



ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih

Vsebina

<i>Sonja Kump</i>	UVODNIK	
	PREMISLEK O NAMENIH IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	5
<i>Ana Krajnc</i>	JAKOB HORN (1935–2009) Pro memoriam	8
Znanost razkriva		
<i>Sonja Kump</i> <i>Katarina Majerhold</i>	PARADIGMA IZOBRAŽEVANJA ZA DOBROBIT POSAMEZNIKA IN SKUPNOSTI	12
<i>Dušana Findeisen</i>	SOCIOKULTURNA ANIMACIJA DRUŽBI VDIHNE ŽIVLJENJE	27
<i>Sabina Jelenc Krašovec</i>	ANDRAGOŠKO SVETOVALNO DELO KOT SPODBUJANJE DRUŽBENE VKLJUČENOSTI ODRASLIH	38
<i>Vesna Močnik</i>	SKUPNOSTNO IZOBRAŽEVANJE KOT NOVA OBLIKA IZOBRAŽEVANJA NA PODEŽELJU	52
Za boljšo prakso		
<i>Magda Zupančič</i>	USPOSOBLJENOST IN POTREBE TRGA DELA PRIHODNOSTI – ODGOVORNOST SEDANJOSTI	66
<i>Daniela Dvornik Perhavec</i>	PROGRAMI IN OBLIKE IZVAJANJA ŠTUDIJA TEHNIKE ZA ZAPOSLENE	74

POROČILA, ODMEVI, OCENE	
Vseživljenjsko učenje in izobraževanje se ne zaključita ob koncu konference	83
KNJIŽNE NOVOSTI	
Hlebec Valentina (ur.): Starejši ljudje v družbi sprememb	88
OBRAČAMO KOLEDAR	90
POVZETKI	95
LETNO VSEBINSKO KAZALO (2009)	98
AVTORJEM NA POT	101

PREMISLEK O NAMENIH IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

V času, ko se posamezni družboslovci, npr. politologi ali ekonomisti, sprašujejo o svojem odnosu do nastanka sedanje krize, je verjetno primerno, da tudi na področju izobraževanja odraslih ponovno opravimo premislek o poslanstvu in namenih te dejavnosti. Če se ozremo na izvore izobraževanja odraslih, lahko ugotovimo, da je bilo to področje od svojih začetkov in vse do sodobnega časa predvsem družbeno prizadevanje, ki je pomagalo posameznikom, da so se izobraževali in učili skupaj. Glavni namen tega izobraževanja je bila podpora družbenim skupinam pri njihovi socialni, kulturni, ekonomski in politični emancipaciji, hkrati pa tudi napredku širše družbe. V okviru tega učenja se udeleženci niso prepuščali egocentrični dejavnosti, ampak so se vedno zavedali svoje socialne povezanosti in družbene odgovornosti.

Danes je koncept vseživljenjskega učenja postal prevladujoča paradigma, ki izhaja iz postindustrijskih in globalizacijskih teorij družbene spremembe. Izobraževanje odraslih se vse bolj zamegljuje in celo zamenjuje s pojmom vseživljenjsko učenje. Tako smo priče številnim debatom o vlogi vseživljenjskega učenja, predvsem v povezavi s spreminjanjem delovnih mest, trga dela in ekonomske konkurenčnosti. V svetu in tudi pri nas lahko opazimo drastično krčenje javnih sredstev za splošno izobraževanje odraslih. Poudarek je zlasti na hitro rastočem poklicnem izobraževanju, kar je posledica sedanjih ekonomskih zahtev po večji funkcionalnosti ter odgovornosti izobraževanja. Takšno usmeritev podpirajo vladne politike v navezavi z gospodarskim sektorjem. Toda ta težnja prina-

UVODNIK



ša nevarnost, da izobraževanje odraslih postane omejeno in enostransko, saj služi samo ekonomski dimenziji družbe in posameznikov, medtem ko so družbene, kulturne in politične dimenzije ter osebni razvoj posameznika zanemarjeni. Rezultati obsežne raziskave OECD o pismenosti v informacijski dobi¹ nedvoumno opozarjajo, da imajo delodajalci odločilno vlogo v izobraževanju in usposabljanju odraslih. Vse bolj se kaže, da se s strategijo vseživljenjskega učenja veliko bolj ukvarja politika trga dela kot izobraževalna politika, ki se ne odziva na dejstvo, da delo kolonizira sektor izobraževanja odraslih. Ker je izobraževanje odraslih vse bolj povezano z delom, se spreminja v razvoj človeških virov. V tem »od zgoraj-navzdol« razumevanju usposabljanja za delo postaja izobraževanje odraslih vedno bolj sredstvo družbenega nadzora in vse manj večdimenzionalna izkušnja. Učimo se, da bi zaslužili, ne pa da bi živeli.

Cilji današnjega izobraževanja odraslih so torej osredotočeni na prilagajanje posameznika spremenjenim pogojem produkcije in razvoju novih tehnologij. Zanemarija se tradicija izobraževanja odraslih, ki je bila povezana z osebnim in družbenim spreminjanjem, kar edino lahko vodi v resnično demokracijo. Izobraževanje odraslih postaja vse bolj skrženo na razvoj človeških virov oz. na izobraževanje za delo. Ta premik se je zgodil ob hkratni profesionalizaciji tega področja in nekritičnem odnosu do zahtev sodobnega kapitalizma. Ob tem se postavlja pomembno vprašanje o naravi izobraževanja v razmerju do družbenih sprememb: ali gre zgolj za prilagajanje ljudi

spremembam, ki jih prinašajo nove tehnologije in spremenjeni načini produkcije, ali pa gre za izobraževanje, ki ljudi usposablja in aktivira za agente resnične družbene spremembe.

Peter Jarvis² v enem svojih zadnjih intervjujev meni, da je preokupacija s produktivnostjo problem izobraževalcev odraslih v 21. stoletju. Tako je poklicno izobraževanje vse in končni cilj izobraževanja. Izobraževanje in učenje sta skrčena na izmerljive kompetence, pri tem pa Jarvis opozarja, da smo pozabili na druge dimenzije učenja, ki jih je težje izmeriti, toda to še ne pomeni, da so manj pomembne od kompetenc. V tej zvezi je pomembno obuditi spomin na znamenite štiri stebre v Delorovem poročilu o izobraževanju za 21. stoletje.³ Na podlagi različnih analiz lahko ugotovimo, da je večina prizadevanj danes osredotočena na prva dva stebra: da bi vedeli in znali delati, pa še to le določene stvari. Druga dva stebra sta zanemarena: marginalizirano ostaja učenje, da bi znali biti, še bolj pa učenje, da bi znali živeti skupaj.

