teme v izobraževanju odraslih in širše. Gre praviloma za ožja srečanja domačih, včasih tudi tujih strokovnjakov s področij, ki sprožajo pomembne razprave in vodijo do zanimivih spoznanj in priporočil.

V projektu *Uresničevanje Evropskega programa za učenje odraslih – EPUO 2012–2025*⁵⁴ (v nadaljevanju: EPUO) pomembno mesto zavzemajo prav dogodki, saj se z njimi po eni strani izpostavljajo ključne vsebine in pristopi v izobraževanju odraslih, po drugi strani pa te vsebine osvetljujejo vidike družbenoekonomskih gibanj in izzivov, kar velja še posebno za forume EPUO, izpeljane od leta 2021 naprej. V dvanajstih letih je nacionalni zavod skupaj s partnerji izpeljal šestdeset dogodkov EPUO.

V obdobju od 2015 do 2017 je bilo izvedenih sedemintridesetih strokovnih dogodkov EPUO z dvema sklepoma dogodkoma v 2016 in 2017. Njihov namen je bil na lokalni ravni prikazati dejavnosti za spodbujanje razvoja temeljnih zmožnosti in ključnih kompetenc odraslih, nekateri so posebno pozornost namenili učeči se skupnosti. Njihovi nosilci so ob podpori Andragoškega centra Slovenije predstavili dosežke, opredelili priložnosti in izzive in jih zapisali v manifeste.

Osem posvetovalnih dogodkov EPUO ter letni konferenci, izvedeni v letih 2018 in 2019, je prineslo številne priložnosti za snovanje pristopov in izmenjavo izkušenj. V prvem letu so bili povezani s projekti ESS na temo svetovanja in vrednotenja ter pridobivanja temeljnih in poklicnih kompetenc. Dva dogodka v letu 2019 pa sta bila namenjena tedanji prenovi Nacionalnega programa izobraževanja odraslih, tretji pa razvoju projekta TVU in počastitvi njegove 25-letnice.

Leta 2021 je bilo izvedenih šest forumov EPUO, ki so se tematsko dotaknili ključnih družbenoekonomskih izzivov, kot so: digitalizacija družbe, demografske spremembe (migracije, starajoča se družba), vključenost in državljanstvo, okoljski izzivi ter tehnološke spremembe in prihodnost dela. Na teh dogodkih so strokovnjaki preučili proaktivno vlogo učenja in izobraževanja odraslih pri vsaki od naštetih smernic.

[54] EPUO. (b. d.). Projekt Uresničevanje Evropskega programa za učenje odraslih – EPUO v Sloveniji. <https://epuo.acs.si>

V naslednjih dveh letih je bilo izvedenih osem forumov EPUO, na katerih so strokovnjaki izobraževanje odraslih in vseživljenjsko učenje povezali s spretnostmi za življenje. Obravnavali so zelene in digitalne, državljanske, medijske, osebne (čustvene) in medosebne, finančne in potrošniške spretnosti ter spretnosti za zdravo in za kulturno življenje. Sprva so spretnosti predstavljali posamično, kasneje pa vedno bolj povezano, ob rastočem spoznanju, da sta na vseh ravneh potrebna celostni pristop in sinergija.

Forum EPUO 2024 z naslovom Spretnosti za vse je podprl zaključek Evropskega leta spretnosti (v nadaljevanju ELS). Spregovoril je o napovedovanju spretnosti za trg dela v Sloveniji, ukrepih, ki omogočajo njihovo pridobitev, vlogi izobraževanja odraslih pri stalnem nadgrajevanju spretnosti za delo in življenje nasploh in sorodnih temah. Dogodek je nacionalni zavod oblikoval v sodelovanju z ministrstvom za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti, nosilcem ELS v državi. Izpeljan je bil skupaj z deležniki na nacionalni in lokalni ravni, poznavalci problematike zaposlovanja in izobraževanja in predstavniki drugih resorjev. Veliko večino naštetih dogodkov EPUO so pospremili videoposnetki in druga gradiva, ki so svoje mesto dobili na posebej zanje vzpostavljenih spletnih straneh, kar govori v korist njihove stalne dostopnosti.

Letni posvet o izobraževanju odraslih (LPoIO) je vsakoletno stanovsko srečanje na področju izobraževanja odraslih, ki od leta 2010 poteka v organizaciji javnega zavoda. Njegovi udeleženci in nastopajoči iz vrst nosilcev politike, stroke in prakse prinašajo priložnosti za ovrednotenje prehojenih poti in doseženih ciljev v posameznem letu. Obenem je dogodek namenjen informiranju in razpravi o izzivih in usmeritvah, ki bodo krojili naše delovanje v prihodnje. Posvet odlikujejo tudi družabni stiki, ki krepijo skupno zavezanost razvoju izobraževanja odraslih v Sloveniji⁵⁵.

CILJNA USMERJENOST KAMPANJ IN DOGODKOV

V nadaljevanju opredeljujemo razloge za organiziranje predstavljenih kampanj in dogodkov oziroma štiri vrste ciljev, ki jim pri tem sledimo. Pri tem izhajamo iz ciljev TVU, ki so se v skoraj treh desetletjih, odkar smo jih opredelili in v skladu z razvojem kampanje dopolnjevali, zasidrali v zavest soustvarjalcev te kampanje. Obenem so neposredno ali posredno spreminjali miselnost udeležencev. Umeščeni so v strateški in vsakokratni letni načrt TVU. Na tem mestu najpomembnejše povzemamo in zastopamo stališče, da ti cilji smiselno veljajo tudi za druge omenjene dogodke.

[55] LPoIO je ACS po naročilu ministrstva za vzgojo in izobraževanje organiziral že petnajstkrat, zadnja leta pod slogani Zdravi. Prodorni. Prožni. (2022), Samouresničeni. Povezani. Močni. (2023) ter Sodobni. Zavzeti. Sodelovalni. (2024). Več na spletni strani LPoIO 2010–2024: <https://web.acs.si/lp/>

Preglednica 8: Shematičen prikaz različnih ciljev kampanj

CILJI KAMPANJ IN DOGODKOV, POVEZANI Z NARAVNANOSTJO IN VREDNOTAMI POSAMEZNIKA IN DRUŽBE:
ozaveščanje vseh javnosti o pomembnosti in vsenavzočnosti učenja v vseh starostnih obdobjih in na vseh področjih javnega in zasebnega življenja;
prepoznavanje učinkov vseživljenjskega učenja – časovna (<i>life-long</i>) in vsebinska (<i>life-wide</i>) razsežnost – in njegove umeščenosti v naša življenja (spretnosti za življenje);
ozaveščanje o enakovrednosti in uravnoteženosti štirih stebrov vseživljenjskega učenja (Delors et al, 1996): učenje kot pridobivanje znanja, kot usposabljanje za delo, za kakovostno bivanje ter sožitje v skupnostih in za osebno rast;
prebujanje radovednosti in spodbujanje oblikovanja potreb po učenju;
ozaveščanje o pomenu učenja za medkulturno in medgeneracijsko razumevanje in sorodni cilji.
CILJI KAMPANJ IN DOGODKOV, POVEZANI S PRAKSO IZOBRAŽEVANJA IN UČENJA:
spodbujanje pozitivnega odnosa do vseh oblik formalnega, neformalnega in priložnostnega učenja, še zlasti za preseganje stereotipnih predstav o tem, kaj učenje je in čemu je namenjeno;
spodbujanje večje udeležbe v vseh teh oblikah učenja, večje socialne vključenosti in zaposljivosti ter boljših pogojev za demokratično državljanstvo;
spodbujanje in krepitev učečih se posameznikov, da izražajo svoje učne potrebe in iščejo možnosti izobraževanja;
seznanjanje javnosti s priložnostmi za učenje (pregled izvajalcev in programov – Kam po znanje) in možnostjo priznavanja neformalno pridobljenih znanj in spretnosti;
krepitev virov in omrežij, ki omogočajo uspešno učenje tako na krajevni kot tudi na drugih ravneh (državni, območni, po vsebinskih področjih ipd.), in pospeševanje povezovanja in medsebojnega sodelovanja teh virov in omrežij;
vzpostavljanje pogojev za medsebojno spoznavanje in oblikovanje trajnih partnerstev bodisi na nekem geografskem območju bodisi na vsebinskem področju;
proslavitev izjemnih dosežkov pri učenju in ustvarjalnem udejstvovanju;
prepoznavanje novih možnosti za razvoj neformalnega učenja, predvsem skupnostnega, te spodbujajo razvoj lokalnih okolij, trajnostnost in zagotavljajo večjo povezanost med ljudmi, in drugi sorodni cilji.
CILJI KAMPANJ IN DOGODKOV, POVEZANI S TEORIJO IZOBRAŽEVANJA IN UČENJA:
zagotavljanje priložnosti za premislek o stanju in perspektivah teorije in prakse na področju izobraževanja odraslih in vseživljenjskega učenja;
opredeljevanje in predstavljanje ključnih strokovnih tem v učenju in izobraževanju ter njihovo povezovanje s sodobnimi družbenoekonomskimi gibanji;
omogočanje izmenjave mnenj med teoretiki in praktiki na prizoriščih dogodkov;
krepitev pomena raziskovalne dejavnosti na področju vseživljenjskega učenja in drugi sorodni cilji.

CILJI KAMPANJ IN DOGODKOV, POVEZANI S POLITIKO IZOBRAŽEVANJA:
zagovarjanje vloge in pomena izobraževanja odraslih ter vseživljenjskega učenja pri nosilcih odločanja na krajevni, državni in evropski ravni;
prispevanje k enakopravnemu sistemskemu obravnavanju izobraževanja mladih in odraslih v celovitem sistemu vseživljenjskega učenja;
opozarjanje na pomen učenja tako za posameznika kot tudi za organizacijo, skupnost in državo in celostni družbenoekonomski razvoj;
usmerjanje pozornosti na sodobne izzive v politiki izobraževanja in iskanje sinergijskih rešitev;
promoviranje ciljev politike izobraževanja na državni in evropski ravni ter ravni EU s ciljem, da jih posamezniki spoznajo, jih sprejmejo za svoje in jih smiselno soustvarjajo.

Vir: Lastni.

K zgoraj navedenim razlogom in ciljem kampanj in dogodkov dodajamo še pet posplošenih ciljev, ki predstavljajo izhodišče za sklepno razmišljanje. S kampanjami, ki praviloma vključujejo na tisoče dogodkov (primer: kampanja TVU na lokalni ravni), in tudi s samostojnimi dogodki (primer: strokovni, posvetovalni dogodki in forumi EPUO, konference, kolokviji ipd.) dosegamo naslednje: vključujemo predstavnike vseh ciljnih skupin (sodelujemo s prepričanimi, nagovarjamo ne vključene in jih spodbujamo k akciji); vzpostavljamo srečanja in spodbujamo povezovanje; omogočamo učenje, druženje in interakcijo; poudarjamo in slavimo dosežke; krepimo vrednote, širimo poglede ter podpiramo izmenjave in zaveze.

SKLEP

Temeljna predpostavka v tem poglavju je, da smo s kampanjami in dogodki nagovorjeni vsi odrasli, čeprav nastopamo v različnih vlogah. Obenem izhajamo iz prepričanja, da smo *ranljivi* – v najširšem pomenu te večplastne besede – vsi. To velja tako za odrasle z nizko ali neustrezno izobrazbo in različnimi statusi kot tudi za privilegirane, za zaposlene in brezposelne, za člane ožjih ali širših profesionalnih skupnosti, za celotno družbo. Ta je namreč v turbulentni tranziciji, njen izid pa je negotov in zadeva vse plati osebnega in družbenega življenja. Posledično morajo biti prizadevanja v izobraževanju odraslih usklajena in prepletena s tistimi v vseh družbenih resorjih. Podlage za to so vzpostavljene v aktualni Resoluciji o Nacionalnem programu izobraževanja odraslih.

Najsplošnejši namen kampanj in dogodkov, kot jih razumemo v tem poglavju, je stalni, spiralno potekajoči in vzajemni napredek vseh soudeleženi – ne le ob teh priložnostih, ki so časovno in prostorsko omejene, temveč v izobraževanju odraslih in vseživljenjskem učenju ter življenju nasploh.

Ko k snovanju in izvedbi dogodkov ter kampanj povabimo t. i. prepričane – pa najsi bodo nosilci politike in odločanja na državni ali krajevni ravni, nosilci stroke in/ali prakse ali učeči se –, lahko dosežemo njihovo poistovetenje z nameni dogodka. Ta je zanje priložnost, da se izrazijo, zato je pomembno poslanstvo snovalca dogodka asertivna komunikacija

z nastopajočimi. V program po najboljših močeh vtremo njihove močne plati, pa tudi potrebe in dileme. Spoštljivo vključimo ovire in izzive, s katerimi se spopadajo, in prispevamo k njihovem razodevanju, morda celo odpravljanju. Posebna priložnost za to so panelne razprave, v katerih je treba že v izhodišču postopati po načelu enakosti in to – v vlogi povezovalca – stalno udejanjati.

Posebno pozornost je treba nameniti nagovarjanju in spodbujanju ne vključenih v učenje. Praviloma so to člani (večkratno) marginaliziranih in ranljivih ciljnih skupin. Če se zavedamo *Matejevega učinka*, po katerem se tudi z dogodki gibljemo v začaranem krogu prepričanih (*tisti, ki imajo, bodo imeli še več*), uporabljamo subtilne načine pridobivanja pozornosti in zainteresiranosti ne vključenih. Na prvo mesto pri tem sodijo osebni stiki in pričevanja. To so priložnosti za druženje, na katerih lahko pride do pozitivnega transferja med zglednimi učečimi se in tistimi, ki omahujejo. Naša pozornost in usmerjanje sta potrebna v vseh fazah – od iskrice, ki jo pomagamo zanetiti, do konkretnih poti, ki zadovoljijo prebujeno željo po znanju in spretnostih.

S kampanjami in dogodki lahko prispevamo k vzpostavljanju učečih se skupnosti, in sicer horizontalno zasnovanih (na primer skupnost strokovnjakov v izobraževanju odraslih, ki se srečujejo na LPOLO in številnih drugih dogodkih) ali vertikalno zasnovanih (po konceptu vseživljenjskosti učenja, ki zajema vse generacije). S temi dejavnostmi sodelujemo tudi pri krepitvi kompleksnih skupnosti, ki vključujejo številne (so)delujoče v neki lokalni skupnosti (na primer TVU ali Parada učenja). Pri tem sta izjemnega pomena ravnanje po načelu enakosti in doseganje 'win-win' situacije za vse vpletene. Le tako lahko kampanje in dogodki obstanejo, se širijo in dosegajo osmišljene in dobre učinke.

Ob stalni skrbi za strokovnost in visoko raven kakovosti se moramo zavedati, da bolj ko dogodke odlikuje tudi neformalna, človeška plat, bolj poglobljena sta stik in izmenjava. Pomen neposrednih osebnih srečanj, ko je nastopajoči predvsem človek, šele nato pa strokovnjak ali nosilec odločanja, je izjemen. To velja za vse ciljne skupine, ki jih omenjamo v poglavju, in za njihovo interakcijo, saj je večina dogodkov namenjena prav temu. Še posebno pri ne vključenih delujmo po načelu *nič za učeče se brez njih!* Smiselno jih je treba vključiti kot dejavne udeležence v vse vrste dogodkov, vzporedno pa usposabljati za zagovorniške nastope in srečanja z nosilci politike, stroke in svojimi vrstniki. To nalogo bi lahko prevzeli forumi učečih se, ki jih v Sloveniji načrtujemo že dalj časa.

Vsebinska plat kampanj in ponavljajočih se dogodkov mora biti aktualna in sveža. Poseči moramo onkraj ožje stroke oziroma to vpeti v širša družbenoekonomska dogajanja. Na ravni posameznika je treba učenje in izobraževanje povezati z različnimi vidiki življenja (tematika spretnosti za življenje). Celostni pristop po eni strani in sodobni, vključujoči po drugi zagotavljata, da se ne vrtimo v začaranem krogu, temveč presegamo izolirani pogled na vedno iste dileme.

Na temelju naših izkušenj je pomembno izoblikovati izviren slog oziroma blagovno znamko kampanje ali dogodka, še posebno če se ta ponavlja. Za to je treba vzpostaviti celostno grafično podobo in jo dosledno uporabljati na vseh komunikacijskih kanalih: na spletnih

straneh, družbenih omrežjih, na pasicah, ki spremljajo izvedbo dogodka in dejavnosti po njem, na videoposnetkih in podobno. Dobrodošel je tudi slogan, ki je nato ubeseden v kratkem strokovnem uvodu. To opredeljuje polje, ki ga konkretiziramo v programu dogodka. Ta mora imeti svoj domicil – morebiti svojo spletno stran, ki podaja ključne informacije v pripravljalni, izvedbeni in sklepni fazi dogodka/kampanje. Omogoča tudi trajno dostopnost vsebin drugim zainteresiranim po spletu.

Vse faze dogodka – pripravljalna, izvedbena, sklepna – imajo torej svoj prostor tudi v virtualnem svetu. Tam vabimo k udeležbi, omogočamo prej omenjeno sinhrono spremljanje in objave ključnih izjav ali pozivov govorcev. Po dogodku vabimo k izpolnjevanju ankete, širimo glas o rezultatih dogodka in še marsikaj.

Obnese se večplastno nagovarjanje (morebitnih) udeležencev: z besedami, slikami (drsnicami, grafi, infografikami, fotografijami, gibljivimi slikami – videi in podobno) ter različnimi natisnjenimi in elektronskimi gradivi, v živo ali po spletu, s podkasti, sinhrono ali kasneje. Pri tem uporabljamo lastne komunikacijske kanale in javne medije. Ti so praviloma naša zelo zaželeni *podaljšana roka* v procesih obveščanja, ozaveščanja in spodbujanja. Tudi pri njih velja načelo partnerstva, ki prinaša koristi obema stranema. Omeniti je treba tudi umetno inteligenco, s katero lahko na različne načine obogatimo dogodke. Je pa treba postopati previdno, da ne zapostavimo osebnih stikov.

Bolj ko so dogodki po izvedbeni plati odprtega značaja, jih izpeljujemo hibridno (kombinacija osebnih srečanj in možnosti sinhronnega spremljanja dogajanja po spletu) in omogočamo kasnejše ogled celote ali njenih delov, toliko bolje. S tem je poskrbljeno za kontinuiteto dogodka, dokumentiranje učinkov, kasnejše analize in podobno. Poleg gibljivih zapisov je iz istih razlogov pomembna tudi kakovostna fotodokumentacija.

Po izvedbi kampanje ali dogodka se delo torej ne konča. Potrebna sta evalvacija dogodka in skladiščenje pripomb in pobud za naslednje izpeljave, še posebej če gre za serijske izvedbe kot na primer pri LPOIO. Kontinuiteto je smiselno zagotavljati tudi po vsebinski plati s spremljanjem tega, ali dogovorjeno prehaja v dejanja.

Naj omenimo še, da je del partnerskega sodelovanja s soustvarjalci dogodkov – posamezniki in ustanovami – obiskovanje morebitnih njihovih dogodkov, saj le tako lahko spoštljivo sklenemo krog naših izmenjav. S tem potrdimo njihova prizadevanja, obenem pa naletimo na nove zamisli.

Ne moremo pa skleniti tega razmišljanja brez omembe pojava, ki smo mu v določenih obdobjih vse pogostejše priča. Zaradi številnih projektov prihaja do preobilja dogodkov, ki niso časovno usklajeni in se včasih tudi vsebinsko prekrivajo. Zlasti to pomeni nenačrtno trošenje virov (človeških, denarnih in drugih) in zmanjšuje udeležbo, saj se moramo zavedati, da je število morebitnih udeležencev v Sloveniji vendarle omejeno. Obstaja torej potreba po usklajevanju ključnih kampanj in dogodkov na nekakšnih skupnih koledarjih tako na državni kot tudi krajevni ravni.

Kampanje in dogodki, ki smo jih na začetku opredelili kot platforme za neposredna srečanja ključnih deležnikov, niso edini način njihovega doseganja in vključevanja. So pa pomembni prav zaradi osebne note, ki kljubuje primežu neprestanega, brezosebnega tehnološkega razvoja in ostaja primarno gonilo medčloveških odnosov in delovanja.

VIRI IN LITERATURA

ARALE. (b. d.). *Awareness Raising for Adult Learning and Education*. https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/02/arale_dfs_conferencearticles_24pages_low_opslag.pdf.

EAEA. (2013). Projekt ARALE. www.eaea.org/arale.

Eurydice report. (2021). *Adult Education and training. Building inclusive pathways to skills and qualifications*. Publication Office of the European Union. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-14485-2021-INIT/sl/pdf> in [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32021G1214\(01\)R\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32021G1214(01)R(01))

EPUO. (b. d.). *Projekt Uresničevanje Evropskega programa za učenje odraslih – EPUO v Sloveniji*. <https://epuo.acs.si>

OECD. (2018). *Skills Strategy Implementation Guidance for Slovenia. Improving the Governance of Adult Learning*. https://read.oecd-ilibrary.org/education/skills-strategy-implementation-guidance-for-slovenia_9789264308459-en#page14

Resolucija o Nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2022–2030 (ReNPIO 22–30). (2022). <https://www.acs.si/digitalna-bralnica/resolucija-o-nacionalnem-programu-izobrazevanja-odraslih-v-republiki-sloveniji-za-obdobje-2022-2030/>

Sklep o ustanovitvi javnega zavoda Andragoški center Republike Slovenije. (2024). *Uradni list RS*, št. 56/2024. <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2024-01-1995>

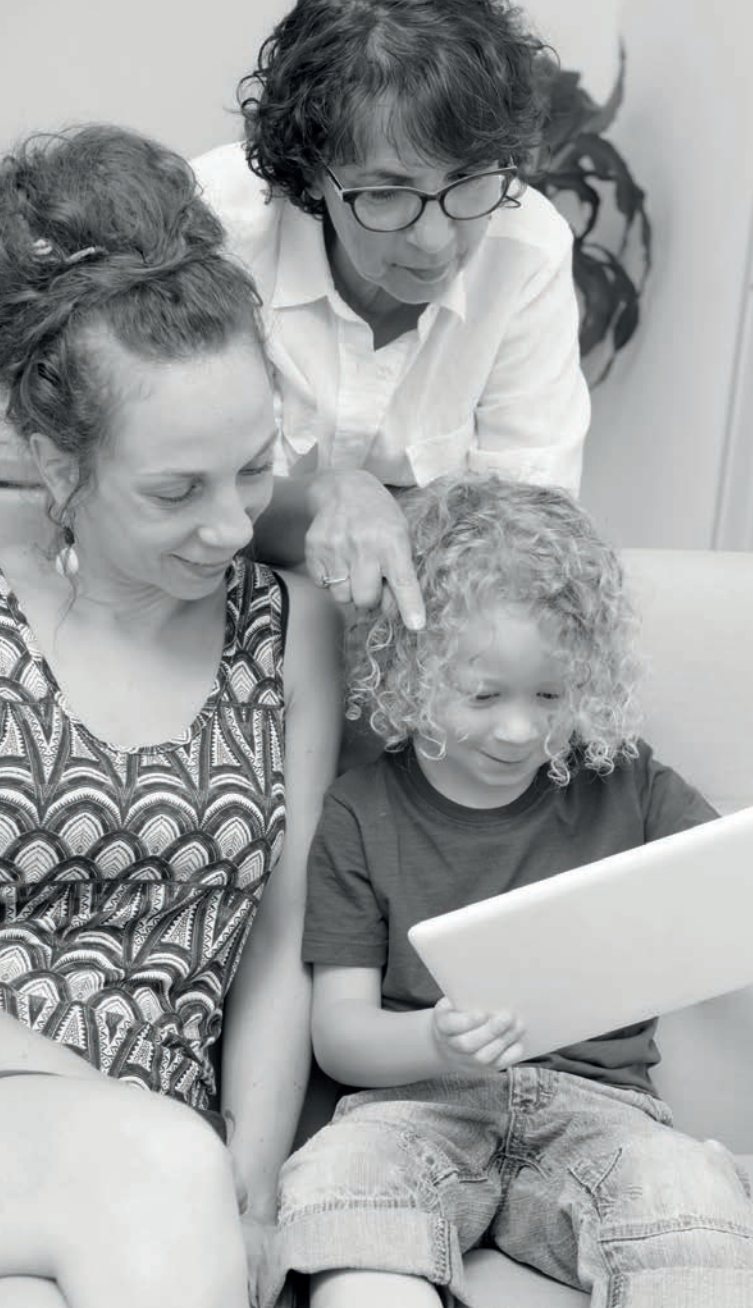
Svet Evropske unije. (2021). *Resolucija Sveta o novem evropskem programu za izobraževanje odraslih 2021–2030*. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-14485-2021-INIT/sl/pdf>

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser Frazer, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M.-A., Singh, K., Stavehagen, R., Suhr, M. W. in Nanzhao, Z. (1996). *Učenje: skriti zaklad*. Ministrstvo za šolstvo in šport.

Uradni list Evropske unije. (2021). *Popravek Resolucije Sveta o novem evropskem programu za izobraževanje odraslih 2021–2030*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32021G1214\(01\)R\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32021G1214(01)R(01))

1.17. Samostojni strokovni prispevek

POGLAVJE 19



Nacionalna kampanja Ozaveščanje za vseživljenjsko učenje

Urška Bittner Pipan

POVZETEK

Odgovarjamo na vprašanje, zakaj v Sloveniji potrebujemo nacionalno kampanjo za ozaveščanje o pomenu vseživljenjskega učenja in katere specifične izzive in konkretne koristi prinaša ozaveščanje za vključevanje odraslih v izobraževanje. Predstavljamo projekt Ozaveščanje za vseživljenjsko učenje z nacionalno kampanjo *Lahko.si*, v kateri smo združili dosedanje izkušnje pri spodbujanju odraslih k nadaljnjemu učenju, nove metode oglaševanja in rezultate raziskav javnega mnenja. Predstavljena so osnovna teoretična izhodišča projekta, sledijo pa ključni izzivi in prednosti, ki so smiselno povezani z dejavnostmi in izsledki, pridobljenimi s pomočjo anketiranja ciljnih skupin in dosedanjega izvajanja projekta. Poseben poudarek je namenjen razumevanju potreb ciljnih skupin, vključno z njihovo segmentacijo, specifičnim prilagajanjem komunikacijskih sporočil in uporabo različnih komunikacijskih kanalov.

Ključne besede: ozaveščanje, nacionalna kampanja, vseživljenjsko učenje, izobraževanje odraslih

UVOD

Vizija nacionalnega programa izobraževanja odraslih do leta 2030 v Republiki Sloveniji pravi, da bomo vsakemu odraslemu prebivalcu Slovenije omogočili enake možnosti za kakovostno izobraževanje v vseh življenjskih obdobjih (ReNPIO 22–30, 2022, str. 11). Ob bogati in razmeroma dostopni ponudbi se samodejno poraja vprašanje, kako to vizijo uresničujemo. Kako doseči končne udeležence, posameznike (zlasti ranljive skupine, ki jih ReNPIO opredeljuje) in jim v vrednostni sistem vcepiti vseživljenjsko učenje in njegovo konkretizacijo, sprožiti aktivacijo?

ReNPIO zato opredeljuje tudi programe in podporne dejavnosti, ki bodo na voljo vsem prebivalcem, s posebnimi spodbudami za ranljive skupine. Med njimi je navedena promocija vseživljenjskega učenja (ReNPIO 22–30, 2022, str. 39). Projekt Ozaveščanje za vseživljenjsko učenje z nacionalno kampanjo *Lahko.si* je ena od konkretnih dejavnosti na tem področju in temelj za nastanek tega prispevka.

Projekt se osredotoča na izzive in specifične krovne ozaveščanja za vseživljenjsko učenje na polju splošne javnosti v Sloveniji. Gre za petletni (2023–2028) projekt z uradnim

nazivom *Ozaveščanje, obveščanje različnih javnosti in spodbujanje k večji vključenosti v vseživljenjsko učenje* (Ozaveščanje za VŽU) in je namenjen vsem odraslim. Gre za nacionalno kampanjo ozaveščanja za vseživljenjsko učenje, ki sočasno poteka prek različnih kanalov: medijske kampanje z zakupom medijskega prostora, 50 koordiniranih dogodkov po vsej Sloveniji, mreže koordinatorjev za VŽU, spletnega portala in družbenih omrežij. Izvaja ga Andragoški center Slovenije (ACS), ki je krovna organizacija za izobraževanje odraslih v Republiki Sloveniji, v soustvarjanju z mrežo 12 regijskih koordinatorjev za VŽU, ki delujejo po statističnih regijah. Sofinancirata ga Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada plus (ESS+).

Prispevek odgovarja na vprašanje, zakaj je krovna nacionalna kampanja pomembna in katere konkretne koristi prinaša, in opredeljuje specifične izzive in prednosti področja ozaveščanja za vseživljenjsko učenje. Razkriva, kaj bo rezultat projekta in kakšna so spoznanja na osnovi dosedanjega dela. Najprej bomo predstavili osnovna teoretična izhodišča, ki jim sledi projekt Ozaveščanje za VŽU, in zasnovo projekta. V nadaljevanju bomo razpravljali o ključnih izzivih in prednostih področja in jih smiselno povezali z dejavnostmi in izsledki, pridobljenimi s pomočjo anketiranja ciljnih skupin in dosedanjega izvajanja projekta.

TEORETIČNA IZHODIŠČA IN ZASNOVA PROJEKTA OZAVEŠČANJE ZA VSEŽIVLJENJSKO UČENJE

Potreba po načrtnem ozaveščanju za VŽU kot načinu za ohranjanje kompetentne, razvijajoče se družbe je zapisana v slovenskih in evropskih strateških dokumentih⁵⁶. Projekt Ozaveščanje za VŽU je z njimi usklajen in neposredno uresničuje cilj 4.7. v Programu evropske kohezijske politike v obdobju 2021–2027 v Sloveniji: spodbujanje vseživljenjskega učenja.

Posebej izpostavljamo Resolucijo Sveta o novem evropskem programu za učenje odraslih 2021–2030 (Evropska unija, 2021), ki jo je sprejel Svet Evropske unije 29. novembra 2021. Dokument namreč specifično poudarja izjemen pomen temeljnih spretnosti za vse. Poudarja pomen nenehnega pridobivanja znanja, spretnosti in kompetenc na vseh ravneh v okviru formalnega, neformalnega in priložnostnega učenja. Utemeljuje, da so posamezniki, ki sodelujejo v vseživljenjskem učenju, bolj opremljeni za prilagajanje novim okoliščinam, razvijajo spretnosti in izboljšujejo svoje zaposlitvene možnosti. Posamezniki, ozaveščeni za vseživljenjsko učenje, zmorejo posodabljati svoje znanje, spretnosti in kompetence, da bi zapolnili vrzel med svojo izobrazbo in usposabljanjem ter zahtevami hitro spreminjajočega se trga dela. Dokument ugotavlja, da so za spopadanje z učinki demografskih sprememb in za obravnavanje zelenega in digitalnega prehoda potrebni novi pristopi, ki bodo odraslim olajšali udeležbo v vseživljenjskem učenju in podprli njihovo polno vključevanje in sodelovanje v družbi.

[56] Navedene so med literaturo.

Dokument pomeni prelomnico, saj v preteklosti ukrepi, predlagani na evropski ravni, niso eksplicitno podprli celostnega pristopa k vseživljenjskemu učenju. Osredotočeni so bili na učenje na delovnem mestu in temeljne spretnosti. Čeprav sta ti področji zelo pomembni, je pomembno krepiti širok in celosten pristop do učenja odraslih in ozaveščanja na tem področju, ki bo enako pomembno za vse sektorje in vse oblike učenja. Poleg tega morajo izobraževalne politike in strategije postati usmerjene k učečim se – uči se lahko vsakdo ne glede na starost in ozadje, programi pa morajo upoštevati njihove potrebe.

Na podlagi teh predpostavk je cilj Resolucije o novem evropskem programu za učenje odraslih (EPUO) povečati in izboljšati zagotavljanje, spodbujanje in uporabo formalnih, neformalnih in priložnostnih učnih priložnosti za vse (Evropska unija, 2021). Tej paradigmi sledi logika projekta Ozaveščanje za VŽU z nacionalno kampanjo Lahko.si, ki je zastavljena celostno. Na nadredni ravni gre za krovno ozaveščanje splošne javnosti v Sloveniji o vseživljenjskem učenju. Šele na podredni ravni in v drugi fazi, pri neposredni aktivaciji posameznikov, gre za promocijo posameznih pobud, ponudnikov in programov (ozaveščanje o konkretnih možnostih vseživljenjskega učenja).

Projekt poteka na splošni ravni in ves čas trajanja (2024–2028) za vse odrasle prebivalce Slovenije (enotni slogan, celostna grafična podoba, promocijski materiali, televizijski in radijski oglasi ter drugo). V kampanjo so ves čas trajanja projekta vključeni odrasli od 16. leta dalje, ki niso vključeni v redni, formalni sistem izobraževanja. V letih 2025–2028 komunikacijska kampanja in dogodki poleg splošne javnosti vsako leto nagovarjajo drugo specifično ranljivo ciljno skupino ljudi z novimi vsebinami.

Preglednica 9: Specifične ranljive ciljne skupine, ki jih bo nagovarjala komunikacijska kampanja

LETO	TARGETIRANA CILJNA SKUPINA
2025	nižje izobraženi mladi
2026	starejši
2027	migranti in priseljenci
2028	zaporniki ponovna integracija

Vir: Lastni.

Vsako leto kampanja vključuje tudi vsebinske poudarke, ki omogočajo ozaveščanje za VŽU (evropska leta, pomembne obletnice ipd.).

K posameznikom, zlasti ranljivim skupinam, ki doslej v okviru finančnih, kadrovskih, časovnih možnosti in kljub predanemu strokovnemu delu pri ozaveščanju za vseživljenjsko učenje niso ozaveščeni in opolnomočeni, kampanja pristopa na dva načina – od zgoraj navzdol: ozaveščanje za vseživljenjsko učenje je krovni projekt (umbrella project), ki ga tvorijo enotna komunikacijska strategija ozaveščanja o vseživljenjskem učenju na nacionalni ravni, letni komunikacijski načrti (za vsako leto posebej), večletna nacionalna medijska kampanja z zakupom medijskega prostora (sodelovanje s profesionalnimi

agencijami za oglaševanje in zakup medijskega prostora), krovno koordiniranje mreže regijskih koordinatorjev za VŽU, razpis in podeljevanje priznanj ACS, enotna vstopna točka – portal Lahko.si in skupnost na družbenih omrežjih ter evalvacija celotnega projekta. Od spodaj navzgor: mreža regijskih koordinatorjev za VŽU s svojo partnersko mrežo (približno 600 vključenih organizacij izobraževalcev iz različnih resorjev in medijev), ki vključuje, povezuje, diseminira ključna sporočila, je glas na terenu in glas terena, prispeva vsebine za portal, družbena omrežja in spodbuja lokalno okolje k vključevanju v dogodke, iskanje in izbiranje dobitnikov priznanj ACS (projekt prenavlja koncept, uvaja 12 regijskih izborov dobitnikov priznanj in med njimi išče najzgodbo vseživljenjskega učenja, ki navdihuje), partnerska mreža sodeluje pri izvedbi 50 novih dogodkov po Sloveniji.

Za potrebe nacionalne kampanje ter za večjo razumljivost, dostopnost in privlačnost širši javnosti projekt predstavlja slogan in logotip Lahko.si. Ta temelji na univerzalni resnici, da dokler živiš, ustvarjaš svojo prihodnost. Lahko.si je priložnost, da ljudje ozavešijo prisotnost vseživljenjskega učenja, njegovo dostopnost in transformativno moč. Z močnim, zapomnljivim sloganom, ki pušča odprte možnosti in priložnosti, ima ta kampanja možnost, da pritegne pozornost širše javnosti (tudi doslej nedoseženih) in jo usmeri v razmišljanje (in skozi leta v ponotranjenje) vseživljenjskosti učenja.

PREDNOSTI PROJEKTA OZAVEŠČANJE ZA VSEŽIVLJENJSKO UČENJE

Projekt ne vstopa v prazno polje, ampak nadgrajuje in širi prodorno delo Andragoškega centra Slovenije in partnerjev. Dolgoletni projekti, kot so Tedni vseživljenjskega učenja (TVU), Parade učenja, Dnevi svetovalnih središč, portal Kam po znanje in druge iniciative, kontinuirano težijo k izboljšanju kakovosti življenja, sodelovanja v družbi in poklicne uspešnosti odraslih prek vseživljenjskega učenja. Nacionalni zavod je na področju promocije in ozaveščanja prepoznan in cenjen tudi na evropski ravni.

Znanje in izkušnje, pridobljeni skozi tri desetletja promocije in ozaveščanja, so omogočili trdne temelje, ki izhajajo iz preizkušenih praks. Nacionalna kampanja zato razvija in nadgrajuje štiri dobre prakse: mrežo regijskih koordinatorjev za vseživljenjsko učenje, navdihujoče zgodbe – priznanja ACS, vzpostavitev portala Lahko.si in 50 novih dogodkov po vsej Sloveniji.

Spodbujanje pozitivnega odnosa do učenja skozi vsa življenjska obdobja in prednosti, ki jo ustrezna znanja in spretnosti prinašajo posamezniku in družbi, je v resnici proces z dolgotrajnimi cilji. Projekt Ozaveščanje za VŽU prispeva k vzpostavljanju družbe, v kateri je učenje tako nepogrešljiva vrednota kot pot za doseganje številnih in raznovrstnih ciljev. Prispevati želi k družbi, v kateri učenje ni privilegij, ampak cenjen del vsakdana, ki mu prebivalci tudi namenjajo del svojega dohodka. Javni zavod je na tak način dobil priložnost, da z dodatnimi finančnimi in kadrovskimi viri nadgradi ta prizadevanja, se poveže s profesionalnimi medijskimi agencijami in ustvari nove, dodatne poti do ljudi, zlasti do ranljivih skupin.

Ob podpori zunanjih agencij sta mogoči skrbno načrtovanje in izvajanje strategij, ki zagotavljajo uspešno komunikacijo in ozaveščanje. Vsak partner ima jasno opredeljene vloge, ki so ključne za doseganje ciljev kampanje in maksimaliziranje njenega vpliva. Javni zavod strokovno usmerja celotno nacionalno kampanjo, sodelujejo pa kreativna agencija, ki pripravlja celotno grafično podobo in oblikuje vse materiale, agencija za medijski zakup, ki je zadolžena za pripravo medijskega načrta in učinkovito lansiranje vsebin v medije, distribucijo televizijskih in radijskih oglasov, tisk, zunanje oglaševanje in druge medijske kanale, poleg tega še agencija za spletni portal, ki skrbi za tehnično izvedbo in vzdrževanje spletne strani, mreža regijskih koordinatorjev pa igra ključno vlogo pri lokalnem izvajanju projekta. Koordinatorji oblikujejo partnersko mrežo v regiji in izvajajo podporne in komunikacijske dejavnosti.

IZZIVI PROJEKTA OZAVEŠČANJE ZA VSEŽIVLJENJSKO UČENJE

Prav dolgoletno delo na področju ozaveščanja je izpostavilo ključne izzive, ki izhajajo predvsem iz: (1) široke in raznolike ciljne skupine, ki jo je za uspešno obravnavo nujno segmentirati; (2) iz terminologije področja vseživljenjskega učenja, ki je v osnovi namenjena strokovni javnosti, vpliva pa na njegovo dojetje v splošni javnosti; (3) iz stereotipov, ki se držijo vseživljenjskega učenja in determinirajo učno kulturo odraslih; (4) iz razdrobljenosti ponudnikov in ponudbe na polju vseživljenjskega učenja, ki poteka v različnih resorjih v javnem in zasebnem sektorju.

Izzive podrobneje opisujemo v nadaljevanju, še prej pa je za razumevanje razvoja koncepta projekta treba omeniti še tri okoliščine, ki so se pokazale med samo izvedbo in zahtevajo dodaten čas in komunikacijo, ki v fazi načrtovanja v takšnem obsegu ni bila predvidena. Najprej so to pravno-birokratske ovire pri izvajanju nacionalne kampanje: nacionalne kampanje so lahko uspešne samo, če imajo možnost hitrega odzivanja na spremembe in potrebe okolja in ciljnih skupin. Zato kot oviro (kljub navidezni obrobni) izpostavljamo togost sistemov javnega naročanja in nadzora porabe evropskih sredstev, ki so sicer nujni, a izrazito otežujejo (ali celo onemogočajo) sledenje aktualnim smernicam in učinkovito odzivanje na potrebe okolja. Druga ovira sta način delovanja oglaševalskih agencij in proces njihovega dojetja, da širši javnosti »prodajamo« koncept vseživljenjskega učenja. In kot tretjo okoliščino omenjamo še pričakovanja izobraževalnih organizacij iz različnih resorjev, ki bi želele imeti takojšnje neposredne koristi od nacionalne kampanje (večjo prepoznavnost njihove organizacije in programov). Nacionalna kampanja pa ima osrednji cilj v ozaveščanju za vseživljenjsko učenje, in ne ozaveščanje o konkretnih programih vseživljenjskega učenja. Postavlja torej gibanje za vseživljenjsko učenje in razvijanje učne kulture in ni le razpršena promocija posameznih programov, idej ali ponudnikov.