O vlogi zadnjega stebra (o skupnostnem izobraževanju in delu s skupinami) je v svojem znamenitem delu »Pomen izobraževanja odraslih« v začetku 20. stoletja pisal že Eduard Lindeman.⁴ Podobno kot John Dewey je izobraževanje odraslih razumel kot področje osebnostne rasti, ki pa ni sama sebi namen. Prava osebna rast poteka v stiku z ljudmi, v okviru skupnosti. Šele kolektivna moč, kolektivizem, odpira pot k preobrazbi družbe in ustvari točko, kjer se osebna rast prevesi v rast in spreminjanje družbe. Prek dialoških skupin naj bi posamezniki pridobili potrebne komunikacijske veščine, ozavestili položaj, v katerem se nahajajo, in na podlagi tega sprejemali odločitve. S tem pa bi pridobili konkretno izkušnjo demokracije. Kajti demokracija brez znanja je po mnenju Lindemana le pesek v oči. Verjel je, da lahko vsaka uspešna skupina v izobraževanju odraslih prej ko slej postane družbeno aktivna skupina. Temeljni namen izobraževanja odraslih po Lindemanu je razvijanje analitičnih in učnih

sposobnosti zaradi globljega vpogleda v lastni položaj in razumevanje sveta. Danes neoliberalci povezujejo socialno participacijo izključno s participacijo na trgu dela. Izobraževanje razumejo kot instrument za pripravo delavcev, da zadovoljujejo vedno večje in vse bolj spreminjajoče se zahteve postindustrijske družbe. Zanima jih torej izključno poklicno izobraževanje. V skupnostnem izobraževanju vidijo svoj interes samo takrat, ko podpira neformalne poti na trg dela za brezposelne ljudi s pomanjkljivo izobrazbo ali pomanjkljivimi spretnostmi, kot so samodisciplina ali komunikacijske spretnosti.

Ob pretiranem poudarku na poklicnem izobraževanju lahko opazimo še drug premik v izobraževanju odraslih: od institucionaliziranega učenja k vse večji individualizaciji učenja odraslih. Individualizacija učenja je seveda problematična, saj se s tem poudarja učenje kot oblika učinkovitega procesiranja informacij, ki se dogaja v glavi posameznika, namesto da bi predstavljala proces interakcije in razumevanja tistega, kar se dogaja med ljudmi in v njihovih odnosih s širšim svetom. Individualizacija učenja vključuje tudi prikriti namen, da posamezniki ponotranjijo pričakovane vzorce vedenja. Ta premik je logična posledica neoliberalne paradigme, ki izvira iz ZDA in si je utrla pot tudi v druge družbe. Takšno usmeritev so pozdravili mnogi izobraževalci odraslih, saj so v tem videli način pridobivanja moči posameznika, da sam prevzame odgovornost za svoje učenje. Tudi nove tehnologije pospešujejo individualizacijo učenja. Pri tem se pogosto pozablja na tiste, ki jim je nova tehnologija zaradi ekonomskih ali psiholoških razlogov manj dostopna in samo povečuje njihovo prikrajšanost. Nevarnost takšnega trenda se kaže v tem, da bo učenje odraslih postalo rezervat za tiste, ki so v ekonomsko privilegiranem položaju, ki so računalniško pismeni in visoko motivirani za učenje. S tem bo učenje odraslih postalo samozadostno. To pa tudi pomeni, da bodo odrasli »učenci« izgubili stik s svojo sosesko, skupnostjo in širšo družbo.

Tudi Kjell Rubenson⁵ opozarja, da je vseživljenjsko učenje individualen projekt. Posledica takega položaja je, da so posamezniki sami odgovorni za ustvarjanje in ohranjanje svojega človeškega kapitala, to pa tudi pomeni, da je financiranje učenja individualna odgovornost. Ideologija, ki zanemari vlogo države v podpiranju izobraževanja kot javne dobrine, prepušča udeležence tega izobraževanja tržnim silam. Danes na trgu izobraževalnih storitev prevladujejo zasebni ponudniki izobraževanja odraslih. Tradicionalni ponudniki (kot so pri nas ljudske univerze), ki so se nekdaj pomembno razlikovali od tržne ponudbe, v sedanjih pogojih konkurenčnosti izgubljajo svoj družbeni pomen. Če se to dejansko uresničuje, pomeni temeljni prelom s tradicionalnim razumevanjem izobraževanja kot ključnega družbenega projekta. Poleg tega se je treba zavedati, da vseživljenjsko učenje za dejavno državljanstvo in demokracijo ne more biti skrženo na individualni projekt, ampak se lahko odvija le v okviru civilne družbe, kjer se osredotoča na odnose med posamezniki kot tudi na kolektivne aspiracije po ustvarjanju boljše družbe.

V sodobni družbi je zaradi spremenjenih vzorcev dela in zaposlitve poklicno in strokovno izobraževanje odraslih brez dvoma pomembno. Vendar pri tem ne smemo dovoliti, da bi poklicni vidik prevladal nad preostalimi, kot so osebni razvoj in socialni nameni izobraževanja odraslih. Ljudje nismo samo delovna bitja, imamo tudi druge vloge in potrebe. Pomembno je tudi individualno učenje, še zlasti za tiste odrasle, ki iz različnih vzrokov (npr. oddaljenosti od izobraževalnih institucij, bolezni, dela ...) ne morejo sodelovati v študijskih skupinah. Toda individualno učenje naj ne bi postalo egoistično, samoljubno in egocentrično, ampak naj bi vključevalo tudi učenje, ki je pomembno za človeški in družbeni obstoj. Nikoli ne bi smeli pozabiti na izvore izobraževanja odraslih kot družbenega gibanja. Prizadevati bi si morali za uravnoteženost

izobraževanja odraslih kot individualnega in socialnega (kolektivnega) učenja. Predvsem pa potrebujemo več izobraževalnih programov, ki spodbujajo krepitev družbenih vezi in novih oblik solidarnosti. Takšni programi lahko nastajajo v okviru skupnostnega izobraževanja, ki omogoča posameznikom, da v sodelovanju z drugimi izboljšajo kakovost svojih življenj in življenja skupnosti. Prav tako pa gre pri tem za izobraževanje, s pomočjo katerega se krepi moč posameznikov in skupin za sodelovanje v družbi, omogoča jim vplivati na javne zadeve. Pri tem nekateri avtorji opozarjajo, da je pridobivanje družbene moči v bistvu proces učenja za prehod iz socialne izključenosti v socialno vključenost. Na mikro ravni je pri tem pomembna interakcija, povezovanje v mreže, iz katerih se lahko človek aktivira, ker mu mreže omogočajo informacije, vpliv, dajejo mu mandat in ga krepijo. V zvezi z zgoraj navedenimi problemi v Sloveniji vsekakor potrebujemo evalvacijo in okrepitev javne politike izobraževanja odraslih, pri čemer bi bilo treba izhajati iz temeljnega premisleka o tem, ali izobraževanje odraslih deluje kot sredstvo za pridobivanje moči v demokratični družbi ali pa je zgolj instrument za vzdrževanje statusa quo.

Dr. Sonja Kump

- 1 OECD (2000). Literacy in the Information Age. Final Report from the International Adult Literacy Survey. Pariz: OECD.
- 2 Audio Podcast with Peter Jarvis, co-editor of International Journal of Lifelong Education. Dostopno na: http://www.informaworld.com/smpp/educationarena_interviewarchive_interview4~db=educ
- 3 Delors, J. (1996). Učenje: skriti zaklad. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- 4 Stewart, D. (1987). Adult learning in America. Eduard Lindeman and his agenda for lifelong education. Florida: Malabar.
- 5 Rubenson, K. (2002). Lifelong Learning for All: Challenges and Limitations of Public Policy. Dostopno na: http://www.oise.utoronto.ca/CASAE/cnf2002/2002_Papers/rubenson2002w.pdf.