NOVE REŠITVE – DEJAVNOSTI NACIONALNE KAMPANJE OZAVEŠČANJE ZA VSEŽIVLJENJSKO UČENJE

Krovna nacionalna kampanja Lahko.si je torej pomembna predvsem zaradi celovitega pristopa, ki na eni strani zajema dosedanje znanje in izkušnje na tem polju, na drugi strani pa vpeljuje nove spretnosti, ki jih prinašajo profesionalci iz polja oglaševanja, medijskega prostora in javnomnenjskih raziskav. V taki obliki je novost v Sloveniji.

Ko merimo na vrednostno lestvico celotne družbe – in v kasnejši fazi tudi na posledično spremembo vedenja –, je nujno, da je nacionalna kampanja vseprisotna na krovni ravni, hkrati pa dostopna po kanalih, ki neposredno in usmerjeno nagovarjajo ciljne skupine. Za doseganje cilja boljše ozaveščenosti za vseživljenjsko učenje odrasle populacije je potreben tudi premik v razmišljanju ponudnikov – od osredotočenosti na ponudbo oziroma na to, kaj ponujamo, do osredotočenosti na uporabnika oziroma na to, komu ponujamo. Seveda je ta premislek med izobraževalci že prisoten, vendar se je nacionalna kampanja tega lotila z analizo vedenja, vzorcev in navad prebivalcev in z vprašanji, kot so: kdo je uporabnik, kakšne so njegove navade, katere komunikacijske kanale uporablja ipd. Pri tem je izhajala iz predpostavke, da je ponudba vsebin strokovnjakov za izobraževanje premišljena in dobro zastavljena. Osredotočenost na uporabnika poleg vsebinske prilagoditve pomeni prilagajanje načinov ozaveščanja, obveščanja, oblike, termina, časa in lokacije izvedbe.

Za preboj na ravni dojemanja vseživljenjskega učenja kot želene in cenjene dobrine tudi pri doslej nedoseženih – predvsem pa posledična realizacija z vpisi v programe pri doseženih – je zastavljena enotna komunikacijska strategija ozaveščanja za vseživljenjsko učenje, ki je poskrbela za oceno družbenih, kulturnih, ekonomskih in političnih dejavnikov, ki oblikujejo učno kulturo v Sloveniji.

V njej je opredeljena tudi konkurenca vseživljenjskemu učenju. Izkazalo se je, da so med ključnimi motilci najprej mediji, kot je televizija, nato videoigre, ki jemljejo veliko časa in tekmujejo za pozornost ciljnih skupin. Težava je tudi identifikacija široke in raznolike ciljne skupine, ki jo je bilo treba za uspešno nagovarjanje nujno segmentirati, če želimo doseči osredotočenost na uporabnika. Natančno razumevanje ciljnih skupin, njihovih potreb, interesov, odzivov in izzivov je namreč ključnega pomena za uspešno komunikacijsko strategijo in njeno uresničevanje.

Prvo spoznanje na osnovi analiz je, da je osnovna ciljna skupina projekta, to so vsi odrasli prebivalci Slovenije, absolutno prevelika in preveč raznolika za učinkovito naslavljanje, zato je kot odgovor na ta izziv sledilo segmentiranje. Za namen identifikacije in razumevanja te skupine je oglaševalska agencija v sodelovanju z ACS izvedla raziskavo. Ključna cilja sta bila vpogled v odnos splošne populacije do vseživljenjskega učenja, poznavanja možnosti in ponudnikov vseživljenjskega učenja in izdelava profilov »oseb«, ki so omogočile konkretnjšo in bolj življenjsko pripravo strategije in letnih komunikacijskih načrtov za nadaljnje komunikacijske dejavnosti.

Raziskava je potekala med 14. in 17. junijem 2024 in je zajela 1013 odraslih prebivalcev Slovenije, starih od 18 do 80 let. Anketa je bila izvedena prek spletnega panela in je bila reprezentativna glede na spol, starost, izobrazbo in tip naselja. Na podlagi izsledkov raziskave je bilo identificiranih sedem profilov oseb. V grobem so profili razdeljeni v dve skupini: zainteresirani (to so P1–P6) in nezainteresirani (P7).

Preglednica 10: Profili oseb, identificirani v raziskavi nacionalne kampanje Ozaveščanje za VŽU

KODA	PROFIL OSEBE	DELEŽ	RAZDELITEV PROFILOV OSEBE V SKUPINE
P1	Navdušeni in z izkušnjami	9 %	Skupina zainteresirani (skupaj 67,6 %)
P1	Z izkušnjo, v preteklosti vključeni v izobraževanje odraslih	14,9 %	
P1	Z izkušnjo, trenutno vključeni v izobraževanje odraslih	10 %	
P4	Navdušeni in brez izkušenj	15,8 %	
P5	Brez izkušenj, previdni	13,5 %	
P6	Brez izkušenj, skeptični, iskali informacije	4,4 %	
P7	Brez izkušenj, skeptični, niso iskali informacij	32,5 %	Skupina nezainteresirani (skupaj 32,5 %)

Vir: Herman in partnerji d. o. o. (2024). *Odnos odraslih do izobraževanja, oblikovanje osebnih profilov za projekt Ozaveščanje za VŽU*. Andragoški center Slovenije. (Interni dokument).

Na podlagi zbranih podatkov so bile oblikovane t. i. persone ali osebe z izdelanimi podrobnimi osebnimi profili. Vsaki tipični osebi je bil določen demografski profil (starost, spol, zakonski stan, delovna aktivnost, izobrazba, dohodek gospodinjstva, regija); življenjski slog (nakupno vedenje, prosti čas ...). Podrobno je raziskava preverjala njihov odnos do medijev (kako pogosto gledajo določen program, kdaj in kaj berejo, katero radijsko postajo spremljajo v avtomobilu ipd.) in družbenih omrežij (koliko so dejavni na družbenih omrežjih, kot sta Instagram in TikTok, ali sledijo vplivnežem). Opisani so bili tudi njihove vrednote in osebnost, potrebe in preference ter mnenje o vseživljenjskem učenju, kot na primer: nima osebnih izkušenj z vseživljenjskim učenjem; ali priznava pozitivne vidike vseživljenjskega učenja, a hkrati zagovarja tezo, da je izobraževanje primernejše za mlajše ipd. V opisu so bili tudi motivatorji in ovire za vseživljenjsko učenje (na primer pridobivanje novih znanj, priložnosti in veščin in izboljšanje samega sebe so glavni motivatorji, glavne ovire pa financiranje učenja, časovna stiska, strah pred težavnostjo izobraževanja in nepoznavanje možnosti izobraževanja), pa tudi kanali za prejemanje/iskanje informacij o vseživljenjskem učenju. V naslednjem koraku je sledila opredelitev komunikacijskih ciljev za vsako ciljno skupino. Primer komunikacijskega cilja za podskupino zainteresiranih odraslih: *reševanje ovir, kot so finančne skrbi, časovne stiske in predsodki*. Cilj izhaja iz zaznane potrebe po poznavanju možnosti vključevanja v brezplačne programe, fleksibilnih urnikov, možnosti učenja na daljavo.

TON KOMUNIKACIJE

Izziv, ki ga predstavljajo jezik oziroma besedišče in ton komunikacije, se lepo manifestira pri definiranju naslednjega področja, to so komunikacijska sporočila in kanali, slogani in ključne besedne zveze, ključna sporočila za vsako ciljno skupino ter njihova razpršitev po medijskih kanalih. Izkazalo se je, da je terminologija, ki je uporabljena na polju ozaveščanja za vseživljenjsko učenje, precej strokovna, zapletena, ponekod nekonsistentna (uporaba terminov učenje – izobraževanje, promocija – ozaveščanje – komunikacija – obveščanje) in za splošno javnost predstavlja konceptualni problem. Gre za pojme, ki si jih ljudje različno razlagajo, jih različno dojemajo in do njih gojijo različen odnos. Evalvacija projekta Ozaveščanje za VŽU bo zato do leta 2028 med drugim za potrebe projekta raziskovala besedišče in razlago pojmov, ki se uporabljajo za potrebe projekta.

Vsa ključna sporočila kampanje so posledično napisana v tonu, ki je človeški in pogovoren. To pomeni, da se uporablja preprost in neposreden jezik, razumljiv širokemu krogu ljudi. Izogiba se zapletenim strokovnim izrazom, da se zagotovita dostopnost in relevantnost sporočil za širšo populacijo. Cilj je, da se ljudje počutijo nagovorjene in da se lahko povežejo s sporočili na osebni ravni.

Ključna sporočila kampanje odgovarjajo na vprašanje 'kaj'. Jasno so predstavljena skozi sliko ali sporočilo, kakšne koristi vseživljenjsko učenje prinese posameznikom in družbi na sploh. Zgodbe, razvite kot del kampanje (televizijski, radijski, spletni, tiskani oglasi, oglasi na zunanjih površinah), upoštevajo in prikazujejo končne koristi za učeče se. Pomembno je uporabljati glagole v nedovršni obliki (ne premagati, temveč premagovati); ne ključ do, temveč pot osebne in poklicne rasti; brez časovnih mejnikov: od–do. Ta pristop poudarja trajnostno naravo vseživljenjskega učenja kot nenehnega procesa osebnega in poklicnega razvoja. Sporočila odgovarjajo na najpogostejše ovire in predsodke, s katerimi se ljudje spopadajo pri vseživljenjskem učenju, kot so pomanjkanje časa oziroma finančnih virov ter občutek, da je prepozno za nova znanja.

Nacionalna kampanja tako prinaša štiri ključna sporočila: (1) opolnomočenje, rast in navdih (sporočilo: vseživljenjsko učenje – vaša pot osebne in poklicne rasti in stalna priložnost, da navdihujete sebe in druge); (2) vključenost in povezovanje (sporočilo: vseživljenjsko učenje – priložnost za vse); (3) premagovanje ovir in dostopnost (sporočilo: vseživljenjsko učenje – premagajte finančne, časovne, kulturne in jezikovne ovire); (4) prilagodljivost in udobje (sporočilo: učenje v vašem ritmu, brez stresa). Vsako sporočilo se naslanja na razlog za učenje in nosi svoje poudarke, namenjene določeni personi, ločeno so poudarki pripravljeni tudi za vsako ranljivo ciljno skupino.

Izvedba komunikacijskih ciljev upošteva komunikacijske smernice: jasnost in preprostost, brez dvomnosti; razlaga s primeri – delimo konkretne zgodbe o dosežkih in aktualnih temah vseživljenjskega učenja in izkazujemo predanost trajni odličnosti; prilagodljivost in hitra odzivnost: odgovarjamo na potrebe relevantnih ciljnih skupin; preglednost in iskrenost – transparentna izmenjava informacij; zaupanje in integriteta – na osnovi znanja Andragoškega centra Slovenije s konsistentnostjo, integriteto in doslednostjo v vseh komunikacijskih pristopih.

Nacionalna medijska kampanja skozi raznolike komunikacijske kanale (mediji, družbena omrežja, spletni portali, mreža koordinatorjev za VŽU, dogodki v živo, sodelovanje na sejnih in konferencah, tiskani in promocijski materiali) dejavno nagovarja vse odrasle in ranljive podskupine. Skozi projekt se zagotavlja, da je učenje v odrasli dobi priložnost za vsakogar, ponuja rast in je dostopno v vseh okoljih. Poudarek je na zagotavljanju preprostega dostopa do izobraževalnih možnosti in priložnosti prek spletne platforme Lahko.si, ki je zaradi izbire slogana in logotipa izrazito pridobila težo. Z interaktivnimi vsebinami in zgodbami platforma krepi voljo do učenja in motivira posameznike, da prevzamejo odgovornost za svojo pot učenja in nadaljujejo osebni in profesionalni razvoj – tudi prek intuitivnega iskalnika po raznoliki ponudbi izobraževanj. Portal se povezuje z obsežno bazo podatkov na portalu Kam po znanje. Tako ponudnikom izobraževanj ni treba programov vpisovati dvakrat, izboljšali sta se njihova vidnost in prepoznavnost. Pri tem je treba izpostaviti nujnost ažurnega vpisovanja razpoložljive ponudbe izobraževalcev odraslih v vseh resorjih, na javnem in zasebnem polju.

Sodelovanje z mediji in nacionalna medijska kampanja skrbita za krovno vidnost in odmevnost sporočil. Uporaba različnih medijskih kanalov, vključno z družbenimi omrežji, televizijo, radiem, tiskanimi in spletnimi mediji ter zunanjimi oglasnimi površinami, skrbi za širjenje krovnih sporočil kampanje in krepitev gibanja za vseživljenjsko učenje. Nacionalna medijska kampanja se izvaja vsako leto ves čas, strnjeno in intenzivno prek zakupa medijskega prostora pa najmanj 14 dni. Kampanja poleg tega vključuje zgodbe posameznikov, skupin in organizacij, ki so dosegli uspeh s pomočjo vseživljenjskega učenja, da bi navdihnila druge (predvsem prek instituta priznanja ACS).

Regijska mreža koordinatorjev za vseživljenjsko učenje v vseh dvanajstih statističnih regijah je učinkovit kanal za širjenje glasu projekta v lokalnem okolju (do konkretnih posameznikov). Vsak regijski koordinator organizirano plete svojo partnersko mrežo izobraževalcev odraslih, projekt pa v ozaveščanju medresorsko povezuje približno 600 organizacij iz vseh resorjev. Koordinatorji prispevajo vsebine za portal in družbena omrežja, izvajajo funkcijo tajnikov regijskih komisij za izbor priznanj ACS na regijski ravni, skrbijo za ažurne vpise izobraževalne ponudbe na portal itd. Projekt torej povezuje Slovenijo (skrbi za celovit in hkraten prenos informacij od zgoraj navzdol) in podpira tudi ozaveščanje za vseživljenjsko učenje od spodaj navzgor (skrbi, da ustrezne pobude iz okolja pravočasno dosežejo druge dejavnosti).

Pomemben kanal so tudi fizični dogodki – 50 novih dogodkov za ozaveščanje o pomenu vseživljenjskega učenja po vsej Sloveniji v izvedbi ACS (8) in partnerjev iz vse Slovenije (42). Z dogodki po Sloveniji nagovarjamo predvsem ranljive ciljne skupine, ki so lažje dosegljive neposredno in v živo, in krepimo prisotnost v lokalnem okolju. Ob zavedanju, da ljudi najbolj nagovorijo življenjske zgodbe, je prenovljen tudi institut priznanja ACS.

SKLEP

Projekt Ozaveščanje za VŽU z nacionalno kampanjo Lahko.si izkorišča potencial preteklega dela na tem področju in ga ob podpori finančnih in kadrovskih možnosti, ki jih prinaša sofinanciranje prek Evropske unije in Republike Slovenije, nadgrajuje. Postavil je komunikacijski okvir in dejavnosti, da deluje celostno in krovno od zgoraj navzdol, hkrati pa od spodaj navzgor. Tako so postavljeni temelji za zagon gibanja za vseživljenjsko učenje v Sloveniji, dolgotrajnega procesa, ki zahteva predano vključenost vseh akterjev na polju vseživljenjskega učenja. Tu je ponudba bogata in raznolika, naloga nacionalne kampanje pa je, da jo skozi vsa opisana prizadevanja ozavesti sleherni odrasli v Sloveniji in izkoristi njene možnosti in priložnosti.

Dosedanji izsledki po raziskavi, ki jo je za ACS izvedla priznana agencija na reprezentativnem vzorcu po slabih treh mesecih od lansiranja nacionalne kampanje, kažejo, da ima kampanja jasno in razumljivo sporočilo in je nadpovprečno všečna z oceno 7,6 (za primerjavo: med 60 meritvami kampanj v bančnem sektorju je povprečje 6,8). Dosegla je skoraj polovico odrasle populacije, 48 % prebivalcev Slovenije pravi, da so Lahko.si videli oz. se jim zdi znan slogan. To je šele začetek. Ozaveščanje za vseživljenjsko učenje mora postati sestavni del celotnega sistema izobraževalcev odraslih in prerasti v gibanje med udeleženci, učečimi se.

Ob zaključku projekta, konec leta 2028, bodo strokovnjakom na polju izobraževanja odraslih predstavljena priporočila za ozaveščanje za vseživljenjsko učenje, ki bodo plod obsežne evalvacije celotnega projekta.

VIRI IN LITERATURA

Dobrovoljc, A., Jug Došler, A., Vilič Klenovšek, T. in Zagmajster, M. (ur.). (2019). *Smernice za izvajanje svetovalne dejavnosti v izobraževanju odraslih, ki se izvaja kot javna služba*. Andragoški center Ljubljana. <https://www.acs.si/digitalna-bralnica/smernice-za-izvajanje-svetovalne-dejavnosti-v-izobrazevanju-odraslih-ki-se-izvaja-kot-javna-sluzba/>

Evropska unija. (2021). *Resolucija o novem evropskem programu za učenje odraslih 2021–2030*. Svet Evropske unije. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32021G1214%2801%29>

Herman in Partnerji d. o. o. (2024). *Komunikacijska strategija projekta Ozaveščanje za VŽU*. Andragoški center Slovenije. (Interni dokument).

Herman in partnerji d. o. o. (2024). *Odnos odraslih do izobraževanja, oblikovanje osebnih profilov za projekt Ozaveščanje za VŽU*. Andragoški center Slovenije. (Interni dokument).

Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2022–2030 (ReNPIO22–30). (2022). *Uradni list RS*, št. 49/22. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=RESO138>

Vlada Republike Slovenije. (2017). *Strategija razvoja Slovenije 2030*. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MKRR/Strategija-razvoja-Slovenije-2030/Strategija_razvoja_Slovenije_2030.pdf

Vlada Republike Slovenije. (2020). *Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030*. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Razvoj-solstva/Novice/Nacionalna_strategija_pismenost_-2019_30.doc

Vlada Republike Slovenije. (2022). *Letni program izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za leto 2023*. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Odrasli/LPIO/2023/LPIO2023_za-spletno-stran.pdf

1.17. Samostojni strokovni prispevek

POGLAVJE 20



VLOGA DRUŽBENIH OMREŽIJ IN SPLETNIH MEDIJEV PRI OZAVEŠČANJU O VSEŽIVLJENJSKEM UČENJU

Erika Brenk, Mateja Pečar in Ana Peklenik

POVZETEK

Ozaveščanje o pomenu izobraževanja in učenja odraslih poteka večplastno. Sredstva, ki jih država namenja izobraževanju odraslih, niso posebej namenjena za izvedbo komunikacijskih in promocijskih akcij, zato so organizacije prepuščene usposobljenosti in iznajdljivosti zaposlenih, ki se ukvarjajo z obveščanjem in ozaveščanjem. Sodobne spletne komunikacijske poti omogočajo celo vrsto dejavnosti, s katerimi lahko uspešno nagovorimo in spodbudimo javnost k razmisleku o tem, da sta izobraževanje in učenje prava pot k uresničevanju potencialov v zasebnem in poklicnem življenju. Na ta način gradimo skupnosti, v katerih je učenje prepoznano kot vrednota. Predstavljamo tri možnosti digitalnega doseganja odraslih, ki omogočajo obveščanje o dogajanju v izobraževanju odraslih in o razpoložljivih izobraževanjih ter informiranje o tem, kako učenje spreminja življenje na bolje.

Ključne besede: spletni mediji, družbena omrežja, pregled izobraževanja in učenja

UVOD

Ozaveščanje je v izobraževanju odraslih izjemnega pomena. Če namreč pripravimo izobraževalne programe in druge dejavnosti, pa informacije o tem ne razširimo v javnosti, se utegne zgoditi, da udeležencev ne bo. Ne zato, ker ne bi želeli priti. Razlog je preprosto v tem, da ne bodo vedeli, da obstaja možnost učenja.

Koncept ozaveščanja naj bi zato temeljil prav na tem in na izhodišču, da se lažje učimo v podpornem okolju, da se pogosto učimo drug od drugega in da ima pri odnosu do učenja odločilno vlogo skupnost. Bistvo je torej v graditvi skupnosti, v kateri je učenje ne samo zaželeno, ampak prednostno in nujno. V prispevku predstavljamo tri sodobne poti, s katerimi v javnem zavodu obveščamo in ozaveščamo odrasle o vlogi in pomenu učenja za krepitev spretnosti učenja. Nekatere dejavnosti so namenjene predvsem izobraževalcem odraslih, odločevalcem oz. strokovni javnosti, druge neposredno učečim se, nekatere pa vsem, ki jim je vseživljenjsko učenje blizu in se zavedajo njegovega pomena.