JAKOB HORN (1935–2009)

Pro memoriam

Iztekla se je življenjska pot našega prijatelja, kolega in enega najvidnejših strokovnjakov v izobraževanju odraslih na svetu, Jakoba Horna. Pri naši reviji se ga spominjamo še s posebno hvaležnostjo, saj nas je pred 16 leti spodbujal, da ustanovimo prvo slovensko revijo za izobraževanje odraslih. Kot direktor Inštituta za mednarodno sodelovanje pri Zvezi ljudskih visokih šol Nemčije (DVV) v Bonnu nam je tudi finančno omogočil, da je naša revija leta 1995 res začela izhajati in se razvila v današnjo podobo. Zato ga štejemo za očeta naše revije. Z zanimanjem jo je spremljal vsa nadaljnja leta izhajanja.

Jakob Horn je bil poseben človek, večni optimist z ljubeznivim nasmeškom, kar pa ni okrnilo njegove resnosti, doslednosti, odločnosti in odgovornosti. Ljudi je imel rad in verjel je, da lahko znanje marsikaj na svetu spremeni in izboljša. V vsakega človeka se je znal vživeti ne glede na stan, izobrazbo, starost ali kulturo. Z ljudmi se je sporazumeval na prijeten način in povsod je bil priljubljen. Podpiral je rešitve in se ni vdajal problemom. V kritičnih situacijah je vedno našel konstruktivne rešitve. S svojim enkratnim talentom za komuniciranje je vzpostavljal in razvijal stike na vseh ravneh od vlad do preprostih ljudi. S svojo osebnostjo je obarval tudi odnose na inštitutu. Negoval je kolegialnost in medsebojno sodelovanje. Osebnost se je zanimal za vsakega sodelavca inštituta in jim neumorno dajal novih navdih. Uve-



del je »sobo za osebno iniciativo« in spodbujal odprto komunikacijo. V prijetnem ozračju in ob dobrih odnosih so sodelavci delali še z večjo vnemo in odgovornostjo. Tudi v odnosih s sodelavci po svetu je izžareval toplino, domačnost, zaupanje, spoštovanje in osebni interes. Umikal se je togim formalnostim, čeprav je vzdrževal profesionalno raven, ekspertna znanja in praktične kompetence. Izžareval je resnost in natančnost. Ni se bal jasno izraziti svojega mnenja tudi v najbolj polemičnih za-

devah. S sproščenim vedenjem, upoštevanjem drugih in spoštovanjem do sogovornika se mu je vedno uspelo izogniti sovražnosti, tudi v najbolj občutljivih situacijah pri stikih z različnimi kulturami. Če je zaslutil, da je potrebno več formalnosti, je sproščeni ton takoj prilagodil. Lahko bi rekli, da je bil pravi človek v pravem času na pravem mestu.

Še vedno se nam zdi, da se bo s svojim dobrohotnim izrazom na obrazu pojavil na vratih. Težko sprejmemo resnico, da je odšel za vedno.

Rodil se je leta 1935 v družini nemške manjšine v Bački v Vojvodini. Po drugi svetovni vojni so ga skupaj s sorodniki in člani manjšine odpeljali v taborišče blizu doma. Leta 1947, ko je večina sorodnikov zaradi lakote in bolezni že pomrla, se mu je skupaj z dvema mlajšima sestrama posrečilo pobegniti iz taborišča in se čez Madžarsko prebiti v Avstrijo. Tam je začel kot 12-letni deček obiskovati šolo. Bister in prežgodaj dozorel otrok je v šoli hitro napredoval. V enem letu je izdelal po dva razreda. S trdim delom in pomočjo drugih je končal gimnazijo in odšel na študij prava, ekonomije in političnih ved v München in nato v Berlin. Zelo aktivno je deloval v študentski organizaciji in postal eden od njenih vodilnih funkcionarjev.

Po diplomi se je najprej zaposlil kot vodja oddelka za tuje študente pri Frei Universität Berlin. Veliko je potoval in si pridobival mednarodne izkušnje. Leta 1971 se je kot koordinator in svetovalec za Latinsko Ameriko pridružil Zvezi ljudskih visokih šol Nemčije. Že naslednje leto je postal namestnik direktorja oddelka za izobraževanje odraslih v deželah v razvoju, ki je kasneje prerastel v Inštitut za mednarodno sodelovanje. Leta 1975 je prevzel mesto direktorja inštituta in ostal na tem položaju 24 let (do upokojitve leta 1999). Ko je padel berlinski zid in so se odprla vrata v Vzhodno in Srednjo Evropo, je takoj ustanovil izpostavo DVV za pospeševanje izobraževanja odraslih na Madžarskem. Z ženo sta se preselila v Budimpešto, kjer je izpostavo uspešno

sam vodil od leta 1990 do 1995. Za zasluge mu je madžarska vlada podelila najvišje nacionalno priznanje za kulturo.

Na inštitutu je že na začetku postavil temeljna načela programov za mednarodno sodelovanje. Izhajal je iz pomena izobraževanja odraslih, partnerstva, socialne odgovornosti in boja proti revščini. Ta načela so še danes temelji mednarodnega delovanja inštituta. V začetku 70. let je inštitut začel izdajati pomembno publikacijo »Izobraževanje odraslih in razvoj« v več jezikih. Še danes je to najbolj razširjena večjezična publikacija o izobraževanju odraslih v svetu. Inštitut je podpiral ustanavljanje regionalnih organizacij za izobraževanje odraslih v Evropi, Aziji, Afriki in Ameriki ter s tem ustvarjal možnosti za sodelovanje. Podpiral in aktivno je sodeloval z Mednarodnim svetom za izobraževanje odraslih (International Council for Adult Education, ICAE) in je bil več mandatov član njegovega izvršnega odbora. Na svetovnih kongresih je bil ena od osrednjih osebnosti. Na svetovni konferenci Unesca je bil velik zagovornik pomena vseživljenjskega izobraževanja kot podlage za življenje v novi informacijski družbi.

Veliko se je posvečal tudi delu v praksi. Deloval je v državah vzhodne Afrike (Somalija, Etiopija in Sudan) in usposabljal domače izobraževalce odraslih. Pri sodelovanju z Latinsko Ameriko se je najbolj posvečal Kolumbiji. Povsod se je trudil, da je podprl domače partnerske organizacije. V več državah je odprl projektne pisarne DVV. Inštitut za mednarodno sodelovanje je pod njegovim vodstvom postal ena najvidnejših gonilnih sil za razvoj izobraževanja odraslih v svetu. S svojim optimizmom in vztrajnim delom je dokazal, da tudi »nemogoče« postane »mogoče«. Izobraževalni in razvojni projekti, ki so jih zastavili tudi v najbolj nerazvitih okoljih drugih celin, so imeli vidne dosežke. S tem pa je rasla tudi družbena moč inštituta na svetovni ravni.

Njegov ožji sodelavec Michael Samlowski, ki je vodil projekte izobraževanja odraslih v Latinski Ameriki, se Jakoba Horna spominja takole: »Ena

najpomembnejših Jakobovih lastnosti, če ne najbolj izstopajoča, je bila zanesljivost. Predan stvari je vedno držal besedo. Ko smo potrebovali njegovo podproro, smo jo vedno dobili. Sodelavci po svetu smo čutili, da imamo brezpogojno podporo inštituta. Temeljni kamen Jakobove filozofije je bil, da je trajno sodelovanje možno le na podlagi zaupanja in fair odnosov. Zato smo poskušali to uresničevati tudi s tujimi partnerji na drugih celinah. Pozornost in skrb, ki ju je namenjal sodelavcem in kolegom, sta segli daleč prek nalog delovnega mesta in delovnih odnosov. Imel je posebno sposobnost, da se je zanimal za ljudi okrog sebe, in je zaznal tudi njihove zasebne skrbi in težave. Dejavno se je vključil v reševanje, če so denimo v Evropi zašli v težave otroci naših tujih partnerjev ali če se je družina spopadala s težko boleznijo.« (Michael Samlowski, Remembering Jakob Horn, v knjigi *Adult Education and Development*, št. 72, 2009: 21–22)

Kot dolgoletni direktor Inštituta za mednarodno sodelovanje DDV je spremljal spreminjanje političnih sistemov, a je projekte izobraževanja odraslih in razvoja zavaroval pred političnimi vplivi. Na vodilnem mestu je imel vedno jasno lestvico prioritet inštituta, čeprav je priznaval pomen vsem nalogam.

Inštitut praznuje letos 40-letnico svojega obstoja. V tem času je veliko pripomogel k povečanju vplivnosti in ugleda Nemčije v svetu. Jakob Horn

pa je postavil temelje za delovanje inštituta in mu dal podobo, pod katero deluje še danes. Inštitut še danes zagotavlja možnosti, da se mednarodnih konferenc za izobraževanje odraslih (v Unescu, pri Mednarodnem svetu za izobraževanje odraslih in drugih mednarodnih organizacijah) lahko udeležijo tudi strokovnjaki iz manj razvitih držav. Dajal je prednost posamičnim bilateralnim projektom inštituta s posameznim tujim partnerjem na nacionalni ravni. S tem je zagotovljen večji uspeh projekta, ker se lahko prilagodi konkretnim lokalnim razmeram, in tudi sodelovanje je bolj pregledno in intenzivnejše.

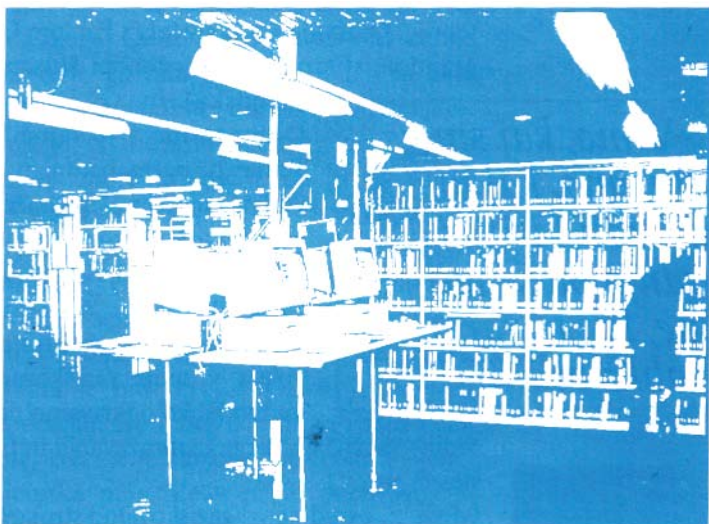
Eden takih bilateralnih projektov je bilo tudi sodelovanje med Slovenijo in Inštitutom za mednarodno sodelovanje pri ustanavljanju prve slovenske revije za izobraževanje odraslih, Andragoških spoznanj. Jakob Horn se je zapisal v zgodovino razvoja andragoške teorije in prakse pri nas.

Pogrešali bomo prijatelja, strokovnjaka in svetovalca. Slava mu.

Z veliko vedoželjnosti je odkrival druge kulture, jezike, državne strukture, ljudi na drugih celinah. Prepričan je bil, da bi bilo veliko manj problemov, če bi imeli ljudje dovolj znanja. In temu je posvetil svoje življenje. Nikoli ni obsojal drugih, tudi za najtežja doživetja svojega otroštva ne. Vse je poskušal razumeti in si razložiti.



ZNANOST RAZKRIVA



Dr. Sonja Kump,
mag. Katarina
Majerhold

Filozofska fakulteta
Univerze v Ljubljani

PARADIGMA IZOBRAŽEVANJA ZA DOBROBIT POSAMEZNIKA IN SKUPNOSTI

POVZETEK

S člankom želiva pokazati glavno moč skupnostnega izobraževanja, to je, da lahko ljudje v skupnosti kar najbolj relevantno poskrbijo za svoje interese in potrebe. Skupnostno izobraževanje opredeljujeva kot vse izobraževalne dejavnosti, ki podpirajo delovanje organizacij, skupin in posameznikov v neki lokalni skupnosti. Pomen tega izobraževanja so spoznale vlade, ki sicer postavljajo splošna pravila in zakone, uresničevanje teh pa prepuščajo regijam ali lokalnim skupnostim. Skupnostno izobraževanje je način, kako se človek iz pasivnega prelevi v aktivnega, avtonomnega posameznika, ki želi dejavno skrbeti zase in skupnost, v kateri živi. Ta vrsta izobraževanja, ki ima tudi pomembno družbeno funkcijo, je torej usmerjena v skupno delovanje za razvoj in boljšo kakovost življenja v skupnosti. Gre za socialno učenje pri reševanju individualnih in kolektivnih problemov in socialno odgovornost odraslih v sodobnih razmerah.

Ključne besede: Manley, Morris, socialna omrežja, socialni kapital, bivanjske soseske, etična in demokratična prosperiteta posameznika in skupnosti

V začetnem delu članka se obrnemo v preteklost, da bi tako lažje razumeli sedanje koncepte skupnostnega izobraževanja. Sodobni koncepti namreč temeljijo na idejnih zamislih očetov skupnostnega izobraževanja Franka J. Manleyja iz ZDA in Henryja Morrisa iz Velike Britanije. Poleg tega opažamo, da njune ideje še danes premalo poznamo. V drugem delu članka se osredotočimo na nekatere tuje sodobne prakse skupnostnega izobraževanja in zaključimo z domačimi primeri skupnostnega izobraževanja in učenja odraslih v treh tipih bivanjskih naselij (vaško, mestno in primestno naselje).