V preteklosti so se izrazito spreminjale tako motivacija za učenje odraslih kot tudi vrste učečih se. Andragoginja Krajnc je že leta 1982 kritično opozorila na nizko kulturo učenja (Krajnc, 1982). V takratni družbi, ki tako rekoč ni poznala brezposelnosti in revščine, so se pogosto postavljala vprašanja, kot je: zakaj bi se morali ljudje, potem ko so zapustili šolske klopi, še učiti? V nekoliko poznejšem obdobju so se potrebe po učenju in

motivacija odraslih spreminjale skladno z novimi družbenimi razmerami. Tako se je npr. med gospodarsko krizo 2008 in po njej začel kazati nov trend. Takrat je Radovan (2024) izobraževanje odraslih razumel kot »ključen dejavnik pri pridobitvi in krepitvi zaposlitvenih možnosti posameznikov«. Trditev je postavil v okoliščine pandemije covida-19, ko se je izkazalo, da so delodajalci pod vplivom hitrega tehnološkega napredka in demografskih sprememb začeli ceniti predvsem zaposlene in kandidate za delo, ki so bili ne samo kompetentni, ampak tudi prilagodljivi. Prav to lastnost pa pripisujemo posameznikom, motiviranim za učenje, pa naj bo to formalno ali neformalno.

Ličen (2006) navaja, da so se marketinški termini (ponudba, marketing, trg) v izobraževanju odraslih začeli uporabljati že v 20. stoletju. To kaže premik področja v kapitalistično miselnost. Povezovanje med tržno miselnostjo in izobraževanjem pomeni, da ljudem ponujamo izobraževalne storitve, ki lahko dejansko in nepovratno spremenijo njihovo življenje na bolje, na enak način kot izdelke. Še več – pogosto gre za brezplačne storitve. Vendar pa gospodarstvo ustvarja dodano vrednost v fizični obliki – denarju, ki ga lahko porabi za promocijo.

Izobraževanje (odraslih) je financirano večinoma iz javnih sredstev. Razen v projektih posebna denarna podpora ozaveščanju o pomenu in možnostih izobraževanja odraslih ni predvidena. Zato je izjemnega pomena iznajdljivost avtorjev vsebin, s katerimi želijo prikazati dolgoročne pozitivne posledice učenja in prepričati predvsem ranljive skupine o prednostih njihove vključitve v izobraževanje.

Avtorice v prispevku predstavljamo tri načine ozaveščanja o pomenu in vlogi izobraževanja in učenja. Pri tem se opiramo na štiri stebre učenja: učimo se, da bi vedeli, da bi znali delati, da bi znali živeti v skupnosti in da bi znali biti (Učenje: skriti zaklad, 1996).

DRUŽBENA OMREŽJA

Danes družbena omrežja zavzemajo osrednje mesto v našem komunikacijskem svetu, zato je pomembno, da razumemo njihovo delovanje in jih tako čim bolj uporabimo za doseganje naših ciljnih skupin. Obrat pri sodelovanju javnosti se pogosto povezuje z vzponom družbenih tehnologij in digitalnih medijev, vendar pa udeležba ni povezana le s tehnologijami. Gre tudi za pripravljenost in zmožnost sodelovanja, ki sta v enaki meri tako kulturni kot tehnološki pojav. Čeprav se zdi, da digitalni mediji upanje na večjo družbeno vključenost in demokratizacijo iz obljube spreminjajo v resničnost, je to neenakomeren proces, ki ga pogosto oblikujejo velike družbene in gospodarske neenakosti (Sujon, 2021). Na Andragoškem centru Slovenije za ozaveščanje o izobraževanju odraslih in vseživljenjskem učenju že več kot desetletje uporabljamo več profilov na štirih družbenih omrežjih (Facebook, X, Instagram, LinkedIn). Z vsakim novim profilom je bil ustvarjen nov mejnik v ozaveščanju. Pri tem učinkovito izkoriščamo brezplačne poti za mreženje, kot so na primer oznake (angl. tagging), ključniki (angl. hashtags), ustvarjanje dogodkov, odzivanje s komentarji, sledenje, povezovanje z deležniki in sodelovanje v skupinah. Oglaševanje določenih objav na Facebooku in ustvarjanje osebnih profilov na LinkedInu nam omogočata oblikovanje lastnega sloga ozaveščanja, pri katerem e-marketinške zakonitosti

niso v ospredju. Boljši doseg lahko dosežemo tudi s privlačnimi oglasi, kakovostnimi fotografijami, videoposnetki in prenosi v živo. Da se izognemo pastem algoritmov, je treba poskrbeti za tehnično dovršenost kampanj, ustvarjanje učinkovitih ciljnih skupin, pripraviti navdihujoče oglase in izpeljati optimizacijo za doseganje čim boljših rezultatov.

Družbena omrežja nam pomagajo doseči cilj: čim več ljudi spodbuditi k vseživljenjskemu učenju. Širok doseg omogoča brezplačni ali cenovno ugoden dostop do različnih starostnih, socialnih in izobrazbenih skupin. Družbena omrežja delujejo interaktivno, saj uporabniki vsebine preberejo, komentirajo, delijo svoje izkušnje in postavljajo vprašanja. Ciljano oglaševanje omogoča natančno segmentiranje specifičnih skupin glede na demografijo, interese ali vedenje in spodbuja k povezovanju skupnosti. Uporabniki se lahko povežejo z drugimi, ki jih zanima učenje, kar krepi občutek pripadnosti. Spodbujajo motivacijo, saj s predstavitvijo zgodb o uspehu, koristnih nasvetov in priložnosti za razvoj navdihujejo posameznike za učenje. Sledijo sodobni komunikaciji in s prilagajanjem vsebine smernicam (npr. videoposnetki, zgodbe, kratke objave) pritegnejo pozornost uporabnikov. Družbena omrežja so torej ključna pri doseganju večje dostopnosti, zavzetosti in motivacije za vseživljenjsko učenje.

Ozaveščanje na družbenih omrežjih bo učinkovito takrat, ko bomo vsebine prilagodili specifičnim platformam in ciljnim skupinam. Navajamo nekaj priporočil za posamezna omrežja in doseganje ranljivih skupin.

Za spodbujanje interakcije na omrežju Facebook uporabljamo interaktivne vsebine, kot so zgodbe, ankete, nagradne igre in kvizi. Ustvarjamo ali dejavno sodelujemo v skupinah, povezanih z učenjem odraslih. Objavljamo motivacijske videoposnetke, fotografije dogodkov ali uspešne zgodbe udeležencev. Z oglasi merimo na specifične demografske skupine. Facebook je zaradi široke uporabe in raznolikega občinstva najučinkovitejši za doseganje ranljivih skupin (npr. starejši, manj izobraženi, brezposelni). Za dodatni preboj je pomembno vključiti tudi osebne zgodbe, interaktivne dogodke (npr. spletne seminarje) in sodelovanje z lokalnimi organizacijami.

Na LinkedInu v obliki profesionalnih zgodb delimo uspehe posameznikov, ki so z dodatnim učenjem izboljšali svoje karijerne možnosti. Povezujemo se s podjetji in organizacijami, ki podpirajo izobraževanje zaposlenih. V izobraževalnih člankih objavljamo strokovne vsebine, povezane s smernicami vseživljenjskega učenja.

Na platformi X z rednimi kampanjami oblikujemo serije objav ali tematske kampanje, ki spodbujajo uporabnike k raziskovanju virov za izobraževanje. Z infografikami in videoposnetki lahko učinkovito povzamemo ključne prednosti vseživljenjskega učenja, npr. podatke o koristih učenja, kot je povečanje zaposljivosti ali kakovosti življenja. Sodelovanje z vplivneži spodbuja pozitivne spremembe in lahko doseže širše občinstvo.

Zaradi dostopnosti in vizualne narave vsebin je za doseganje mlajših ranljivih skupin lahko dobra izbira TikTok. Ta nam omogoča, da v kratkih videih predstavimo hitre nasvete za učenje, kot so »trije koraki do učenja novih spretnosti«, kratke predstavitve

tečajeve ali zgodbe udeležencev. Uporabljamo priljubljene in specifične ključnike, npr. #UčimoSeSkupaj, #VseživljenjskoUčenje, in označujemo deležnike. Z ustvarjalnostjo, humorjem, glasbo in igrivim pristopom lahko pritegnemo mlajše odrasle.

Izzivi ozaveščanja z družbenimi omrežji

Ozaveščanje za vseživljenjsko učenje in izobraževanje odraslih na družbenih omrežjih zahteva premišljeno strategijo, ki združuje informativne, motivacijske in interaktivne vsebine. Ključni poudarki so na dvigu prepoznavnosti in razbijanju stereotipov (npr. mit o starosti in učenju). Ozaveščamo, da učenje ni omejeno na mladost, ampak je koristno in potrebno v vseh življenjskih obdobjih. Poudarimo praktične prednosti in pokažemo, kako dodatno znanje izboljša zaposlitvene možnosti, osebno rast in socialno vključevanje. Ustvarimo dostopne in privlačne vsebine. V videoposnetkih predstavimo tečaje, izjave udeležencev ali prikaz pridobljenih spretnosti v praksi. Aktivno vključimo skupnosti in predlagamo pobude za sodelovanje. Organiziramo izzive, ankete ali razprave, v katerih ljudje delijo svoja mnenja in izkušnje. S sledilci se povezujemo v obliki spletnih seminarjev, delavnic ali prenosov v živo. Povabimo lokalne vplivneže, ki podpirajo izobraževanje, da promovirajo naše vsebine. Pri načrtovanju vsebin o aktualnih dogodkih je pomembno, da jih načrtujemo redno in dosledno. Družbena omrežja omogočajo neformalno in prijazno komunikacijo, kar zmanjšuje strah pred učenjem ter vzbuja zanimanje in zaupanje odraslih za vključitev v programe izobraževanja.

OZAVEŠČANJE S POMOČJO SPLETNEGA NOVIČNIKA

Spletni novičnik je še vedno eno najučinkovitejših orodij za doseganje in angažiranje občinstva, saj omogoča redno in neposredno komunikacijo (Flaherty, 2017). Z njim lahko na razmeroma preprost in poceni način obveščamo večje število zainteresiranih bralcev – tako strokovne delavce, ki delajo z odraslimi, kot tudi odrasle, ki se vključujejo v izobraževanje, in splošno javnost, ki jo zanima področje vseživljenjskega učenja.

Novičnik lahko preprosto pripravimo na platformah za e-poštni marketing, kot so Mailchimp, Mailerlite, Active Campaign, Brevo ipd., ali ustvarimo posebno spletno stran, na kateri objavljamo prispevke. Nanj se je preprosto naročiti: z vnosom minimalnih osebnih podatkov (npr. e-naslov) ga lahko že takoj po izidu dobimo v svoj e-poštni nabiralnik. S prejemanjem novic na osebni ali službeni e-naslov se ustvari tudi vez med bralcem in institucijo, ki izdaja novičnik (Flaherty, 2017).

K pripravi prispevkov povabimo tako zaposlene kot zunanje avtorje, urednikovanje pa naj bo zaupano nekemu, ki ima dobre jezikovne in pisne zmožnosti, sposobnost strateškega razmišljanja, je organiziran, tehnično spreten, komunikativen, ustvarjalen in inovativen ter pozna medijski prostor (na Andragoškem centru Slovenije je vloga urednika novičnika na primer zaupana knjižničarki).

Vsebinsko in oblikovno novičnik prilagodimo ciljnim skupinam, ki jim bo ta namenjen. Avtorje spodbujamo, naj pišejo kratke in informativne prispevke ter jih opremijo s številnimi povezavami. Tako bralcem omogočimo, da se spustijo v globino informacij, če to želijo.

Če je cilj novičnika (npr. e-Novičke Andragoškega centra Slovenije, ki so osrednji slovenski mesečnik, tematsko vezan na izobraževanje odraslih, vseživljenjsko učenje in s tem povezane dejavnosti; dostopno na <https://enovicke.acs.si>) kakovostno ozaveščati strokovnjake o izobraževanju odraslih (Kopač, 1992), lahko v njem objavljamo informacije o pomembnih nacionalnih dogodkih, izobraževalnih programih in srečanjih ter drugih aktualnih vsebinah. Predstavljamo lahko nove oblike pristopov in metod za delo z odraslimi in analiziramo izzive, s katerimi se spopadajo strokovni delavci (npr. vključevanje ranljivih skupin, digitalna pismenost, motivacija odraslih za učenje). Lahko vključujemo povzetke relevantnih študij, člankov in poročil, ki so uporabni za strokovnjake, in predstavljamo uspešne projekte, programe, dobre prakse s tega področja, v času aktualnih dogodkov pa tudi zgodbe s terena.

Posredno so v vsebino glasila nenehno vpleteni tudi udeleženci in ne zgolj izvajalci izobraževanja odraslih. Za strokovno javnost kot odločevalce bodo zanimive reportaže z dogodkov, ki se jih udeležijo strokovnjaki, zaposleni pri izdajatelju novičnika. Za vse, tudi udeležence in podpornike izobraževanja odraslih in vseživljenjskega učenja, pa bo zanimiv pregled domačih in tujih virov, ki opozarjajo na številne pobude in razpise, s katerimi lahko – skladno s tretjim stebrom učenja (Učenje, skriti zaklad, 1996) – vsak prispeva h kakovostnemu življenju v skupnosti.

Spletni novičnik ima v primerjavi s tiskano in elektronsko (PDF) različico številne prednosti, vendar tudi eno glavno slabost: ni ga mogoče brati *po vrsti* od prvega do zadnjega prispevka, temveč je vrstni red nujno podrejen zanimanju bralca. Kot najvidnejšo prednost lahko nedvomno izpostavimo to, da so prispevki opremljeni z velikimi fotografijami, omogočene so povezave na druge zanimive objave, hitro je mogoče stopiti v stik z avtorji in – navsezadnje – prispevke je zelo preprosto deliti na spletnih družbenih omrežjih. Ta pristop omogoča posameznikom in ustanovam, da njihove zgodbe zasijejo.

Raziskave pozornosti, ki jo namenimo spletnim vsebinam, kažejo, da se je povprečni čas pozornosti uporabnika od leta 2000, ko je znašal 12 sekund, do danes zmanjšal na pičlih 5–8 sekund (za primerjavo – čas pozornosti zlate ribice znaša devet sekund) (Veber, 2019). Tako spremljanje omogočajo novičniki.

Izzivi ozaveščanja s spletnim novičnikom

Zavedati se moramo, da prispevki, ki jih bomo objavili v novičniku, sami po sebi ne bodo dosegli bralcev, če jih ne bomo delili na spletnih družbenih omrežjih ali po e-pošti, ob primernih priložnostih jih lahko celo ponovno uporabimo. Takrat bodo dosegli najširšo javnost; pa tudi odzivi bodo spodbudni.

Objave so za avtorje prispevkov lahko brezplačna promocija, ki jo delijo z najširšo javnostjo, uporabijo pa tudi v poročilih in z njimi dokazujejo svojo vpletenost v številne dejavnosti.

SPLETNI PORTAL KOT ZAKLADNICA INFORMACIJ IN IDEJ ZA UČENJE IN IZOBRAŽEVANJE

Digitalna doba od posameznika zahteva tudi nove pristope k iskanju informacij. Ena takih oblik dostopanja do informacij so spletni portali, ki so zasnovani tako, da zagotavljajo enotno točko dostopa do različnih informacij ter prilagojenih, varnih in interaktivnih storitev glede na vloge in potrebe uporabnika (Omar, 2024). Tak primer so tudi spletni portali z informacijami o možnostih nadaljnjega izobraževanja.

Če smo še pred dobrimi dvajsetimi leti ponudbo izobraževanj za odrasle lahko spremljali le v tiskanih katalogih, jo danes najdemo na številnih spletnih portalih. Tak portal je npr. Kam po znanje (<https://kampoznanje.si>), ki ga je kot dobro prakso izpostavila tudi Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj (OECD) v publikaciji Skills Strategy Implementation Guidance for Slovenia (OECD Skills Studies, 2018), saj je Slovenija ena redkih evropskih držav s tovrstnim pregledom možnosti učenja in izobraževanja odraslih.

V digitalni obliki je pregled ponudbe o izobraževanjih za odrasle dostopen najširši javnosti – (potencialnim) učečim se odraslim. Omogoča hitrejšo in učinkovitejšo informiranje in nagovarja javnost k nujnosti vseživljenjskega učenja, še posebej ranljive ciljne skupine odraslih, ki učenje najbolj potrebujejo.

Tak portal na enem mestu združuje aktualne informacije o izvajalcih in njihovih programih formalnega in neformalnega izobraževanja ter druge informacije s področja izobraževanja odraslih. Zainteresirani za učenje na njem lahko poiščejo programe za pridobivanje in krepitev spretnosti za življenje, ki omogočajo lažje spopadanje z izzivi sodobnega sveta, krepijo kritično mišljenje, reševanje težav, sposobnost sodelovanja in druge medosebne odnose, ustvarjalnost in podobno. Lahko pa se informirajo tudi o možnostih brezplačne svetovalne pomoči in samostojnega učenja ter se poistovetijo z navdihujočimi videozgodbami in izjavami učečih se posameznikov.

Sprotno posodabljanje in dopolnjevanje izobraževalne ponudbe čez vse leto omogočata celovitejši pregled aktualnih informacij izobraževanja in učenja. Zainteresirani posamezniki lahko poizvedujejo po izvajalcih in programih izobraževanja in učenja po različnih merilih in s tem lažje najdejo odgovore na specifične izobraževalne oziroma učne potrebe.

Slika 16: Zaslonski zaslon spletnega portala Kam po znanje



Vir: Spletni portal *Kam po znanje* (2024). <https://kampo@kpoznanje.si/>

Le ažuren in aktualen portal ima ugled tudi v strokovni javnosti. Izvajalci učenja in izobraževanja odraslih ga bodo prepoznali kot priložnost za brezplačno promocijo svoje ponudbe in boljšo prepoznavnost v najširši javnosti. V posebnem zavihku pa lahko dobijo tudi informacije o aktualnih usposabljanjih in izpopolnjevanjih za njihov nadaljnji strokovni in osebni razvoj.

Aktualni podatki o ponudbi učenja in izobraževanja odraslih, zbrani na enem mestu, so nepogrešljiv vir tudi za informativno-svetovalno dejavnost, kadrovske delavce, strokovno in politično javnost pri sistemskih in strokovnih odločitvah ter za analitično-raziskovalne namene. Ti podatki so pomembni pri ažuriranju in dopolnjevanju baz podatkov o ustanovah, ki izvajajo izobraževanje odraslih, ter programih na področju formalnega, zlasti pa neformalnega učenja in izobraževanja odraslih. Pregled ponudbe izobraževanja odraslih pa je tudi pomembna podlaga za spremljanje in uresničevanje Resolucije o nacionalnem programu izobraževanju odraslih v Republiki Sloveniji.

Spletni portal s ponudbo izobraževanj za odrasle bo v množici informacij na spletu, s katerimi so vsakodnevno bombardirani posamezniki, ostal neopažen, če ga ne bomo promovirali tako v splošni kot strokovni javnosti. Portal lahko predstavljamo obiskovalcem strokovnih in drugih dogodkov, na katerih vabimo odrasle, da se vključijo v programe, ki jim lahko pomagajo na življenjski in poklicni poti.

Ena od poti doseganja in informiranja morebitnih udeležencev izobraževanj so tudi družbena omrežja in spletni novičniki, ki smo jih v prispevku že omenili. Na njih lahko promoviramo zanimive učne priložnosti različnih izvajalcev izobraževanja in učenja odraslih in jih še dodatno približamo najširši javnosti, pridobimo pa tudi nove ponudnike

izobraževanja odraslih. Dodatno prepoznavnost in izboljšanje kakovosti portala lahko spodbudimo tudi z njegovim vključevanjem v promocijske dejavnosti pri drugih projektih, ki jih izvajamo.

Izzivi pri urejanju spletnega portala

Da bi tak spletni portal s ponudbo formalnega in neformalnega izobraževanja ostal zanimiv in aktualen za splošno in strokovno javnost, moramo zagotoviti, da bodo podatki na njem vedno aktualni in ažurni. Zavedati se moramo, da so podatki portala toliko popolni, zanesljivi in aktualni, kot jih izvajalci izobraževanja prispevajo po spletu. To ne bi smelo biti le stvar interesa izvajalcev za brezplačno dodatno promocijo, temveč zavezanosti nosilcev prakse, stroke in politike enotnemu in visoko kakovostnemu viru informacij.

Ustvarjalci portala si morajo zato prizadevati za nenehno privabljanje novih izvajalcev izobraževanja in učenja, da predstavijo svoje programe izobraževanja in učenja na portalu. Le tako bo ponudba formalnega, zlasti pa neformalnega izobraževanja in učenja za odrasle lahko čim popolnejša, obiskovalci pa informirani o celoviti ponudbi.

Ob tem morajo ves čas skrbeti tudi za tehnične, oblikovne in programske posodobitve in nadgradnje, da portal ostaja svež in aktualen, predvsem pa delujoč in dostopen javnosti.

SKLEP

Javnim institucijam razpoložljiva sredstva ne omogočajo uporabe plačljivih marketinških storitev za doseganje ciljnih skupin odraslih pri ozaveščanju o pomenu vseživljenjskega učenja, zato zagovorniki vseživljenjskega učenja pri tem uporabljamo predvsem brezplačne načine in orodja. Nekaj možnosti je na spletu: spletne strani, portali in spletna družbena omrežja. V pripravo vsebin vključujemo tako zaposlene kot zunanje avtorje. Pri tem skrbimo za ažurnost in doslednost informiranja svojih bralcev in naročnikov. Pomembno pa je tudi, da so objave sodobno oblikovane in lične ter da jih širimo po različnih komunikacijskih kanalih. Vsebine tako lahko dosežejo najrazličnejše ustanove, odločevalce, izvajalce izobraževanj, posredno tudi udeležence in tiste, ki za nas še niso slišali. Najboljša promocija je še vedno tista, ki se širi *od ust do ust*, torej udeleženci sami širijo dober glas v svojih mrežah.

Uporaba spleta in družbenih omrežij je sodoben pristop, ki se nenehno razvija. Pred nami so še številni izzivi. Na prvem mestu so sledenje novostim, premišljena uporaba novih omrežij in povezovanje z izvajalci izobraževanj, mentorji, učitelji. Ta prizadevanja vodijo v nadgradnjo skupnosti, ki bo skrbela za rast ugleda učenja v družbi.

VIRI IN LITERATURA

Brenk, E. (2022). *Pregled ponudbe izobraževanja odraslih v Sloveniji 2022/2023. Analiza in zaključno poročilo*. Andragoški center Slovenije.

Brenk, E. (2023). *Pregled ponudbe izobraževanja in učenja odraslih v Sloveniji 2023/2024. Analiza in zaključno poročilo*. Andragoški center Slovenije.

E-Novičke ACS. (2024). <https://enovicke.acs.si/>

Flaherty, K. (2017). *Marketing Email and Newsletters: UX Findings Then and Now*. Norman Nielsen Group. <https://www.nngroup.com/articles/newsletters/>

Hari, J. (2. 1. 2022). Your attention didn't collapse. It was stolen. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/science/2022/jan/02/attention-span-focus-screens-apps-smartphones-social-media>

Jelenc, Z. (2016). *Vseživljenjskost učenja in izobraževanja odraslih*. Educa.

Kopač, T. (1992). Zbogom, informacije, pozdravljene, Novičke. *Novičke 1*, str. 3.

Krajnc, A. (1982). *Motivacija za izobraževanje*. Delavska enotnost.

Ličen, N. (2006). *Uvod v izobraževanje odraslih*. Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.

Mirčeva, J. (ur.). (2023). *Trenutki sprememb: Izobraževanje odraslih v času epidemije covid-19*. Andragoški center Slovenije.

Novak, M. (2021–2024). *Delavnice o ozaveščanju na spletnih družbenih omrežjih*. Interno gradivo. Andragoški center Slovenije.

OECD Skills Studies (2018). *Skills Strategy Implementation Guidance for Slovenia. Improving the Governance of Adult Learning*. https://read.oecd-ilibrary.org/education/skills-strategy-implementation-guidance-for-slovenia_9789264308459-en#page14

Odredba o standardih in normativih v izobraževanju odraslih. (2000). *Uradni list RS*, št. 43/00, 6/18 – ZIO-1 in 180/20.

Omar, Z. (2024). *The Difference Between Websites and Web Portals: Understanding Their Unique Functions and Benefits*. <https://www.cronoscg.com/blog/2024/09/28/the-difference-between-websites-and-web-portals-understanding-their-unique-functions-and-benefits>

Pangerc Pahernik, Z. in Brenk, E. (2023). Z ozaveščanjem do kulture vseživljenjskega učenja. V J. Mirčeva (ur.), *Trenutki sprememb: izobraževanje odraslih v času epidemija covida-19* (str. 215–236). Andragoški center Slovenije.

Portal Kam po znanje (2024). <https://kampoznanje.si/>

Profil ACS na Facebooku (2024). <https://www.facebook.com/AndragoskiCenterSlovenije>

Radovan, M. (2024). Prilagodljiva delovna okolja in njihova vloga v izobraževanju odraslih. *Andragoška spoznanja*, 30(2), 121–136.

Sujon, Z. (2021). *The social media age*. Thousand Oaks, SAGE Publications.
Učenje: skriti zaklad: Poročilo Mednarodne komisije za izobraževanje za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za Unesco (1996). Ministrstvo za šolstvo in šport.

Veber, J. (7. 10. 2019). *Kako video prilagoditi spletnemu oglaševanju?* Red orbit. [Blog]. <https://www.red-orbit.si/blog/kako-video-prilagoditi-spletnemu-oglasovanju>

1.17. Samostojni strokovni prispevek

POGLAVJE 21



PRILAGAJANJE DIGITALNIH VSEBIN RANLJIVIM SKUPINAM

Uporaba podpornih spletnih orodij in analitičnih rešitev

Jasmina Poličnik

POVZETEK

Obravnavamo pomen digitalne dostopnosti za ranljive skupine in ponujamo vpogled v primere orodij in metod. Prilagojene digitalne vsebine so pomembne za zagotavljanje enakih možnosti za dostop do informacij in znanja vsem uporabnikom. Razvijalci digitalnih vsebin imajo ključno vlogo pri zagotavljanju enakih priložnosti v digitalnem prostoru, zato je razumevanje teh praks nujno za oblikovanje vključujočega digitalnega okolja. V prispevku je predstavljen pregled obstoječih spletnih orodij za prilagajanje in preverjanje digitalnih vsebin, ki omogočajo preverjanje dostopnosti spletnih strani, in analitičnih metod, ki razvijalcem digitalnih vsebin pomagajo bolje razumeti interakcije uporabnikov in s tem izboljšati uporabniško izkušnjo.

Ključne besede: digitalna dostopnost, spletna orodja, WCAG, ranljive skupine

UVOD

Digitalna dostopnost ni le tehnična zahteva, temveč bi morala postati nujen element vključujoče etike izobraževalnih procesov in eden izmed obveznih sklopov dobrega poslovanja izobraževalnih institucij v okviru zakonskih regulativ. Podpira vizijo pravične družbe, saj ljudem omogoča boljše priložnosti za delo, lastno izobraževanje in enakopravno sodelovanje v vse bolj digitalni družbi. Podatki Svetovne zdravstvene organizacije (WHO) kažejo, da »... približno 15 odstotkov svetovnega prebivalstva ne more dostopati do informacij, če jim ni omogočen dostop do njih« (World Health Organization, 2011, str. 29). Z »digitalno dostopnostjo« mislimo predvsem na način oblikovanja in razvoja digitalnih vsebin, orodij in tehnologij, s katerimi skušamo vsem uporabnikom, tudi tistim z različnimi vrstami oviranosti, zagotoviti in omogočiti enakovreden dostop do vseh relevantnih informacij in uporabo vseh funkcionalnosti digitalnih orodij.

PRILAGODITVE SO POMEMBNE ZA VKLJUČEVANJE V DIGITALNO DRUŽBO

Hitrost razvoja digitalnih tehnologij in prehod na storitve in komunikacijo prek digitalnih naprav zahtevata razumevanje, kako prilagoditi digitalne vsebine, da bodo dostopne in uporabne za vse. Prilagoditve digitalnih vsebin so pomembne za ranljive skupine, saj jim omogočajo, da pridobijo dostop do potrebnih informacij, izobraževanja, zaposlitvenih možnosti in javnih storitev ne glede na morebitne fizične, senzorične ali kognitivne ovire.

Z zagotavljanjem dostopnosti se zmanjšuje digitalni razkorak in omogoča ustrezna podpora tudi v digitalnem okolju. Učne vsebine, dostopne v prilagojeni obliki, krepijo samostojnost in samozavest in podpirajo neodvisno učenje, kar je nujno zlasti za ranljive posameznike, ki se na svoji učni poti spopadajo z omenjenimi ovirami. Poleg vsebinske prilagoditve pa učne platforme učečemu se ponujajo širok razpon različnih načinov učenja, vključno s predstavitvami v obliki posnetkov, interaktivnih kvizov, simulacij, klepetalnic, virtualnih laboratorijev in podobnim, kar izboljšuje kakovost učne izkušnje.

OBLIKOVANJE UČNIH VSEBIN VPLIVA NA DIGITALNO DOSTOPNOST

Oblikovanje vsebin za učenje v digitalnem okolju mora vključevati in upoštevati tudi tiste vidike in okoliščine učečih se, ki bi v resnici predstavljali prave ovire za njihovo izobraževanje, če bi jih zanemarili. Eden pomembnejših standardov pri tem je WCAG, ki ureja smernice za digitalno dostopnost vsebin. Hkrati pa andragogika že v osnovi spodbuja raznolike predstavitve, prilagodljivost uporabe in raznolikost izražanja učečih se. S preudarjenim oblikovanjem bodo učni materiali primerni za vse, saj so prilagojeni potrebam vseh uporabnikov. Glede na specifične potrebe učečih se bo tako na primer dostop do učnih vsebin omogočen z brajičnimi zasloni za slepe in slabovidne, s kompatibilnimi prikazi brajice ali podnapisi za gluhe in naglušne posameznike. Tovrstno prilagajanje lahko zagotovi vsestransko dostopnost in uporabnost vseh vsebin in digitalnih učnih pripomočkov. Poleg oblikovanja dostopnih vsebin moramo načrtovati tudi izobraževanje in usposabljanje izobraževalcev, da bodo znali načrtovati in prilagajati digitalne vsebine – kadar ustvarjajo vsebine, ki ustrezajo dostopnostnim standardom, npr. pri uporabi orodij za preprečevanje digitalnih ovir, kot so interaktivni kvizi, simulacije itd.

SPECIFIKE RANLJIVIH SKUPIN IN POTREBE PO PRILAGODITVAH

»Kot ranljivo ciljno skupino v izobraževanju odraslih lahko opredelimo skupino odraslih, ki je družbeno, kulturno ali ekonomsko prikrajšana, največkrat zaradi svojih značilnosti, ki odstopajo od dominantnih in zaželenih družbenih značilnosti v določenem okolju in času in so posledica drugačnih življenjskih navad, kulturnih praks, etničnosti, spola, starosti, pripadnosti družbenemu razredu, lahko pa so tudi posledica drugačne spolne usmerjenosti ali prepričanj. Te značilnosti največkrat spremljajo revščina, brezposelnost, nizka stopnja izobrazbe, neznanje jezika, pomanjkanje informacij, manjša dostopnost sodobne tehnologije in drugo« (Javrh, 2021, str. 7). To so ljudje s fizičnimi in duševnimi ovirami, starejši, otroci, brezdomci, ekonomsko prikrajšani, migranti, ljudje z zdravstvenimi težavami in drugimi oblikami socialne ranljivosti.

Informacije o prilagoditvah za različne skupine uporabnikov z oviranostmi so podrobno obravnavane v Smernicah za dostopnost spletnih vsebin (Turner-Cmuchar, 2015). Čeprav te trenutno nimajo uradnega slovenskega prevoda, obstajajo različni viri in dokumenti v slovenščini, ki ta priporočila povzemajo in razlagajo (Finančna uprava Republike Slovenije, 2022; Slovenski inštitut za standardizacijo, 2024). V slovenskem prostoru digitalno dostopnost ureja Zakon o dostopnosti spletišč in mobilnih aplikacij (ZDSMA), več informacij pa podaja tudi Zavod za digitalno dostopnost A11Y.si.

Različne skupine uporabnikov imajo specifične potrebe, ki jih moramo upoštevati pri oblikovanju digitalnih vsebin. Če digitalne rešitve niso prilagojene, lahko postanejo neuporabne ali celo onemogočijo dostop do informacij. Zato morajo razvijalci digitalnih vsebin upoštevati različne prilagoditve za izboljšanje dostopnosti in uporabniške izkušnje. Najpogostejše prilagoditve glede na posamezno skupino so naslednje (Turner-Cmuchal, 2015, str. 12–26):

- Osebe z gibalnimi omejitvami pogosto težko uporabljajo računalniško miško ali izvajajo natančne gibe. Digitalne vsebine morajo omogočati popolno navigacijo s tipkovnico ali glasovnim upravljanjem. Prav tako pomagajo prilagoditve, kot so večje ciljne površine za klike in preprosti obrazci, ki ne zahtevajo zapletenih vnosov.
- Osebe z okvarami vida potrebujejo vsebine, ki so združljive z bralniki zaslona in vsebujejo opisne oznake za slike, gumbom pa morajo biti dodani besedilni opisi. Povečan kontrast, možnost prilagajanja velikosti pisave in dostopnost vsebin v brajici ali zvočni obliki bistveno izboljšajo njihovo uporabniško izkušnjo.
- Osebe z okvarami sluha se spopadajo z izzivi pri uporabi vsebin, ki temeljijo na zvoku. Da bi jim zagotovili enakopraven dostop, moramo vključiti podnapise, prepise zvočnih posnetkov in vizualne opozorilne signale. Pri videoposnetkih ali spletnih dogodkih je priporočljivo omogočiti tudi tolmačenje v znakovni jezik.
- Osebe z dvojnimi senzoričnimi omejitvami (okvarami vida in sluha) imajo še večje izzive pri dostopu do digitalnih vsebin, zato so zanje ključne naslednje prilagoditve: taktilni vmesniki, prilagojeni vibracijski signali in preprosta, jasno strukturirana vsebina.
- Osebe z omejitvami finih motoričnih sposobnosti imajo težave pri uporabi tipkovnice, miške ali zaslonov na dotik. Učinkovite prilagoditve vključujejo glasovno upravljanje, prilagodljive miške in sledilne naprave ter preprostejše uporabniške vmesnike, ki zmanjšajo potrebo po natančnih gibih.
- Starejši uporabniki se pogosto srečujejo s težavami, kot so slabši vid, zmanjšana motorika in počasnejše prilagajanje novim tehnologijam. Pomembne prilagoditve vključujejo večje pisave, jasne kontraste, intuitivne vmesnike in preprosto navigacijo brez nepotrebnih kompleksnih elementov.
- Osebe z nizko digitalno pismenostjo potrebujejo preproste in pregledne spletne strani z jasnimi navodili, vizualnimi vodniki in postopnim uvajanjem v uporabo digitalnih rešitev. Pomagajo tudi interaktivni vodniki in možnost preproste povratne informacije.
- Osebe z nizkimi dohodki ali z oddaljenih območij imajo pogosto omejen dostop do kakovostnih naprav in hitrega interneta. Digitalne vsebine morajo biti optimizirane za mobilne naprave, delovati z minimalno porabo podatkov in omogočati dostop tudi pri slabši internetni povezavi.
- Osebe s fotosenzitivnostjo so občutljive za utripajoče slike in močne svetlobne kontraste, ki lahko povzročijo nelagodje ali celo zdravstvene težave, kot so epileptični napadi. Pri oblikovanju digitalnih vsebin je zato pomembno, da se izogibamo hitrim svetlobnim učinkom in uporabnikom omogočimo prilagoditev svetlosti in izbiro temnega načina prikaza.

Prilagajanje digitalnih vsebin ne koristi le ranljivim skupinam, temveč izboljšuje uporabniško izkušnjo za vse. Jasnejša struktura, boljša berljivost in intuitivna navigacija

naredijo vsebine dostopnejše širšemu krogu uporabnikov. Razvijalci, oblikovalci in izobraževalci imajo pri tem pomembno vlogo. Z upoštevanjem smernic za dostopnost, uporabo ustreznih spletnih orodij in analitičnih metod lahko ustvarjajo digitalne vsebine, ki so prijazne, uporabne in dostopne. Pristop, ki postavlja uporabnika v središče, ne zagotavlja le skladnosti z zakonodajo, temveč tudi dolgoročno izboljšuje kakovost digitalnih izkušenj.

STROKOVNE SMERNICE ZA UPORABNIKE, OBLIKOVALCE IN RAZVIJALCE DIGITALNIH VSEBIN

Organizacija World Wide Web Consortium (W3C) je mednarodna organizacija, ki razvija standarde za svetovni splet. Ustanovljena je bila leta 1994, njen glavni cilj pa je zagotoviti dolgoročno rast in dostopnost spleta (World Wide Web Consortium, 2024). Je tudi avtorica standarda za oblikovanje dostopne informacije – WCAG (Turner-Cmuchal, 2015). WCAG vsebuje smernice, pravila in tudi primere za uporabnike, oblikovalce in razvijalce digitalnih vsebin, kako jih prilagoditi, da bodo dostopne ranljivim skupinam. Upoštevanje teh smernic jim bo omogočilo enakovredno uporabniško izkušnjo. Poleg pravnih razlogov (v številnih državah so zakonsko zahtevane) je upoštevanje smernic pomembno tudi z etičnega in poslovnega vidika, saj dostopna spletna mesta omogočajo širši dostop uporabnikom s posebnimi potrebami. WCAG temelji na štirih glavnih načelih, ki jih pogosto označuje akronim POUR: a) *zaznavnost* (ang. perceivable): omogoča, da so informacije in uporabniški vmesniki zaznavni z vsemi čuti – primeri vključujejo alternative za vizualno vsebino (opisi za slike) ali podnapise za videoposnetke; b) *uporabnost* (angl. operable): uporabniški vmesnik mora biti uporaben s pomočjo različnih načinov interakcije, npr. navigacija s tipkovnico ali izogibanje uporabniški izkušnji, ki zahteva hitro odzivanje; c) *razumljivost* (angl. understandable): vsebine morajo biti razumljive, pomagajo npr. jasen jezik, predvidljivo delovanje uporabniškega vmesnika in navodila za uporabo; d) *robustnost* (angl. robust): vsebina mora biti razumljiva za različne vrste uporabnikov in tehnologij (tudi prihodnjih) (Škraba, 2023). Ti standardi so razdeljeni v tri ravni zahtevnosti, ki ustrezajo različnim stopnjam dostopnosti. Raven A predstavlja minimalne zahteve, ko spletna vsebina dosega le osnovne zahteve dostopnosti. Raven AA je srednja raven dostopnosti; zahteva jo večina zakonskih smernic po svetu. Raven AAA je najvišja raven dostopnosti, ki je priporočena, vendar težje dosegljiva in ni zahtevana povsod (Turner-Cmuchal, 2015).

ANALITIČNE METODE ZA PRILAGAJANJE DIGITALNIH VSEBIN

Analitične metode omogočajo zbiranje in analizo podatkov o vedenju uporabnikov in njihovih potrebah. Z njihovo pomočjo lahko ugotovimo ključne ovire pri uporabi digitalnih vsebin, s katerimi se srečujejo ranljive skupine. Ugotovitve prispevajo k dodelavi ali predelavi obstoječih vsebin, s čimer postanejo preprostejše in dostopnejše vsem uporabnikom. To izboljša uporabniško izkušnjo in zagotavlja enakopravnost pri dostopu do digitalnih materialov. Pogosto uporabljene analitične metode prikazujemo v preglednici.

Preglednica 11: Specifične analitične metode, ki omogočajo razumevanje uporabniškega vedenja pri uporabi spletnih strani

ANALITIČNA METODA	KAJ OMOGOČA
Analitika uporabniških poti (User Journey Analytics)	Ta metoda omogoča spremljanje celotne poti, ki jo uporabniki opravijo na spletni strani. S sledenjem uporabniku se zbirajo »točke odhoda« oz. tisti koraki, pri katerih uporabniki naletijo na oviro in prenehajo uporabljati digitalno storitev. Z razumevanjem teh poti lahko izboljšamo spletne strani, da postanejo dostopnejše in razumljivejše.
Sledenje klikom (Click Tracking)	S to metodo preverjamo, kako pogosto uporabniki klikajo na spletne strani in tudi katere specifične dele klikajo (npr. gumbi, obrazci, povezave). Ta analiza nam lahko pomaga ugotoviti, ali so ključne skupine uporabnikov dostopne in zaznavne.
Toplotne mape (Heatmaps)	Metoda prikazuje dele strani, kjer so uporabniki najdejavnejši. S tem se pokaže, kateri deli strani pritegnejo največ pozornosti in kateri so manj dostopni ali privlačni. Ta metoda je pomembna zaradi vizualnih prilagoditev.
Čas uporabe in prekinitev nalog (Time-on-Task and Task Completion Rate)	Merjenje časa za izvedbo določenih nalog in odstotek uspešno zaključenih nalog omogočata oceno dostopnosti. Daljši časi ali pogoste prekinitve nalog lahko kažejo na težave pri dostopnosti.
Analiza zapuščenih obrazcev (Form Abandonment Analysis)	Ta metoda pomaga ugotoviti, na katerih mestih v obrazcih uporabniki obupajo in zapustijo proces.
A/B-testiranje	A/B-testiranje vključuje primerjavo dveh različic spletne strani ali vsebine, da bi ugotovili, katera je dostopnejša in privlačnejša za uporabnike. Ta metoda omogoča optimizacijo strani z neposrednim testiranjem prilagoditev za ranljive skupine.