POGLED V PRETEKLOST

Frank J. Manley se kot prvi skupnostni izobraževalec v ameriški zgodovini izobraževanja

nedvomno loči od drugih velikih osebnosti. Večina njegovih sodobnikov je namreč menila, da lahko šolo naredijo učinkovitejšo tako, da prilagodijo stare programe in opremo. A sam se s tem ni strinjal, ampak je bil prepričan, da so programi zastareli, neprimerni in slabo prilagojeni potrebam spreminjajoče se družbe (oz. času ameriške gospodarske depresije). Skratka, ko so drugi razpravljali o posameznih pripomočkih in vsebinskih spremembah, je Manley spremenil celoten pristop k izobraževanju. Deloval je na podlagi novih predpostavk in stališč o mladostnikih, ljudeh na splošno in urbani skupnosti. Doumel je, da je izobraževanje odpovedalo ravno pri tistih, ki so imeli največje potrebe in probleme, tj. najbolj prikrajšanih oz. revnih in neizobraženih. Zato si je prizadeval, da bi izobraževanje v dejavnih skupnostnih

šolah temeljilo na demokratičnem in etičnem idealu spoštovanja vsakega posameznika in njegovi pravici do sodelovanja pri zadevah, ki se tičejo skupnosti. Še več, v teh šolah je skozi izobraževanje želel ljudi pripraviti ne le na poklic, ampak predvsem do spoštovanja samega sebe in soljudi v skupnosti. »Bolj ko je človek izobražen, domnevno večje je njegovo razumevanje in sočutje do drugih ljudi. Izobražen človek ima občutek za probleme skupnosti in ... v polnosti razvije svoje potenciale.« (Manley v Decker, 1999: 7) Šele iz neizobraženosti, ki pogojuje človekove osebnostne pomanjkljivosti, se rodijo druge pomanjkljivosti, kot so problemi pri pridobivanju dela, prilagajanju novim okoliščinam in reševanju življenjskih stisk. Izobraževanje pa je način reševanja problemov takšnih ljudi.

V okviru tega so v Flintu, Michigan, med drugim odprli program skupnostnega izobraževanja odraslih, zlasti za brezposelne ženske in moške v času velike ameriške gospodarske depresije. A ko so se programi skupnostne šole razvijali, se je izkazalo, da so številni problemi v skupnosti med seboj povezani, zato so ustanovili še druge programe, kot so programi zdravstvenega centra, poklicni programi, materinski klubi, program mladinskega sveta za usposabljanje mladih brezposelnih in podobno.

Sicer pa so prvo skupnostno šolo v Flintu odprli leta 1951, imenovala se je osnovna šola Freeman. To je bila prva ustanova, ki je bila načrtovana kot skupnostna šola. Sredi 50. let prejšnjega stoletja so odprli še srednjo skupnostno šolo. Prvi formalni magistrski program usposabljanja za ravnatelje skupnostnih šol so oblikovali na Univerzi Eastern Michigan. Prvi dolgoročni načrt za razvoj skupnostnega izobraževanja pa so vpeljali v šolskem letu 1973/74. Istega leta so v ZDA sprejeli tudi zakon o skupnostnem izobraževanju.

Vodilna načela v dejavnih skupnostnih šolah so bila (Decker, 1999: 8):

- skupnostne šole pomagajo ljudem, da si lahko pomagajo sami;

- skupnostne šole se osredotočajo na preventivo in izobraževanje, ne pa na dobrodelnost;
- vodstveno razvojni programi morajo spodbujati ljudi, ki imajo ideje, iniciativo in kreativnost;
- pametna administracija združuje pametne poslovne odločitve s primerno vizijo;
- začni doma. Ko poskrbiš za soseda, začni delovati na nacionalni in mednarodni ravni po preverjenem modelu »pomagaj ljudem, da pomagajo sami sebi«.

Drugi oče skupnostnega izobraževanja, na katerega delu temelji sodobno skupnostno izobraževanje, je Henry Morris. Morris je bil od leta 1922 do 1954 sekretar za izobraževanje v okraju Cambridgeshire, takrat tretjem najbolj revnem podeželskem okraju, ki ga je zajela kriza zaradi slabih nacionalnih in lokalnih ekonomskih razmer. Ker se je pojavila strojna mehanizacija za obdelovanje polj in je zaradi sprememb v lokalni ekonomiji upadla domača obrt, so številni ljudje izgubili delo; veliko se jih je začelo preseljevati v mesta, kjer so imeli na voljo več zaposlitvenih možnosti. Morris je menil, da bi v teh težkih razmerah vaški kolidži (in večerne šole) lahko imeli pomembno vlogo pri ekonomski in socialni regeneraciji okraja. Vaški kolidži naj ne bi ustvarili nekaj odvečnega, ne bi bili spektakularen in drag eksperiment, ampak bi vključevali vse vitalne dejavnosti vaškega življenja – šolo, vaški dom, čitalnico, knjižnico, ženski inštitut, britansko legijo, skavte, rekreacijske in atletske klube. Tako bi vse elemente združili v organsko celoto – s tem bi bila vitalnost konstitutivnih elementov vašega življenja ohranjena, enotnost, ki bi se s tem ustvarila, pa bi bila nekaj novega, kajti pri vseh organskih enotah je celota večja od golega seštevnika njenih delov. Pri Morrisovem vaškem skupnostnem izobraževanju gre za pravo družbeno sintezo, saj se vsi deli povežejo na nov in edinstven način.

Skupnostna šola zagotavlja kakovost skupnosti in ne le posameznikov.

Vaški kolidž je odpravil dvojnost izobraževanja in vsakdanjega življenja.

Vaške kolidže, ki naj bi spremenili celoten vidik podeželskega izobraževanja in življenja, so financirale razne fundacije in lokalne oblasti. Kot središče vaške skupnosti je kolidž zadovoljil celotnega človeka in odpravil dvojnost izobraževanja in vsakdanjega življenja – kajti tu se niso učili le umetnosti življenja, ampak je bil to tudi prostor, kjer so življenje živeli, šlo je za

okolje pristnega korporativnega življenja. V kolidžu prav tako ni bilo delitve na poklicno in nepoklicno izobraževanje, ampak je šlo za permanentno oz. vseživljenjsko izobraževanje, saj naj bi se posameznik vpisal v vaški kolidž pri treh letih in ga zapustil pri visoki starosti.

Prav tako je bil kolidž lokalne narave, kajti le z navezovanjem na aktualne vaške dejavnosti in pereče probleme je lahko povečal kakovost dejanskega življenja. Vaški kolidž je tako edini pravi objekt izobraževanja, ki ni ločen od vsakdanjega okolja, same izobraževalne inštitucije, družine, prijateljev ... Izobraževanje tako ni pobeg od realnosti, ampak njena obogatitev in transformacija, kakor je zapisal Morris (1925) v *The Village College. Being a Memorandum on the Provision of Educations and Social Facilities for the Countryside, with Special Reference to Cambridgeshire* (Section XIV).

Uspeh vaških kolidžev je bil nemuden, saj so:

1. dosegli neverjetno velik vpis odraslih v dnevna in večerna predavanja;
2. kazali močno povezanost s socialnimi aktivnostmi, kot so knjižničarstvo, otroško skrbstvo, zobozdravstveni pregledi in podobno;
3. krepili pozitivno samopodobo lokalne skupnosti in samozavest ljudi, ki so se tako bolje spopadali z gospodarsko krizo.

C. E. M. Joad pa je podal naslednji tipični zapis o vaških kolidžih: »Kolidž je čebelnjak aktivnosti, kjer lahko ješ, piješ, plešeš, se zabavaš in seveda učiš, poslušаш predavanja, govoriš, prakticiraš gospodinjske, rokodelske in

druge ročne spretnosti, obiskuješ umetniške tečaje. In tudi zunanost je impresivna, bazen, igrala, terasa, na kateri se lahko ženske sestajajo in pijejo čaj, vse to ustvarja čudovito mešanico med življenjem in učenjem.« (Joad, 1945: 131–132)

Na Danskem se je skupnostno izobraževanje začelo z Grundtvigom in njegovimi ljudskimi visokimi šolami v prvi polovici 19. stoletja, s katerimi je želel Grundtvig lokalno prebivalstvo izobraziti in ozavestiti o lastni vrednosti. Glavna točka Grundtvigove ideje izobraževanja je bila razsvetljevanje oziroma bujenje, prebujanje, s čimer je označeval oživljanje in stimulacijo življenja, ki mora obstajati v vsakem človeškem bitju. Zaradi tega se je treba v njegovi vseživljenjski in občečloveški šoli za odrasle ukvarjati z vsemi problemi in temami, ki zadevajo človeka, pri tem pa imajo glavno vlogo »živa beseda« in življenjske izkušnje v nasprotju z učenjem iz knjig in učbenikov, ki ne morejo ponuditi pravih ustvarjalnih in konstruktivnih impulzov. »Knjige so mrtve, četudi bi bile napisane s prsti angela, in mrtvo je vse znanje, ki ne najde odgovora v življenju bralca.« (Savičević, 2000: 148) Zato so morali učitelji odraslim učencem prenesti duha predmeta s preprostim, iskrenim, zanesenim in hkrati kritičnim jezikom. Za Grundtviga je bilo življenje samo največja šola; ponujalo je vprašanja, dileme, izzive, probleme, na katere je njegova ljudska šola poskušala odgovorjati z živo besedo, izkušnjami, čustvi in voljo. Tak pogled na življenje pa se lahko udejanji le v skupnosti z drugimi, saj izkušnje posameznika niso dovolj za jasno razumevanje življenja, do tega razumevanja pa tudi ne pridemo enkrat za vselej, ampak je to vseživljenjski proces, kakor je tudi izobraževanje in učenje proces, ki pomeni nenehen napredek. Izobraževanje namreč pripomore k večji kakovosti življenja posameznika in skupnosti. Skratka, šola za življenje mora biti vitalno povezana z okoljem, v katerega je umeščena, in se z njim prepletati ter dopolnjevati, hkrati pa mora biti tudi svobodna in neod-

visna od njega, da lahko v okolje prinese novo znanje (Kump, Majerhold, 2009: 14).

V Franciji naj bi se skupnostno izobraževanje začelo s t. i. sociokulturno animacijo, s katero so ljudi animirali za vključitev v sodelovanje v skupnosti in zunaj nje (Findeisen, 1996, str. 29). Sociokulturna animacija je po drugi svetovni vojni dala podlago sodobni francoski kulturni politiki. Sicer pa lahko rečemo, da se je sociokulturna animacija začela s Condorcetovim načrtom za javno učenje. Condorcet je o svojih upih v »prihodnji napredek človeškega duha« v svojem skrivališču le nekaj mesecev pred nasilno smrtjo napisal tudi naslednje vrstice: »Pokazali bomo, kako lahko bolj univerzalno izobraževanje v vsaki deželi ... pripomore k tem upom« in kako se ti »še povečajo, če bolj splošna blaginja dopušča večjemu številu posameznikov posvetiti se študiju, saj zdaj v najbolj razsvetljenih deželah komaj petdesetina tistih, ki jih je narava obdarila s talenti, dejansko prejmejo izobrazbo, ki je potrebna, da te talente razvijejo« (Condorcet, 1970: 208).

V Sloveniji lahko za začetek skupnostnega izobraževanja štejemo obdobje čitalnic in prosvetljenjskih društev, ki so delovali v 19. stoletju in so imeli veliko vlogo pri prebujanju narodne zavesti. Še zlasti so bili tu dejavni razni pogumni posamezniki, ki so pozivali Slovence k edinosti. Imeli so govore, prirejali so shode, objavljali članke. Takšna društva in gibanja so obstajala na vsem slovenskem ozemlju. Takrat je izobraževanje v soseskah imelo sicer bolj političen pridih, a je obrodilo sadove, saj se je narodna zavest Slovencev močno povečala.

POGLED V SEDANJOST

V preteklosti je bila takšna zastavitev kolidžev in skupnostnega izobraževanja mogoča zato, ker je bil to čas, kakor je rekla Manleyjeva žena Marie, »... ko je bilo lahko biti del skupnosti in prodružinski. Vsi so počeli vse stvari skupaj. Zato smo morali pomagati ljudem, da so pomagali sami sebi. Glavna razlika med

današnjim in takratnim časom je v občutku 'družinskosti', povezanosti in kohezivnosti.« (Decker, 1999: 26)

Današnje intenzivno ukvarjanje s skupnostjo je tako odraz vedno večjega občutka nostalgije po izgubljenem občestvu (družinskosti in povezanosti), ki je posledica industrializacije in zlasti postindustrializacije. Že Durkheim je leta 1893 trdil, da so skupne izkušnje, skupne vrednote in vzajemnost glavne značilnosti, ki skupnost (*gemeinschaft*) ločijo od družbe (*gesellschaft*). Tönnies je govoril o razvoju družb iz manjših skupnosti (*gemeinschaft*), za katere je značilna močna povezanost, bližina, solidarnost, v družbo (*gesellschaft*), kjer prevladujejo manj močne povezave. Družba je določeno število ljudi, ki miroljubno živijo drug ob drugem, vendar so med seboj ločeni, v skupnosti pa kljub vsej ločenosti ostajajo tesno povezani (Tönnies v Filipovič, 2007: 55). Za skupnost velja, da je živ organizem, za katerega je značilno trajno in pristno sožitje, njen temelj pa je bližina. »Odnosi v skupnosti se povezujejo s čustvovanjem in se raztezajo od odnosov nežnosti, naklonjenosti do spoštovanja in strahospoštovanja. V teh razmerjih obstajajo zaradi bližine in pogostnosti stikov tako podpora in pritrjevanje kot oviranje in zanikovanje ... in le do takrat, dokler prevladujeta prvi dve (podpora in pritrjevanje), je mogoče o nekem razmerju govoriti kot o nečem, kar je v resnici skupnostno. Za skupnost je torej značilna močna kohezivnost in konsenz.« (Filipovič, 2007: 14) Družbena kohezija pa naj bi se začela razvijati na lokalni ravni (denimo sosesk) in se potem razlila kot pozitivna posledica lokalnih vezi na širšo družbo.