Vir: Prirejeno po OpenAI ChatGPT. (2024, 15. december). [Generirano besedilo na vprašanje analitika uporabniških poti in primerjalne metode dostopnosti.]. <https://chat.openai.com/>

SPLETNA ORODJA ZA PRILAGAJANJE IN PREVERJANJE DIGITALNE VSEBINE

Izobraževalci lahko s pomočjo različnih posebnih spletnih orodij za dostopnost izboljšajo kakovost in inkluzivnost/vključevalnost svojih digitalnih vsebin tako, da pri načrtovanju in razvoju preverjajo skladnost s smernicami za dostopnost in prilagajajo vsebine, da so primerne tudi za ranljive skupine. Obstoječe učne materiale analizirajo, da odpravijo morebitne ovire. Učne platforme in spletne strani dopolnjujejo z možnostmi prilagoditev. S stalnim spremljanjem in posodabljanjem zagotavljajo, da so njihove vsebine dostopne vsem učencem, in omogočajo vključujoče izobraževalno okolje. Na voljo je več spletnih orodij, ki pomagajo pri ustvarjanju dostopnih spletnih vsebin.

V tem poglavju predstavljamo dve vrsti orodij:

- Orodja za prilagajanje digitalnih vsebin, ki izboljšujejo uporabniško izkušnjo. Med njihovimi funkcionalnostmi so spreminjanje kontrasta in barv, povečanje ali zmanjšanje pisave, branje vsebine z glasovnim sintetizatorjem, prilagajanje navigacije ljudem z motoričnimi ovirami in onemogočanje utripajočih elementov. Predstavljeni bosta dve orodji – Microsoft Immersive Reader in Kurzweil 3000.

- Orodja za preverjanje digitalne dostopnosti, ki analizirajo spletne strani in ugotavljajo, ali ustrezajo standardom digitalne dostopnosti (kot so WCAG). Namenjena so razvijalcem in oblikovalcem za odpravljanje težav z dostopnostjo. Njihove funkcionalnosti vključujejo samodejno optično branje strani za napake v dostopnosti, pripravo poročil o neskladjih s standardi WCAG, podajanje predlogov za izboljšanje dostopnosti, preverjanje uporabe Alt opisov pri slikah in testiranje kontrasta med besedilom in ozadjem. Predstavljeni bosta dve orodji – WAVE (Web Accessibility Evaluation Tool) in Axe Accessibility Checker.

Vsako orodje je predstavljeno s podrobnim opisom funkcionalnosti, primerom uporabe v izobraževanju in povratnimi informacijami uporabnikov.

Poglobljeni bralnik/Microsoft Immersive Reader

Poglobljeni bralnik oz. Microsoft Immersive Reader omogoča prilagajanje digitalnih besedil osebam z bralnimi težavami, disleksijo ali tistim, ki se učijo novega jezika. Uporablja se predvsem za pomoč osebam z disleksijo, učnimi težavami ali tistim, ki se učijo novega jezika. Njegove ključne funkcionalnosti vključujejo glasno branje besedila z nastavljivo hitrostjo, poudarjanje posameznih besed med branjem, možnost prilagoditve kontrasta in velikosti pisave, prevajanje besedila v več kot 80 jezikov, interaktivni slovar z vizualnimi razlagami besed itd.

V programu učenja angleščine za migrante so učitelji 13 šol iz šolskega okrožja Texas City uporabljali poglobljeni bralnik za pomoč udeležencem pri branju in razumevanju besedil (Microsoft Education, 2023). Funkcija glasnega branja in prevoda je omogočila, da so udeleženci hitreje razumeli pomen besedila in izboljšali svojo jezikovno spretnost. Medtem ko so učeči se poročali o izboljšani sposobnosti branja in večji samozavesti pri delu z besedili, so učitelji opazili njihovo večjo vključenost in pripravljenost za sodelovanje pri razpravah.

Koraki za uporabo:

- dostop do orodja: poglobljeni bralnik je integriran v Microsoft Word, OneNote, Teams in Edge;
- priprava učnega gradiva: izobraževalec pripravi besedilo (npr. učni priročnik, vaje ali zapiske);
- aktivacija poglobljenega bralnika: v programu Microsoft Word ali OneNote uporabnik izbere funkcijo poglobljeni bralnik;
- uporabnik izbere eno od funkcij: glasno branje (poslušanje besedila s poudarjanjem posameznih besed), prilagoditev kontrasta in velikosti pisave (povečanje besedila ali sprememba barvne sheme), prevod besedila (npr. prevajanje besedila v materni jezik).

Kurzweil 3000

Kurzweil 3000 je orodje, zasnovano za podporo posameznikom z različnimi učnimi potrebami, vključno z disleksijo, motnjami pozornosti in drugimi učnimi težavami. Njegove najpomembnejše funkcionalnosti so pretvorba besedila v govor (glasno branje digitalnih in tiskanih besedil z nastavljivo hitrostjo in različnimi glasovi), vizualno sledenje (poudarja besede ali stavke med branjem), večjezična podpora, orodja za pisanje (napovedovanje besed, preverjanje črkovanja, slovarji, označevalci besedila in orodja za organizacijo zapiskov) in dostop do digitalnih knjižnic.

Ena izmed študij, ki preučujejo učinkovitost tega orodja, je študija Univerze iz Severne Iowe (Glaub, 2008). Raziskava je preučevala uporabo programske opreme Kurzweil pri učencih s posebnimi potrebami v naravoslovnem razredu. Ugotovili so, da je uporaba Kurzweila izboljšala sodelovanje in razumevanje učencev.

Koraki za uporabo:

- dostop do orodja: Kurzweil 3000 je dostopen kot namizna aplikacija ali spletna platforma (Kurzweil 3000 Web App), kamor se izobraževalci in učeči se lahko prijavijo prek računa institucije;
- priprava učnega gradiva: uporabnik naloži dokumente v različnih formatih (PDF, DOCX, TXT, EPUB) ali uporabi funkcijo skeniranja za digitalizacijo tiskanih gradiv;
- odpiranje dokumenta: uporabnik izbere želeni dokument v Kurzweilu 3000 in ga odpre za nadaljnjo obdelavo;
- izbira funkcije: uporabnik lahko aktivira eno od ključnih funkcij: glasno branje, prilagoditev prikaza, orodja za pisanje (napovedovanje besed, preverjanje slovnice in črkovanja), interaktivno označevanje, prevod besedila;
- shranitev in deljenje dokumentov: uporabnik lahko shrani urejeni dokument kot PDF, Word ali Kurzweil format in ga deli prek Google Driva ali OneDriva.

WAVE (Web Accessibility Evaluation Tool)

WAVE je brezplačno orodje za preverjanje dostopnosti spletnih strani in učnih platform. Omogoča identifikacijo težav (manjkajoči alternativni opisi slik in neustrezen kontrast), preverjanje pravilne uporabe naslovov in strukture vsebine, vizualno predstavitev napak in priporočila za izboljšave. WAVE vključuje razširitve brskalnikov za Chrome in Firefox, ki omogočajo neposredno oceno dostopnosti. Prav tako ponuja spletno orodje za analizo posameznih strani in celovito pregledovanje več strani na spletnem mestu.

Koraki za uporabo:

- dostop do orodja WAVE: v iskalno polje se vnese naslov spletne strani (URL), kjer je učno gradivo (npr. Moodle ali spletna učilnica);
- analiza spletne strani: WAVE označi težave na strani po legendi (rdeče oznake = ključne napake (npr. manjkajoči opisi slik), oranžne oznake = opozorila (npr. ni idealne barvne

- kontrastnosti), zelene oznake = dostopnostne izboljšave, ki so pravilno implementirane);
- izboljšava vsebin: izobraževalec doda alternativne opise slik, popravi kontrast besedila, uporabi pravilno hierarhijo naslovov (H1, H2, H3);
- ponovno testiranje: po popravkih se stran ponovno preveri z WAVOM.

Axe Accessibility Checker

Axe Accessibility Checker omogoča samodejno preverjanje dostopnosti digitalnih vsebin. Funkcionalnosti vključujejo skeniranje spletnih strani za preverjanje dostopnosti po WCAG-standardih, identifikacijo in podrobno analizo dostopnostnih napak ter možnost integracije z razvojnimi platformami (npr. Chrome DevTools).

Koraki za uporabo:

- namestitev razširitve: Axe se prenese v brskalnike za Chrome ali Firefox;
- odpiranje učnega gradiva: izobraževalec odpre učni material (npr. interaktivni kviz ali PDF-dokument v brskalniku);
- zagon testiranja: izbere se razširitev Axa v brskalniku in izvede skeniranje strani;
- interpretacija rezultatov: Axe prikaže seznam napak z natančnimi pojasnili, zakaj so težave problematične in kako jih odpraviti;
- izboljšava dostopnosti: izobraževalec popravi PDF-dokument tako, da doda oznake za bralnike zaslona, in pri interaktivnih kvizih zagotovi, da so vsa vprašanja dostopna s tipkovnico.

Pri uporabi spletnih orodij za preverjanje dostopnosti se moramo zavedati tudi njihovih omejitev.

- Omejena avtomatizacija in potreba po ročnem preverjanju: spletna orodja, kot sta WAVE in Axe Accessibility Checker, omogočajo samodejno preverjanje dostopnosti spletnih strani, vendar ne morejo zaznati vseh težav. Raziskava Abu Doush idr. (2023) ugotavlja, da avtomatizirana orodja običajno identificirajo le približno 30–50 odstotkov vseh težav z dostopnostjo, saj ne morejo natančno oceniti konteksta vsebine, smiselnosti alternativnih besedil pri slikah ali ustreznosti navigacije za uporabnike z omejitvami. Zato je poleg samodejnega preverjanja nujno tudi ročno testiranje, ki ga izvajajo strokovnjaki za dostopnost ali uporabniki z različnimi potrebami.
- Prilagoditvena orodja niso vedno standardno vključena v učne platforme, kar zahteva dodatno tehnično implementacijo: čeprav omogočajo prilagajanje vsebine posameznikom z učnimi težavami, je uporaba teh orodij včasih omejena zaradi tehnične integracije v obstoječe izobraževalne platforme. Nekatere funkcije morda ne delujejo optimalno na določenih napravah ali brskalnikih, kar lahko povzroči težave pri uporabi.
- Težave pri zaznavanju in interpretaciji vsebine: orodja, ki preverjajo dostopnost, pogosto ne morejo oceniti kakovosti vsebine. Na primer orodja lahko zaznajo, ali so na slikah prisotni Alt opisi, ne morejo pa oceniti, ali so ti opisi smiselni in uporabni za slepe in slabovidne uporabnike. Drug primer je pri preverjanju strukture HTML

kode, pri čemer ne morejo presoditi, ali je navigacija dejansko intuitivna in prijazna do uporabnikov z različnimi oblikami oviranosti.

- Potreba po stalnem vzdrževanju in posodabljanju: orodja za zagotavljanje dostopnosti morajo slediti nenehnim posodobitvam smernic, kot so WCAG standardi, in tehnološkemu napredku. Nekatera orodja morda ne podpirajo najnovejših tehnologij, kar pomeni, da je njihova uporaba omejena na določene različice brskalnikov ali operacijskih sistemov.
- Morebitne lažne pozitivne in lažne negativne napake: lažni pozitivni rezultati se pojavijo, ko orodja napačno označijo določene elemente kot problematične, čeprav v praksi ne predstavljajo resnične ovire za uporabnike. Lažni negativni rezultati pa se pojavijo v primerih, ko spregledajo določene težave, še posebej tiste, ki se nanašajo na uporabniško izkušnjo, kot je zapletena navigacija.

Spletna orodja za prilagajanje in preverjanje digitalne vsebine so izredno pomembna pri zagotavljanju dostopnosti spletnih strani in učnih gradiv. Njihova največja prednost je hitra in učinkovita analiza vsebin, saj razvijalcem in oblikovalcem pomagajo hitro prepoznati morebitne težave in jih odpraviti. Poleg tega omogočajo prilagajanje spletnih strani standardom, kot so smernice WCAG, s čimer prispevajo k večji pravni skladnosti in dostopnejšemu digitalnemu okolju. Posebno pomembna so orodja, namenjena izobraževanju, kot sta Microsoft Immersive Reader in Kurzweil 3000, ki olajšata dostop do učnih gradiv in podpirata vključujoče izobraževanje. Njihova uporaba tudi povečuje ozaveščenost o digitalni dostopnosti in spodbuja razvijalce in izobraževalce k boljšemu razumevanju potreb uporabnikov z različnimi oblikami oviranosti.

SKLEP

Spletna orodja za preverjanje in prilagajanje digitalnih vsebin igrajo ključno vlogo pri zagotavljanju dostopnosti, saj omogočajo hitro zaznavanje težav in prilagajanje spletnih strani standardom dostopnosti. Njihova uporaba prinaša številne prednosti, kot so bolj vključujoče digitalno okolje, lažji dostop do informacij za ranljive skupine in večja skladnost z zakonodajnimi zahtevami. Kljub temu ta orodja niso brez pomanjkljivosti – samodejna preverjanja ne morejo v celoti nadomestiti človeškega pregleda, saj ne zaznajo vseh težav, kot so nejasni opisi slik ali slabo strukturirana navigacija. Poleg tega so lahko omejena pri združljivosti s specifičnimi platformami ali vrstami digitalnih vsebin, naprednejša orodja pa pogosto zahtevajo finančne vložke in redno posodabljanje.

Poleg spletnih orodij pomembno vlogo pri digitalni dostopnosti igrajo tudi sodobne tehnologije, kot so umetna inteligenca, nosljive naprave in asertivne tehnologije. Te omogočajo prilagajanje vsebin v realnem času in izboljšujejo kakovost življenja z rešitvami, ki spremljajo zdravje, podpirajo vsakodnevne naloge in zagotavljajo večjo dostopnost uporabnikom s posebnimi potrebami. Pametne ure, ki spremljajo srčni utrip in aktivnost, slušni aparati za izboljšanje sluha in naprave za prepoznavanje govora so le nekateri primeri tehnologij, ki prispevajo k večji vključevalnosti digitalnega okolja.

Za resnično učinkovito dostopnost digitalnih vsebin je ključno celostno načrtovanje, ki združuje tehnološke rešitve, ročno testiranje in povratne informacije uporabnikov. Avtomatizirana orodja so pomemben del tega procesa, vendar jih ne smemo uporabljati kot edino rešitev. Le z usklajenim pristopom bo mogoče zagotoviti enakopraven dostop do digitalnih vsebin za vse uporabnike.

VIRI IN LITERATURA

Abu Doush, I., Sultan, K., Al-Betar, M. A., Almeraj, Z., Abdi Alkareem Alyasseri, Z. in Awadallah, M. A. (2023). Web accessibility automatic evaluation tools: to what extent can they be automated? *Pervasive Computing and Interaction*, 5, 288–320. <https://doi.org/10.1007/s42486-023-00127-8>

Deque Systems. (b. d.). *Axe Accessibility Checker*. <https://www.deque.com/axe/>

Glaub, C. (2008). *A case study on the effectiveness of Kurzweil software on improving participation and comprehension with special education students in the science classroom*. University of Northern Iowa. https://scholarworks.uni.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1750&context=grp&utm_source=chatgpt.com

Finančna uprava Republike Slovenije. (2022). *Navodila za urednike: dostopnost spletnih mest državne uprave*. https://www.fu.gov.si/fileadmin/Internet/Pomoc_uporabnikom/WCAG_priporocila.pdf

Javrh, P. (ur.). (2021). *Doseganje in osveščanje ranljivih skupin*. Andragoški center Slovenije. https://www.acs.si/wp-content/uploads/2021/10/Doseganje_in_osvescanje_ranljivih_skupin.pdf

Kurzweil 3000. (b. d.). <https://www.kurzweil3000.com/KLogin.php>

Microsoft Education. (2023). *The impact of Immersive Reader on reading comprehension*. <https://www.microsoft.com/en-us/education/learning-tools>

Nielsen, J. in Budiu, R. (2013). *Mobile usability*. Pearson Education, Inc, New Riders. [https://www.google.com/books?hl=sl&lr=&id=O47y4EekXFsc&oi=fnd&pg=PA9&dq=Nielsen,+J.,+%26+Budiu,+R.+\(2013\).+Mobile+usability.&ots=LX4zNmQdkK&sig=juBpYv4TfLwFCgXrjVgyHbYxr3s](https://www.google.com/books?hl=sl&lr=&id=O47y4EekXFsc&oi=fnd&pg=PA9&dq=Nielsen,+J.,+%26+Budiu,+R.+(2013).+Mobile+usability.&ots=LX4zNmQdkK&sig=juBpYv4TfLwFCgXrjVgyHbYxr3s)

OpenAI ChatGPT. (2024, 15. december). [Generirano besedilo na vprašanje analitika uporabniških poti in primerjalne metode dostopnosti.]. <https://chat.openai.com/>

Turner-Cmuchal, M. (ur.). (2015). *Smernice za dostopne informacije: IKT za dostopnost informacij pri učenju (ICT4IAL)*. Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje. https://www.ict4ial.eu/sites/default/files/Guidelines%20for%20Accessible%20Information_SL.pdf

Slovenski inštitut za standardizacijo. (2021). 2. *Standard EN 301 549 Zahteve za dostopnost izdelkov in storitev IKT*. <https://cdn.standards.iteh.ai/samples/59546/ee1cf69dc80f4e2b8f4b0f5eea14a513/SIST-EN-301-549-V3-2-1-2021.pdf>

Škraba, T. (9. 10. 2023). Spletna dostopnost. *Digitalna dostopnost*. <https://www.digitalnadostopnost.si/digitalna-dostopnost/podrocja-digitalne-dostopnosti/spletna-dostopnost>

WebAIM. (b. d.). *WAVE: Web Accessibility Evaluation Tool*. <https://wave.webaim.org/>

World Health Organization. (2011). *World report on disability*. WHO Press. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/44575/9789240685215_eng.pdf?sequence=1

World Wide Web Consortium. (2024). *History*. <https://www.w3.org/about/history/>

ABSTRACTS

Chapter 1

REACH AND RAISE AWARENESS AMONG VULNERABLE GROUPS

Petra Javrh

After several years of intensive engagement with the education of vulnerable groups and the challenges of reaching them and raising awareness, we conclude that new steps must be taken, particularly in the area of modern approaches to learning for these adults. Cognitive adaptation processes provide a solid foundation upon which new educational strategies for vulnerable groups can be developed. Reaching out to and raising awareness among the most vulnerable adults to reduce their exclusion and marginalisation in society and consequently lessen inequality as a whole is a key goal of adult education. This paper addresses the humanistic aspects of empowering adults through outreach and awareness.

Keywords: awareness-raising, outreach, empowerment

Chapter 2

TOWARDS USERS OR NON-USERS?

The Importance of Effective Outreach and Awareness in Adult Library Services

Sabina Fras Popović and Polona Vilar

A theoretical overview serves as a foundation for illustrating the activities of Slovenian public libraries in some areas of library awareness. Highlighted are the activities and services implemented by libraries to strengthen their connection with communities and promote their services, particularly for infrequent or non-users and those traditionally underserved by libraries. Statistical data indicates the need for more specific information on visitor demographics. The study, based on a qualitative synthesis of 21 key documents, revealed that library programmes primarily support existing users with higher reading skills. At the same time, those with lower literacy levels are often excluded, which indicates the need to adapt library services to ensure greater inclusion of all users.

Keywords: library outreach, public libraries

Chapter 3

HOW TO REACH VULNERABLE YOUNG PEOPLE IN THEIR LEISURE TIME

Milko Poštrak

This paper presents an analytical social science concept of leisure time and the position of vulnerable adolescents within it. Leisure time reflects, manifests and reveals all aspects and components of an adolescent's entire life. To design effective approaches for supporting and finding common solutions to the struggles and challenges faced by adolescents, we must understand their responses to problems and their attempts to resolve them.

The first part of the chapter introduces key theoretical, conceptual and methodological frameworks for developing approaches to reaching vulnerable young people in their leisure time. The discussion then explores the various ways leisure time is spent, from so-called subcultures to other recognisable lifestyles of growing adolescents. Our approach is based on systems theory and social constructivist perspectives, which form an essential part of contemporary social work doctrine with vulnerable youth.

Keywords: vulnerable young people, leisure time, youth spaces, youth work

Chapter 4

NEW WAYS, NEW OPPORTUNITIES

How to Reach and Raise Awareness of Incarcerated Individuals

Jana Plaznik, Sanja Milojević in Liza Marija Humer

Bringing education closer to incarcerated individuals is crucial, as it equips them with the knowledge and skills needed to secure employment after serving their sentence and to participate in society actively. At the same time, education can have a positive impact on an individual's personal development and help mitigate the harmful effects of imprisonment. However, activities aimed at reaching and raising awareness, as well as further education for incarcerated individuals, must be thoughtfully planned, carefully designed and appropriately adapted. A new approach to raising awareness and enhancing education could involve the use of information and communication technologies and didactic films, the active participation of inmates in organising and supporting prison activities, as well as more effective motivation and knowledge transfer based on similarities or identification (i.e. peer learning and inspiring role models).

Keywords: incarcerated persons, didactic films, active participation, peer learning

Chapter 5

REACHING RURAL RESIDENTS THROUGH CITIZEN SCIENCE

Johanna Amalia Robinson, Danilo Bevk, Anton Gradišek, Nevenka Bogataj

The availability of educational programmes in Slovenia is widely dispersed; however, centralisation remains evident, as education is more accessible in densely populated areas. The distance to educational institutions and unsuitable class schedules often pose barriers to adult participation in education. In 2022, the Slovenian Institute for Adult Education developed and tested a new approach to informal adult learning based on outdoor learning in participants' home environments. This approach combines independent exploratory learning with expert-led meetings and has primarily attracted rural residents, who were overrepresented in the project and more active than other participants. Using the citizen science method, which represents a step forward in education for sustainable development, we promoted the development of green competencies essential for mitigating and adapting to climate change. This paper presents a citizen science campaign in which participants monitored sunflower pollinators.

Keywords: citizen science, exploratory learning, participation, green competencies, sunflower pollination

Chapter 6

RETURNING TO BOOKS

How to Raise Motivation for Reading for Pleasure and Empowerment in Adults

Alenka Štrukelj

Research on reading literacy and behaviour reveals a continuous decline in adults' interest in reading. Adults often attribute this trend to a lack of time, alternative leisure activities or negative school experiences. However, reading literacy is increasingly essential for navigating daily life and society, particularly in today's digital age. A crucial role in developing these skills is played by deep reading of longer, more complex texts, which requires strong internal motivation for reading for pleasure.

Motivation for reading in adulthood is strongly linked to one's self-perception as a reader, a foundation often established in childhood with significant influence from parents. Adults who lack intrinsic motivation to read may require targeted initiatives to rekindle their interests and recognise the benefits of reading in their lives. Some of them are presented in this paper.

Keywords: reading, reading literacy, reading culture, motivation

Chapter 7

OUTREACH IN ADULT EDUCATION GUIDANCE

Tanja Vilič Klenovšek

This paper defines the purpose and objectives of guidance and outreach as one of the effective approaches to increasing the accessibility of guidance and lifelong learning for adults at different stages of life. Outreach has complex and interdisciplinary foundations that enable a deeper understanding of its essence. The paper illustrates various definitions and approaches to outreach, with a focus on Slovenian examples of outreach in guidance. These are based on ensuring greater equity, empowerment and inclusion of adults in lifelong learning. Additionally, we define the key factors for successful outreach in adult education guidance, developed through more than twenty years of practical fieldwork experience.

Keywords: guidance in adult education, counsellor in adult education, outreach in theory, outreach in practice, success factors for outreach approaches

Chapter 8

BREAKING THE CYCLE

How Family Literacy Helps Overcome Intergenerational Patterns

Estera Možina

This paper focuses on the motivational role of family learning, emphasising the importance of raising awareness among parents about their role in the early learning and literacy development of their preschool children, which can be a key factor in the parents' own learning.

Research, including PIRLS, PISA and PIAAC, confirms the significant impact of families on educational outcomes. While parents with reading and writing difficulties often strive to create a supportive environment, they may unintentionally perpetuate negative literacy patterns and attitudes towards learning. This paper highlights the importance of targeted interventions and education for parents and adult family members to foster literacy development and break intergenerational cycles of poor literacy practices. Despite strong evidence of the family's critical role, Slovenia lacks a systematic approach to family literacy development. Reaching vulnerable families and promoting literacy remains a challenging yet crucial task in ensuring an equitable education system.

Keywords: family literacy, intergenerational transmission of literacy, family learning, parental involvement, equity in education, equal opportunities

Chapter 9

AWARENESS OF THE IMPORTANCE OF LIFELONG LEARNING BEGINS IN KINDERGARTEN AND PRIMARY SCHOOL

Nataša Potočnik

Lifelong learning is the foundation of the modern educational paradigm, enabling individuals to adapt to a rapidly changing environment. Awareness of the importance of lifelong learning begins in early childhood when educators and teachers encourage curiosity, a spirit of exploration and a positive attitude towards learning. This paper emphasises the significance of early educational experiences, which are crucial for the development of fundamental competencies such as learning to learn and independence. It also analyses active forms of learning that foster sustainable motivation for lifelong learning and highlights their importance for adult education.

Keywords: lifelong learning, early education, active learning methods, learning to learn

Chapter 10

WAYS INTO SOCIETY An Inclusive and Transformative Framework for All Youth

Natalija Žalec

When presenting the Youthreach project, the focus is on the challenges of outreach work aimed at raising awareness among young people and encouraging their active participation in society. The discussion primarily centres on young people with fewer opportunities and limited socio-emotional and socio-cultural capital. This paper examines how to reach young people from the perspective of education and youth work. The project's findings highlight the need for stronger connections between young people and institutions, as well as enhanced inter-institutional cooperation. These processes should focus on addressing community-related issues faced by young people and collaboratively seeking appropriate solutions for all involved. As part of the Youthreach project, a manual for outreach work, a training programme for employees in institutions, a five-step methodology for participatory problem-solving and comprehensive materials on the topic's theoretical and practical aspects were created.

Keywords: fieldwork, outreach, awareness-raising, participation, youth

Chapter 11

ENGAGING THE WHOLE PERSON

The Importance of Physical Practices in the PLYA Program

Ema Meden

This paper explores the potential of incorporating bodily practices into adult education, mainly when working with vulnerable groups for whom traditional approaches often fail. It highlights the importance of transcending the dualistic view of mind and body in educational processes and examines approaches that emphasise bodily perception and movement in learning. Learning through the body enables more accessible and practical education, strengthens social bonds and acknowledges silent and nonverbal forms of learning, which are crucial for the socialisation and inclusion of individuals with specific needs. The impact of these practices is illustrated through the PLYA programme, which demonstrates that physical activities positively influence participants' health, motivation and sense of belonging. This is further supported by the experiences of mentors, who advocate for greater use of these practices to address the learning and social needs of individuals.

Keywords: embodied learning, PLYA, bodily practices, vulnerable groups

Chapter 12

DIVERSITY OF AWARENESS IN YOUTH WORK

Neža Repanšek and Mojca Galun

This paper examines the significance of raising awareness in youth work, focusing on four key components: awareness, mindset change, behavioural change and outreach to others. It explores the principles and approaches of youth work and non-formal education that promote critical thinking, active participation, relationship-building and teamwork. These principles play a crucial role in educational processes, enabling young people to develop their values and beliefs through participatory learning and actively apply them in their daily lives. Through this process, learners become ambassadors of change, spreading awareness and motivating others to engage actively. This dynamic learning experience empowers individuals and strengthens social cohesion and solidarity within the community. The paper also highlights the importance of authentic communication and the use of modern digital tools in working with young people.

Keywords: awareness-raising, youth work, youth participation, digital tools

Chapter 13

LIVING FULLY

Raising Awareness and Promoting Psychological Well-Being in the Context of Adult Education

Tanja Rupnik Vec

This paper examines the concept of mental well-being, tracing its historical development and exploring contemporary interpretations. Particular attention is given to one of the most widely recognised models of mental well-being, with a detailed explanation of its core dimensions: emotional, psychological and social well-being. The paper also establishes the connection between mental well-being and mental health, drawing on numerous studies that highlight its influence on various aspects of life. It further explores how learners can be supported across different dimensions of psychological well-being, such as autonomous thinking, collaborative capacity and goal-setting ability, within the context of adult education. The approach to fostering these dimensions is framed within the principles of formative assessment, which is thoroughly elaborated. The paper concludes with general recommendations for promoting learners' psychological well-being.

Keywords: mental health, psychological well-being, formative assessment

Chapter 14

RAISING AWARENESS OF THE SILENT WORLD

Challenges and Opportunities for Deaf and Hard-of-Hearing Adults

Jasmina Mirčeva

This paper addresses the challenges and obstacles faced by deaf and hard-of-hearing adults in accessing adult education in Slovenia, emphasising the importance of raising awareness among stakeholders about their needs and finding appropriate solutions. Despite legal rights and efforts to promote greater social inclusion, deaf and hard-of-hearing individuals often attain lower levels of education, increasing their marginalisation both in society and in the labour market. They also rarely participate in formal educational programmes. A study by the Slovenian Institute for Adult Education identified three key reasons for their non-participation in education: negative experiences with previous education, lack of support from family and the broader environment and objective factors that hinder their involvement. However, what stands out most is the low awareness among various stakeholders. To improve access to educational programmes and increase stakeholder engagement in creating appropriate opportunities for deaf and hard-of-hearing adults, the author proposes an outreach approach.

Keywords: deaf and hard-of-hearing, awareness-raising, participation, qualitative analysis

Chapter 15

DO (OR DON'T) WORRY, THEY ARE ALL OLD

How to Reach Older Adults, Strengthen Awareness About Them and Their Education

Dušana Findeisen

Older adults are one of the marginalised social groups and are subject to social injustice on various levels. A lack of understanding of their differences and a patronising attitude towards them leads to inadequate decisions and policies, as well as the development of inappropriate educational programmes. The content of educational programmes for older adults should be based on an understanding of their true diversity.

Socially engaged education for older adults should promote learning for tangible achievements and greater social participation. Furthermore, innovative approaches should be developed to reach older individuals and to create public awareness of the significance, existence and nature of their education. This paper presents some groundbreaking projects of the Slovenian University of the Third Age, along with other efforts to expand knowledge about the importance, existence and nature of older adult education. Additionally, it explores the dimensions of the concept of outreach through the meanings of the term in various world languages.

Keywords: older adults, socially engaged education, social participation, socially deprived group, visual literacy

Chapter 16

THE POWER OF SPECIAL LIBRARIES

The Role of Special Libraries and Librarians in Raising Awareness of Lifelong Learning

Ana Peklenik

Special libraries play a role in raising awareness of lifelong learning by acquiring, processing, storing and providing access to materials essential for the work of the organisations they serve. Special librarians, recognised as information professionals, are also responsible for promoting awareness of the institutions' publishing and other activities. Their duties include keeping abreast of developments in librarianship, such as current information resources, open science and the use of open licences, among others. Special libraries face numerous challenges, including visibility, funding and organisational issues. This paper presents several suggestions on how special libraries can contribute to projects aimed at raising awareness of lifelong learning.

Keywords: special library, open resources, information literacy

Chapter 17

EASIER-TO-UNDERSTAND LANGUAGE IN JOURNALISM

Challenges and Opportunities for More Inclusive Communication

Andrej Tomažin

This paper explores the use of easier-to-understand language in modern journalism, focusing on one-way communication formats such as radio, television, podcasts and audiobooks. It begins by outlining key practices in audiovisual media across Europe related to explicit and more accessible language. Drawing on the guidelines of the Erasmus+ project SELSI, it presents strategies for enhancing accessibility and inclusion, such as language simplification, clear message structuring and the use of visual and audio aids. Effective language adaptation for target audiences involves simplifying vocabulary and clarifying complex concepts with concrete examples. Key techniques include repetition, content previews and supplementary materials to aid listener comprehension. Additionally, the paper highlights the importance of speech tempo, tone and discourse markers in creating content that is both accessible and engaging.

Keywords: easier-to-understand language, spoken easy language, audiovisual media, journalism

Chapter 18

MEETINGS FOR PEOPLE, CO-CREATED WITH THEM

Campaigns and events

Zvonka Pangerc Pahernik

This paper examines the role of campaigns and events as key platforms for promoting adult education and lifelong learning, as well as fostering connections between stakeholders at the local, national and European levels. At the centre of the discussion is the Lifelong Learning Weeks campaign, which reaches a broad audience through thousands of events, encouraging learning in various life contexts. The paper also highlights the project Implementation of the European Agenda for Adult Learning – EAAL, along with its related events, particularly forums that address current social challenges. In conclusion, recommendations are provided for organising and enhancing campaigns, with an emphasis on sustainability and continuity, partnership collaboration among stakeholders – including the media – and adaptability to rapidly changing socio-economic trends.

Keywords: awareness-raising, campaigns, events, stakeholders, learning communities, outreach

Chapter 19

FOSTERING A NEW LEARNING CULTURE WITH LAHKO.SI **A National Campaign for Raising Awareness of Lifelong Learning**

Urška Bittner Pipan

This paper addresses the question of why Slovenia needs a national campaign to raise awareness of the importance of lifelong learning and examines the specific challenges and tangible benefits raising awareness brings to adult participation in education. It presents the project Awareness-Raising for Lifelong Learning, led by the Slovenian Institute for Adult Education and its national campaign Lahko.si, which integrates previous experiences in encouraging adults to continue learning, new advertising methods and the findings of public opinion research. The introduction outlines the project's theoretical foundations, followed by key challenges and advantages, which are meaningfully linked to activities and insights gained through target group surveys and the project's implementation to date. Particular emphasis is placed on understanding the needs of the target groups, including their segmentation, the specific adaptation of communication messages and the use of various communication channels.

Keywords: awareness-rising, national campaign, lifelong learning, adult education

Chapter 20

THE ROLE OF SOCIAL MEDIA AND ONLINE MEDIA IN RAISING AWARENESS OF LIFELONG LEARNING

Erika Brenk, Mateja Pečar and Ana Peklenik

Raising awareness of the importance of adult education and learning takes place on multiple levels. As state funds allocated to adult education are not explicitly designated for communication and promotional campaigns, organisations rely on the skills and resourcefulness of their staff responsible for informing and engaging the public. Modern online communication channels, such as social media platforms, e-newsletters and online portals offering a wide range of education programmes, provide a variety of activities that can effectively reach and encourage the public to view education and learning as key to realising personal and professional potential. In this way, we build communities where learning is recognised as a fundamental value. This paper presents three digital approaches to reaching adults, enabling the dissemination of information on developments in adult education, available learning opportunities and the transformative impact of learning on individuals' lives.

Keywords: online media, social media, education and learning overview

Chapter 21

OPTIMIZING DIGITAL CONTENT FOR VULNERABLE GROUPS

Leveraging Online Tools and Analytical Solutions

Jasmina Poličnik

This paper discusses the importance of digital accessibility for vulnerable groups and provides insight into various tools and methods. Adapted digital content is essential for ensuring equal opportunities for all users to access information and knowledge. Digital content developers play a crucial role in fostering inclusivity in the digital space, making an understanding of these practices vital for creating an accessible online environment. The paper presents an overview of existing web tools for adapting and evaluating digital content, including tools for assessing website accessibility and analytical methods that help digital content developers better understand user interactions and enhance the overall user experience.

Keywords: digital accessibility, web tools, WCAG, disadvantaged groups

O AVTORJIH

Petra Javrh

Doc. dr. Petra Javrh je dejavna raziskovalka na Andragoškem centru Slovenije. Sodeluje v različnih mednarodnih raziskovalnih in razvojnih projektih. Posveča se teoretskim temam v izobraževanju odraslih, med njimi raziskovanju pismenosti in spretnosti odraslih, učenju in ustvarjalnosti v tretjem življenjskem obdobju, trajnostnemu razvoju, konceptu profesionalizacije strokovnjakov v izobraževanju odraslih ter še posebej ranljivim ciljnim skupinam odraslih. Več let je predavala predmet Andragogika ciljnih skupin na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. S sodelavci pripravlja zbirke učnih gradiv za izbrane ciljne skupine. Je avtorica, soavtorica ali urednica znanstvenih monografij, strokovnih del, učbenikov za odrasle in serij izobraževalnih filmov.

Sabina Fras Popović

Doc. dr. Sabina Fras Popović je višja bibliotekarska svetnica, zaposlena na Oddelku za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigarstvo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Raziskovalno se ukvarja z vodenjem v knjižnicah, bralnimi navadami, elementi proaktivne knjižnice, procesi svetovanja in poklicnim razvojem knjižničarjev. Delala je v različnih vsebinskih segmentih splošne knjižnice, sodelovala v nacionalnih kampanjah za ozaveščanje o pomenu branja in vzpostavila nekaj drugačnih pristopov k strokovnemu ozaveščanju o vlogi samozvesti pri bralnih motivatorjih. Je predavateljica in avtorica številnih člankov in monografij. Je prejemnica Čopove diplome za življenjsko delo in nagrade Slovenske sekcije IBBY za promocijo branja.

Polona Vilar

Red. prof. dr. Polona Vilar od leta 1999 dela na Oddelku za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigarstvo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Delala je v Narodni in univerzitetni knjižnici, Centralni ekonomski knjižnici in Pionirski knjižnici v Ljubljani. Raziskuje, piše in poučuje o informacijskem vedenju, informacijski in bralni pismenosti ter o šolskih in splošnih knjižnicah. Profesionalno sodeluje z univerzami po vsem svetu, v različnih projektih in stalnih programskih odborih konferenc ISIC in CoLIS ter v Sekciji za informacijsko pismenost združenja IFLA (2019–23). V letih 2013 in 2019 je prejela Kalanovo nagrado ZBDS za pomembne objave, 2008 nagrado založbe Emerald/EFMD za doktorsko disertacijo in 2013 nagrado ŠS FF za kakovostno pedagoško delo.

Milko Poštrak

Dr. Milko Poštrak, docent na področju socialnega dela, je predavatelj in raziskovalec na Fakulteti za socialno delo Univerze v Ljubljani. Raziskuje mladinske subkulture, teorije socialnega dela in socialno delo z ranljivimi mladimi. Na Uradu za mladino Republike Slovenije je bil od leta 1998 do 2001 član mešane komisije za informiranje in svetovanje,

od 2002 dalje član strokovne komisije za opredelitev lika mladinskega delavca in od 2003 do 2005 član strokovnega sveta, ki je pripravil strokovne podlage koncepta izobraževanja in usposabljanja za kadrovskega profil »mladinski delavec«. Od leta 2021 do 2024 je sodeloval v Erasmus+ projektu Youthreach – Inclusive and transformative frameworks for all in v mednarodnem projektu Systemsurfers v sodelovanju z Nemčijo in Avstrijo.

Jana Plaznik

Jana Plaznik, magistrica andragogike, je zaposlena na projektu Krepitev vseživljenjskega učenja na Andragoškem centru Slovenije. Pred tem je sodelovala v raziskovalnih projektih centra: Sekundarna študija rezultatov PIAAC, Doseganje in ozaveščanje ranljivih skupin in Finančna pismenost za odrasle. Posebej blizu ji je problematika izobraževanja zaprtih oseb, saj je bila nekaj let zaposlena v Zavodu za prestajanje kazni zapora kot svetovalka – pedagoginja. Temu se je posvetila v svojem magistrskem delu Uporaba didaktičnih filmov pri izobraževanju zapornikov. Pri nastanku njenega prispevka v tej monografiji sta sodelovali tudi Sanja Milojević in Liza Marija Humer, študentki pedagogike in andragogike na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.

Johanna Amalia Robinson

Dr. Johanna Amalia Robinson je doktorirala na Mednarodni podiplomski šoli Jožefa Stefana, svoje delo pa nadaljuje na Andragoškem centru Slovenije. Njene raziskovalne teme pokrivajo družbeni vidik občanske znanosti, izobraževalne priložnosti, opolnomočenje in vedenjske spremembe udeležencev ter iskanje ravnovesja med vzajemnimi koristmi za udeležence in raziskovalce. Pristope občanske znanosti je uvajala v celotni izobraževalni vertikali, najprej v različnih okoljsko-zdravstvenih študijah na Institutu »Jožef Stefan«, na Odseku za znanost o okolju v skupini za okoljsko informatiko. Razvija nove metode za krepitev zelenih kompetenc v okviru kampanje občanske znanosti, ki vključuje tudi opazovanje opravevalcev.

Danilo Bevk

Doc. dr. Danilo Bevk je vodilni raziskovalec opravevalcev v Sloveniji. Med doktorskim študijem biologije je proučeval vpliv pesticidov na medonosno čebelo in se izpopolnjeval na Čebelarskem inštitutu Univerze Johanna Wolfganga Goetheja v Frankfurtu. Njegove raziskave na Nacionalnem inštitutu za biologijo so osredotočene na pestrost, ekologijo, monitoring in varstvo čmrljev in čebel samotark ter upravljanje populacij opravevalcev za zanesljivo opravevanje v kmetijstvu. Dejaven je pri popularizaciji znanosti in prenosu znanja v prakso, pri čemer sodeluje s šolami, kmeti, kmetijskimi svetovalci, zavarovanimi območji, občinami in ministrstvi. Ima obsežno bibliografijo z več kot 540 enotami. Je predsednik Čmrljice – slovenskega društva za varstvo opravevalcev.