Na začetku se je proučevanje skupnosti osredotočilo na določene lokalnosti. Najpomembnejši dejavnik pri definiranju skupnosti je bila geografska dimenzija, saj naj bi šlo za skupino ljudi, ki živijo v neki soseski, majhnem mestu oz. vasi. Lokalnost je pomembna tako za identiteto ljudi kot občutek pripadnosti (Gilchrist, 2004: 4). Raziskave pa so razkrile, da socialne

mreže presegajo geografske meje in pogosto temeljijo na delu, hobijih, veri in drugih značilnostih. Še več, skupnost ne izvira le iz lokalnih okoliščin, ampak jo opredeljujejo njeni člani. Kulturne tradicije in simboli (zastave, grbi, jezik, ritualne aktivnosti) pa so pomembni za identiteto skupnosti.

V povezavi s skupnostnim izobraževanjem Tett (2002) razlikuje med tremi pojmi, povezanimi s skupnostjo, to so prostor, interes in funkcija. Najbolj pogosto razumevanje skupnosti je povezano z geografsko opredelitvijo. Skupnost, ki je opredeljena z interesom, se nanaša na ljudi, ki imajo skupne cilje ali interese. Ti interesi so lahko povezani s članstvom v neki organizaciji (denimo prostovoljski organizaciji). Skupnost interesa pa se pogosto prekriva s skupnostjo prostora. Interes v skupnosti vključuje tudi interes v socialnih omrežjih; pri tem gre predvsem za naravo in kakovost omrežij posameznikov in kakšen je vpliv teh omrežij na udeležbo v učenju in rezultate učenja. Tretji tip skupnosti, ki ga Tett povezuje s funkcijo, se nanaša na prakso skupnostnega izobraževanja: na profesionalne skupine in predstavnike skupnosti, ki se vključujejo v skupnostno učenje (v skupnostnih šolah denimo postanejo aktivni udeleženci tako starši in otroci kot tudi različni strokovnjaki, kot so učitelji, socialni in zdravstveni delavci itd.).

Skupnosti so lahko za določene ljudi in skupine inkluzivne, toda izključujoče za druge. Skupnosti so torej lahko elitne in zatiralne – dominantne norme lahko prizadenejo zaupanje in identiteto vsakogar, ki se oddalji od obstoječih

standardov sprejemljivega vedenja. Gilchrist (2004: 9) meni, da ljudje, ki se ne morejo ali ne želijo prilagajati temu okviru, pogosto hlinijo prilagojenost ali pa jih izženejo. V tej zvezi nas zanima, katere so tiste družbene vezi, ki vplivajo na pripadnost skupnosti. Življenjske niti, ki povezujejo ljudi v skupnosti, se razlikujejo glede na svojo intenzivnost, orientacijo in gostoto. Woolcock (2001) na podlagi različnih ciljev in interesov, zaradi katerih se ljudje povezujejo, razlikuje tri vrste vezi, ki se vzpostavljajo med ljudmi v skupnosti:

- vezivne (*bonding*): te temeljijo na trajnih, vzajemno zavezujočih odnosih z bližnjimi ljudmi, npr. med prijatelji, družino, drugimi sorodniki;
- premostitvene (*bridging*): to so povezave med ljudmi, ki imajo manj skupnega, morda neki skupni interes, npr. med sosedi, sodelavci, drugimi ljudmi v skupnosti;
- povezovalne (*linking*): to so povezave med ljudmi ali organizacijami podobnega statusa.

Veliko ljudi se v skupnostne dejavnosti vključijo zaradi druženja in pridobitve občutka pripadnosti. Osební odnosi in socialna omrežja, ki se vzpostavijo v skupnostnih dejavnostih, pripomorejo k večji kakovosti življenja, saj zagotavljajo informacije in nasvete, pomoč v krizah, neformalno nego, emocionalno podporo itd. Družine in prijatelji zagotavljajo drugačno vrsto opore kot denimo sosedi. Ljudje, ki so vključeni v različna omrežja (ki jih vzdržujejo skozi različne dejavnosti), izražajo več zadovoljstva kot tisti z močno podpornimi, toda homogenimi vrsta-

Pojem skupnosti lahko tako opredelimo na štiri načine (Thompson, 2002: 9):

- a) geografsko območje, kjer živijo ljudje, ki jih povezujejo pomembne skupne stvari in imajo zavest o sebi kot skupini. Območje ima pogosto neko ime in jasno definirano mejo;
- b) skupina, ki jo povezuje skupna kultura in ki temelji na rasni, etnični, religiozni, spolni in socialni identiteti;
- c) skupina, ki ima skupne interese in skrbí, denimo politična stranka, klubi in društva (gasilsko, športno, pevsko ipd.), profesionalna združenja;
- d) skupina, ki se ukvarja s socialno prikrasnostjo in izključnostjo in ki vidi rešitev v večji vpletenosti lokalnih oblasti, izobraževalnih možnostih in krepitvi ozaveščenosti ljudi o lastni situaciji. Skupnost je v tem primeru vir za demokratično oživljanje.

mi odnosov (Gilchrist 2004: 8). Različne mreže med pripadniki v skupnosti povečajo posameznikove sposobnosti, da se spopadejo s katastrofami in težavami. Podpora in praktična pomoč, ki ju nudijo socialne mreže, pomagata tako na individualni kot na skupnostni ravni. Pogosto pa je vzpostavitev različnih socialnih mrež ključnega pomena za preživetje in izboljšanje situacije tako ali drugače diskriminiranih skupin (mladih, brezposelnih, invalidov, pripadnikov različnih etničnih in verskih usmeritev ipd.).

S socialnimi omrežji je povezan pojem socialnega kapitala, ki omogoča ljudem, da učinkovito sodelujejo pri ustvarjanju skupnih ciljev – gre za odnose med posamezniki in skupinami, izraženo zaupanje, vzajemnost, sodelovanje ipd. Socialni kapital pomeni, da imajo odnosi med sosedi, kolegi, prijatelji, celo znanci veliko vrednost in pomen tako za posameznika kot za družbo kot celoto. Socialni kapital je čisto javno dobro. Bourdieu (1986) sicer trdi, da je bil socialni kapital od nekdaj vir privilegijev zgornjega sloja, saj so ga izrabljali za svoje privilegije, vendar pa je imel manjši pozitivni vpliv tudi na druge družbene razrede. Gre za elitne mreže, ki temeljijo na tem »koga poznamo in kako ga uporabimo« (Bourdieu, 1986: 19). Po Bourdieuju socialni kapital medsebojno reagira z drugimi oblikami kapitala, tj. ekonomskim in kulturnim kapitalom. Putnam pa opredeljuje socialni kapital kot povezave med ljudmi – socialne mreže in norme vzajemnosti ter zaupanja, ki se ustvarjajo s prostovoljnimi združenji, civilno iniciativo in dejavnostmi v skupnosti (Putnam, 2000). Field je v obsežnem raziskovanju dokazal, da socialni kapital pomembno vpliva na dobro posameznika (bogastvo, zdravje, izobraževanje, relativna imunost za zločine itd.) (Field 2005: 19), zaloge socialnega kapitala pa so pomembne tudi za demokratično življenje širše družbe ter ohranjanje socialne kohezije in stabilnosti (Field in dr., 2000: 251).