Anton Gradišek

Doc. dr. Anton Gradišek je doktoriral iz fizike trdne snovi v Ljubljani. Kot Fulbrightov štipendist na podoktorskem izobraževanju v Južni Koreji in ZDA se je začel ukvarjati z umetno inteligenco. Njegova področja zanimanja so jedrska magnetna resonanca, tekoči kristali, materiali za shranjevanje vodika, umetna inteligenca v medicini in biologiji, predvsem v povezavi z opravevalci. Zaposlen je na Institutu "Jožef Stefan" na Odseku za fiziko trdne snovi in Odseku za inteligentne sisteme, kjer vodi skupino za aplikativno umetno inteligenco. Med drugim je bil član ekipe, ki je prejela drugo nagrado na tekmovanju XPRIZE Pandemic Response Challenge. Ukvarja se s zgodovino znanosti v Sloveniji in s komuniciranjem znanosti ter je soprejemnik dveh nagrad Prometej znanosti.

Nevenka Bogataj

Dr. Nevenka Bogataj je na Andragoškem centru Slovenije zaposlena od leta 1998. Prepoznavna sta njen prispevek k razvoju študijskih krožkov in njihovo umeščanje v koncept skupnostnega učenja. Biotehniška izobrazba ji je omogočila konceptualizacijo prvega izobraževanja za trajnostni razvoj za odrasle in razvoj več tematskih izobraževalnih gradiv, ki vključujejo podnebne spremembe, ter tudi pripravo prvega javno veljavnega »zelenega« izobraževalnega programa za odrasle v Sloveniji. Njeno raziskovalno-razvojno delo povezuje naravoslovne in družbene vede s študijem in spodbujanjem kolektivnih praks učenja z dolgoročnim racionalnim in participativnim vodenjem in upravljanjem virov.

Alenka Štrukelj

Alenka Štrukelj, univerzitetna diplomirana komunikologinja, je po dvajsetih letih dela na področju odnosov z javnostmi svoje poslanstvo našla v promociji branja in knjig. Zaposlena je na Andragoškem centru Slovenije, kjer v projektu Krepitev vseživljenjskega učenja sodeluje pri razvoju kompetenc odraslih. Je nacionalna koordinatorka Nacionalnega meseca skupnega branja in urednica spletne strani za družinsko pismenost. Sodelovala je pri pripravi programa izpopolnjevanja za izobraževalce odraslih Umeščanje branja v izobraževanje odraslih in monografiji Podoba branja. Vodi bralni skupini na Andragoškem centru Slovenije in v Mestni knjižnici Kranj. Svojo ljubezen do branja širi tudi z ustvarjanjem knjižnega bloga Literarna lekarna.

Tanja Vilič Klenovšek

Mag. Tanja Vilič Klenovšek, magistra pedagogike, vodi Središče za svetovanje in vrednotenje znanja na Andragoškem centru Slovenije. Deluje na področju razvoja in izvajanja svetovalne dejavnosti v izobraževanju odraslih doma in v mednarodnem prostoru. Zavzema se za enake možnosti vseh odraslih pri dostopu do vseživljenjskega učenja in za razvoj različnih pristopov terenskega dela v svetovalni dejavnosti v izobraževanju odraslih. Razvojno delo gradi na krepitvi prepoznavnosti vloge svetovalca in njegove profesionalnosti, ki je ključna za kakovost svetovalne dejavnosti. Je avtorica več strokovnih člankov in soavtorica strokovnih priročnikov. Leta 2018 je prejela nagrado RS za izjemne dosežke na področju izobraževanja.

Estera Možina

Mag. Estera Možina, sociologinja, deluje na Andragoškem centru Slovenije od leta 1991. Sodelovala je pri pripravi prvega programa za razvoj pismenosti odraslih in pri številnih drugih programih za ranljive skupine odraslih in številne tudi izvajala. Sodelovala je v različnih ekspertnih skupinah za pripravo strateških dokumentov na področju izobraževanja odraslih, med drugim tudi pri pripravi dveh nacionalnih strategij s področja pismenosti. V obdobju 2016–2022 je bila članica izvršnega odbora Evropske zveze za temeljne spretnosti, nacionalna koordinatorica prve mednarodne raziskave pismenosti odraslih v Sloveniji (1997–2000) in mednarodne raziskave Spretnosti odraslih PIAAC (2013–2016). Sodelovala je pri več odmevnih mednarodnih projektih (npr. BeLL, Life Skills for Europe, ProfiTrain) in vodila nacionalne razvojne projekte, med drugim tudi nacionalno evalvacijo in prenovo programov pismenosti odraslih.

Nataša Potočnik

Dr. Nataša Potočnik je direktorica Andragoškega centra Republike Slovenije. Njeno raziskovalno področje in strokovne ter znanstvene objave so povezane predvsem s pismenostjo – od otroštva do odraslosti. Je soavtorica standardiziranih bralnih testov, Nacionalne strategije za razvoj pismenosti in več učbenikov za slovenski jezik v osnovni šoli. Je asistentka in višja predavateljica za področje didaktike slovenskega jezika na Pedagoški fakulteti v Kopru, kjer izvaja pedagoško delo. Kot aktivna članica Nacionalnega sveta za razvoj pismenosti promovira razsežnost učenja odraslih za izboljšanje pismenosti. Je tudi članica Kurikularnega sveta za spremljanje in usmerjanje prenove vzgojno-izobraževalnih programov s prenovo ključnih programskih dokumentov.

Natalija Žalec

Natalija Žalec, spec. MAEd (UK), je pobudnica in avtorica izvirnega in nadaljnjih neformalnih programov projektnega učenja za mlajše odrasle, ki jih na Andragoškem centru Slovenije razvija od leta 1992. V kontekstu problemskega učenja zagovarja dialoškost in socialno-čustvene vidike učenja, ki kot učni projekti potekajo v sodelovanju s širšo skupnostjo, v kateri živijo mladi. Leta 2024 je za svoje delo prejela nagrado RS za izjemne dosežke na področju izobraževanja. Po študiju pedagogike (smer andragogika) na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani je leta 1996 končala magistrski študij na Odprti univerzi v Angliji, na podlagi katerega ji je Univerza v Ljubljani podelila naziv specialistka andragogike.

Ema Meden

Ema Meden je andragoginja, ki se navdušuje nad priložnostnim učenjem. Je asistentka na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Pri svojem delu raziskuje digitalne in zelene kompetence ter vlogo telesnih praks v učenju. Priložnosti za raziskovanje in delo s skupinami ji nudijo mednarodni projekti, osredotočeni na kombinirano učenje in somatske metode pri mladinskem delu, pa tudi nacionalne pobude, povezane z zelenimi kompetencami in uporabo umetne inteligence. Prepleta športno in andragoško poklicno pot: je trenerka in tekmovalka v ritmični gimnastiki, kar združuje z andragoškim delom.

Neža Repanšek

Neža Repanšek je članica Evropskega ekonomsko-socialnega odbora (EESC) in direktorica zavoda Carlina, ki se ukvarja s spodbujanjem mladinskega dela. Njeno primarno raziskovalno področje sta mladinsko delo in aktivna participacija, kjer je prepoznana po svojem aktivizmu in zagovorništvu vključevanja mladih v odločevalske procese. S sodelavci je razvila strategijo implementacije mehanizma Mladinskega testa. Njena prizadevanja so usmerjena v prenos znanj med formalnim in neformalnim izobraževalnim sistemom, razvoj inovativnih metod izobraževanja in zagovorništvo za pozitivne spremembe v družbi.

Mojca Galun

Mojca Galun je kot svetovalka zaposlena v javnem zavodu Center Republike Slovenije za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja. Dejavno deluje pri raziskovanju in razvijanju mladinskega dela, predvsem na področjih izobraževanja, aktivne participacije in fasilitacije. Kot ena od vodilnih trenerk (izobraževalk) Mladinskega sveta Slovenije je razvila inovativne pristope k digitalnemu izobraževanju in skupaj s soavtorji pripravila priročnik Izobraževalni (pre)skok na splet. Sovodila je projekt ABC of Youth Work, ki je raziskoval razloge za vključevanje in trajnejše sodelovanje mladih v skupinah. Na podlagi izsledkov raziskave je bil razvit sistem kakovosti Cikel mladinskega dela.

Tanja Rupnik Vec

Dr. Tanja Rupnik Vec je doktorica psiholoških znanosti, specialistka supervizije, docentka za psihologijo na Fakulteti za zdravstvene vede v Celju, transakcijska analitičarka in coachinja. Je avtorica ali soavtorica številnih tako znanstvenih kot strokovnih člankov in monografij z različnih področij, ki so predmet psihološke znanosti: kritično mišljenje, socialno-čustveno učenje, profesionalni razvoj, razvoj organizacij, supervizija idr. Deluje raziskovalno, razvojno in izvaja raznovrstne delavnice oz. izobraževanja. Kot aktivna supervizorka izvaja skupinsko supervizijo. Vodila je več nacionalnih projektov in bila nacionalna koordinatorica dveh tujih projektov (EUfolio in ATS 2020). Leta 2007 je prejela nagrado Zavoda RS za šolstvo za vidnejše dosežke.

Jasmina Mirčeva

Mag. Jasmina Mirčeva je višja raziskovalka na Andragoškem centru Slovenije. Njena temeljna raziskovalna področja so: udeležba v izobraževanju odraslih, razvoj koncepta vseživljenjskosti učenja, izobraževanje ranljivih skupin, izobraževanje in usposabljanje delovne sile. Svoje strokovno znanje je izpopolnjevala na Univerzi v Britanski Kolumbiji (Vancouver, Kanada), na Centru za podjetništvo in inovacije (Sunderland, Velika Britanija) in na Inštitutu za izobraževanje odraslih (Strobl, Avstrija). Sodelovala je v več evropskih projektih in vodila nacionalne raziskovalne in razvojne projekte. Je avtorica več znanstvenih in strokovnih člankov in monografij. Odgovorna je za pripravo nacionalnega Unescovega poročila s področja izobraževanja odraslih.

Dušana Findeisen

Dr. Dušana Findeisen je prehodila dolgo poklicno pot na področju andragogike in izobraževanja odraslih. Je pionirka na področju izobraževanja starejših in soustanoviteljica Slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje. Je avtorica ali soavtorica več inovacij na polju izobraževanja odraslih. Je mednarodna izvedenka za to področje in predstojnica Inštituta za raziskovanje in razvoj izobraževanja pri Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje, avtorica monografij in številnih člankov. Za svoje delo je leta 2000 prejela nagrado RS za izjemne dosežke na področju izobraževanja.

Ana Peklenik

Ana Peklenik je slovenistka in bibliotekarka. Deluje v Središču za obveščanje in ozaveščanje na Andragoškem centru Slovenije, kjer vodi specialno knjižnico za izobraževanje odraslih in ureja glasilo za izobraževanje odraslih e-Novičke ACS, ki izhaja v slovenskem in angleškem jeziku. Dejavno sodeluje pri ozaveščanju o pomenu vseživljenjskega učenja in izobraževanja odraslih. Je vidna članica projektov Tedni vseživljenjskega učenja in Evropski program za učenje odraslih. Za spletna družbena omrežja pripravlja prispevke o knjigah, knjižničarstvu ter številnih oblikah, načinih in pristopih k vseživljenjskemu učenju, prav tako za spletno stran Andragoškega centra Slovenije in Spletno platformo za učenje odraslih v Evropi EPALE.

Andrej Tomažin

Andrej Tomažin je študiral primerjalno književnost in slovenistiko na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Zaposlen je na RTV Slovenija v Službi za dostopnost programov, kjer se osredotoča na raziskovanje novih možnosti uporabe jezika pri tehnikah dostopnosti in uporabi lahkega jezika v avdiovizualnem in spletnem kontekstu. Sodeloval je v projektih Lahek dostop in izobraževanje za družbeno inkluzijo (Erasmus+ EASIT, 2018–2021) in Govorjeni lahki jezik za družbeno inkluzijo (SELSI, 2022–2024). V okviru programa Ustvarjalna Evropa sodeluje v projektu ENACT (Easy-to-understand News for Collaborative Transformation, 2024–2026). Je avtor več leposlovnih knjig, objavlja tudi znanstvene prispevke s področja jezikoslovja in književnosti.

Zvonka Pangerc Pahernik

Mag. Zvonka Pangerc Pahernik, diplomirana ekonomistka in magistrica znanosti, vodi Središče za obveščanje in ozaveščanje ter projekta Tedni vseživljenjskega učenja in Evropski program za učenje odraslih na Andragoškem centru Slovenije. Primarno deluje na področju ozaveščanja za učenje in izobraževanje odraslih ter vseživljenjsko učenje. Leta 2014 je prejela nagrado RS za izjemne dosežke področju izobraževanja. Novembra 2024 je bila kot druga Slovenka sprejeta v Mednarodno dvorano slavnih za izobraževanje odraslih in nadaljevalno izobraževanje.

Urška Bittner Pipan

Mag. Urška Bittner Pipan, sociologinja in magistrica znanosti, ima dolgoletne izkušnje na področjih kulture in izobraževanja odraslih. Na Andragoškem centru Slovenije vodi projekt Ozaveščanje za vseživljenjsko učenje. Do zdaj je vodila več velikih projektov na nacionalni in mednarodni ravni. Zadnji dve desetletji je bila programska vodja na Javnem skladu RS za kulturne dejavnosti, kjer je koordinirala okoli 2000 dogodkov letno in vodila študijski center.

Erika Brenk

Erika Brenk, diplomirana sociologinja, od leta 1999 deluje v Središču za obveščanje in ozaveščanje na Andragoškem centru Slovenije na področju ozaveščanja o pomenu vseživljenjskega učenja, spremlja ponudbo izobraževanja in učenja odraslih ter statistične podatke s področja izobraževanja odraslih. Sodeluje pri nacionalni koordinaciji projekta Tedni vseživljenjskega učenja in ureja nacionalni spletni portal Kam po znanje. Od začetka sodeluje pri Spletni platformi za učenje odraslih v Evropi – EPALE. Je članica Statističnega sosveta za statistiko izobraževanja in usposabljanja in Statističnega sosveta za tretje življenjsko obdobje pri Statističnem uradu RS.

Mateja Pečar

Mateja Pečar, pedagoginja in profesorica angleškega jezika, deluje v Središču za obveščanje in ozaveščanje na Andragoškem centru Slovenije, kjer dejavno ozavešča javnost o pomenu vseživljenjskega učenja in izobraževanja odraslih. Ureja profile ACS na družbenih omrežjih. Sodeluje v delovnih skupinah projektov Tedni vseživljenjskega učenja in Evropski program za učenje odraslih ter v programskih in organizacijskih odborih za izpeljavo strokovnih dogodkov na nacionalni in mednarodni ravni. Na Festivalu za tretje življenjsko obdobje povezuje in predstavlja dejavnosti ACS s področja medgeneracijskega sodelovanja in dejavnega staranja. Objavlja v e-Novihkah ACS in na Spletni platformi za učenje odraslih v Evropi.

Jasmina Poličnik

Jasmina Poličnik, profesorica pedagogike in filozofije, vodi projekt Krepitev vseživljenjskega učenja na Andragoškem centru Slovenije in je tudi vodja projektov pri mednarodnem podjetju Knowledge Innovation Centre. Je strokovnjakinja za mednarodne raziskovalno-razvojne projekte s področij izobraževanja in usposabljanja, v katerih združuje znanje s področja izobraževanja odraslih in izobraževalnih tehnologij. Ima več kot 15 let izkušenj na področjih razvoja politike in inovacij v poklicnem in visokošolskem izobraževanju, Erasmusovih mobilnosti, praktičnega izobraževanja in zagotavljanja kakovosti. Med predsedovanjem Slovenije Svetu EU je vodila pripravo Resolucije Sveta o novem evropskem programu za izobraževanje odraslih 2021–2030.

O RECENZENTKAH

Jurka Lepičnik Vodopivec

Prof. dr. Jurka Lepičnik Vodopivec je redna profesorica za pedagogiko in znanstvena svetnica na Univerzi na Primorskem. Je visokošolska učiteljica na dodiplomskem, podiplomskem in doktorskem študiju doma in v tujini. Je avtorica več kot 100 znanstvenih in strokovnih prispevkov ter 6 monografij. Njeno strokovno in znanstveno delo je osredotočeno na profesionalni razvoj, vseživljenjsko učenje in trajnostni razvoj. V preteklosti je vodila več raziskovalnih projektov, trenutno pa vodi raziskovalni program Vseživljenjsko učenje za trajnostno družbo prihodnosti. Je prejemnica zlate plakete Univerze na Primorskem za posebej velik doprinos k razvoju znanstvenega in pedagoškega dela, nagrade za izjemne dosežke na področju raziskovanja vzgoje in izobraževanja in najvišje državne nagrade na področju vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji.

Agnieszka Krawczyk

Doc. dr. Agnieszka Krawczyk je doktorica družboslovnih znanosti s področja pedagogike, docentka na Oddelku za raziskovanje izobraževanja Univerze v Lodžu; magistrica slovanske filologije in pedagogike. Za knjigo Doživljanje medkulturnosti na podlagi pripovedi mladih odraslih judovskega porekla je prejela nagrado rektorja Univerze v Lodžu. Za svojo doktorsko disertacijo je prejela nagrado na natečaju za vsebinsko in metodološko izjemno doktorsko disertacijo na temo izobraževanja, ki ga je organiziral Odbor za pedagoške vede Poljske akademije znanosti. Za analizo podatkov je razvila avtorsko jezikovno-narativno metodo analize besedila. Njeni raziskovalni interesi so: med- in večkulturnost, kultura, ranljive skupine in metodologija družbenega raziskovanja.

STVARNO KAZALO

A

aktivna participacija 61, 69, 70, 200
aktivne metode učenja 139
avdiovizualni mediji 251

B

bralna kultura 87
bralna pismenost 87, 126

D

dejavniki uspešnega
terenskega dela 105, 115
didaktični filmi 61, 66
digitalna dostopnost 295
digitalna orodja 177, 188
doseganje 14, 17–19, 21, 22, 25, 52, 67, 70, 75, 92, 96, 109, 110, 113, 116, 123, 125, 145, 151, 155, 163, 165, 166, 168, 169, 177, 180, 185, 196, 206, 213, 215, 217, 218, 228, 229, 233, 235, 259, 266, 274–276, 284–286, 290
družbena omrežja 33, 95, 156, 181, 248, 274, 279, 283–286, 289, 290

družbena participacija 227, 229, 231, 233
družbeno zavzeto izobraževanje 227, 233
družinska pismenost 123–127, 129, 131, 132
družinsko učenje 123–125, 131
duševno zdravje 168, 195, 196, 199–201

E

enake možnosti 105, 123, 179, 217, 263, 271

G

gluhi in naglušni 24, 115–117, 213–215, 218, 222, 253
govorjeni lahki jezik 251, 252, 254–256

I

informacijsko opismenjevanje 241, 244

K

knjižnično ozaveščanje 31, 32, 35

L

lažje razumljiv jezik 251, 256

M

medgeneracijski prenos

pismenosti 123, 125, 131

mladinski prostori 43

mladinsko delo 43, 44, 177, 178,
181, 182, 184

N

nacionalne kampanje 274,
275–277, 280

novinarstvo 251, 256

O

občanska znanost 75, 78, 79, 81

odprti viri 241

opolnomočenje 14, 17–20, 25,
69, 94, 109–112, 117,
126, 200, 278

ozaveščanje 14, 17, 18, 20–22,
25, 31–35, 65, 67, 110,
112, 113, 123, 132, 139,
146, 151, 155–158, 175–
177, 187, 191, 198–202,
209, 215, 217, 218, 230,
237, 238, 240, 243, 244,
255–258, 260, 267–271,
273, 275, 276, 279–282

P

pravičnost v izobraževanju 123

prosti čas 43–48, 50, 64, 277

psihološko blagostanje 195–199,
201

PUM-O+ 163, 164, 166–170

R

ranljive skupine 17, 19, 22, 23,
35, 106, 117, 139, 155,
163–165, 171, 271, 284,
295, 298, 299, 303

ranljivi mladi 43, 44, 48, 50, 51,
55

raziskovalno učenje 75

S

specialna knjižnica 241–243, 247,
248

spletna orodja 295, 299, 302, 303,
spletni mediji 283

splošne knjižnice 31, 35, 36, 38, 39,
94, 98, 131, 132, 243

starejši odrasli 106, 116, 227

svetovalna dejavnost

v izobraževanju odraslih 105

T

telesne prakse 163, 164, 167–169
terensko delo 15, 20, 21, 105,
106, 110–117, 151, 153,
155, 156, 158

U

učče se skupnosti 81, 259
učenje učenja 139, 140, 144, 146
utelešeno učenje 163–165, 170

V

vizualna pismenost 227
vključenost 31, 33–35, 65, 67, 90,
94, 105–107, 109, 110,
115, 116, 139, 140, 151,
153–155, 166, 169, 171,
177, 182 183, 199, 200,
202, 213–215, 227, 231,
252, 254–256, 262, 264,
272, 278, 280, 284, 300
vrstniško učenje 61

Z

zaprte osebe 61–70
zelene kompetence 75, 78,
zgodnje izobraževanje 139, 140