Sicer pa je bistvo skupnostnega izobraževanja, kot že ime pove, usmerjeno v zagotavljanje ka-

kovosti skupnosti in ne izključno posameznikov. Brookfield trdi, da je »najvišji cilj skupnostnega izobraževanja samorazvoj in samousmerjanje skupnosti, ki s koordinacijo in sodelovanjem vseh svojih članov prepoznavajo in zadovoljujejo svoje potrebe« (Brookfield v Jarvis, 1985: 157). Jarvis pa opredeljuje skupnostno izobraževanje kot tisto, ki je usmerjeno v akcijo in razvoj; za izobraževanje v skupnosti in dodatno neformalno izobraževanje. Tako je Jarvis v skupnostno izobraževanje vključil tudi moment spodbujanja k pozitivnim družbenim spremembam, pri čemer je treba spoštovati in upoštevati strukturni in ideološki vidik lokalne skupnosti in tudi politiko države, ki bodisi vključuje potrebo po družbeni spremembi bodisi želi ohranjati status quo v skupnosti in soseski. Tako imamo na podlagi različnih ideoloških in strukturnih (državnih in lokalnih) politik štiri različne cilje skupnostnega izobraževanja z vidika pozivanja k družbenim spremembam (Jarvis, 1985: 157–158).

Prvi pristop je konzervativizem, kjer se s skupnostnim izobraževanjem ne želijo vzpostaviti nobene spremembe v življenju skupnosti. Drugi pristop je liberalizem. Skladno z liberalno doktrino je vrhovna skrb namenjena posameznikovemu blagru in osebni svobodi. Zato se morata vlada in lokalna skupnost čim manj vmešavati v zasebne dejavnosti posameznika, saj je posameznik tisti, ki sam najbolje ve, kaj potrebuje. Zato tudi izobraževanje ne sme posegati v zasebne zadeve posameznika, razen če se posameznik ne odloči, da bo z vključitvijo bolje zasledoval lastne interese. Prav tako je njegova individualna odločitev, da bo zasledoval lastne interese v okviru interesov skupnosti. Skratka, posameznik se sam odloča za skupnostno izobraževanje. Tretji pristop je reformizem. Skladno s to doktrino je posameznik le delno svoboden, saj ga omejujejo družbene in lokalne strukture, v katere je vpet. Tako so nekateri pravi interesi posameznikov njim samim

Socialna omrežja so pomembna za ustvarjanje skupnih ciljev.

Organizacija skupnostnega izobraževanja je odvisna od nacionalne tradicije in zgodovinskega obdobja.

prikriti zaradi prevladujočih interesov močnejših oblastnikov, ki ljudem vsiljujejo svoje interese. Skupnostno izobraževanje je zato lahko eden od načinov, s katerim država ali lokalna skupnost skrbi za dobro svojih državljanov, saj jim ponuja pomoč, denimo na prikrajšanih območjih. Na ta način je izobraževanje po eni strani opredeljeno kot socialna skrb, po drugi

strani pa so skupnostne šole, kolidži in skupnostni ravnatelji posledica te politike. Po tej poti se v okviru skupnostnega izobraževanja (glej spodaj primer Anglije) pozitivne družbene spremembe dosegajo z vladne in/ali lokalne ravni. V tem primeru lahko govorimo, da ima skupnostno izobraževanje tudi vlogo spodbujevalca družbenih

sprememb. Četrty pristop je radikalizem, po katerem je posameznik popolnoma nesvoboden in sploh ne prepozna svojih interesov in potreb, ker ga povsem obvladujejo družbene sile in strukture. Toda ker moč počiva na eliti, ki ima v svojih rokah vso družbeno infrastrukturo, in ker se elita tej moči ne bo prostovoljno odrekla, jo morajo zatirani posamezniki doseči s konfliktom in bojem, s katerim bodo odstranili zatiralce. Zato v tem primeru skupnostno izobraževanje zasleduje interese in potrebe posameznikov, vključenih v to izobraževanje: te potrebe pa so spremeniti družbene strukture, ki bodo osvobodile posameznike, da bodo lahko zasledovali svoje resnične interese in potrebe.

RAZLIČNE PRAKSE SKUPNOSTNEGA IZOBRAŽEVANJA

Organizacija skupnostnega izobraževanja je odvisna od nacionalnih tradicij in zgodovinskih obdobj; skupnostno izobraževanje je lahko organizirano na zelo različne načine in v različnih prostorih. Vključuje raznolikost ponudbe od bolj strukturiranega formalnega izobraževanja

(npr. programi skupnostnih centrov) do bolj neformalnih in priložnostnih oblik učenja (npr. v okviru prostovoljskih organizacij). Skupnostno izobraževanje je bilo tradicionalno povezano z emancipacijo delavskega razreda v industrijskih družbah in skupnostnim delom na nerazvitih podeželskih območjih. Nastajalo je od spodaj navzgor. Po drugi svetovni vojni je skupnostno izobraževanje začelo izgubljati svojo odprtost. Ponekod se je sprevrglo v paternalizem (od zgoraj navzdol, ko imajo glavno vlogo država in profesionalci) in včasih celo v discipliniranje deprivilegiranih sosesk.

Zdaj pa pogledajmo še različne sodobne prakse skupnostnega izobraževanja (glede na različne pristope in socialno mreženje v skupnostih in soseskah), ki so se razvile iz zgoraj prikazanih zgodovinskih temeljev.

Revščina in socialna izključenost v najbolj prikrajšanih angleških skupnostih sta rezultat globokih in dolgotrajnih težav v tej državi. Socialna izključenost gre onkraj materialne revščine ter vključuje fizično in socialno izkušnjo (rasizem in druge oblike diskriminacije, napetosti in konflikti med sosedi, tveganje dolgoročne brezposelnosti in zmanjšana uspešnost v šoli). To je posledica socialnih razlik, prestrukturiranja ekonomije in upada angleške industrije. Zato se je angleška vlada leta 1998 odločila za t. i. projekt oživljanja soseske. Položaj revnih in socialno izključenih sosesk je nameravala izboljšati z ukrepi na lokalni ravni – z okrepitevijo sodelovanja med ljudmi; s spodbujanjem skupnostnega izobraževanja, v okviru katerega so prioritete in potrebe ljudi v skupnosti na prvem mestu. Pri oživljanju najbolj prikrajšanih sosesk (lokalne ekonomije, krepitev lokalne skupnosti, izboljšanje javnih storitev ipd.) je pomembno vključevanje v skupnostno izobraževanje, s pomočjo katerega se ljudje začnejo zavedati pomena učenja o možnostih za aktivne družbene spremembe (akcije – aktivizma). Gre za oživljanje soseske s spodbujanjem nastajanja skupin, ki same prevzemajo odgovornost za življenje skupno-

Skupnostno izobraževanje v okviru projekta »oživljanje skupnosti« tako:

- pomaga graditi na tem, kar ljudje že vedo iz lastnih izkušenj, in to nadgraditi z novim znanjem in veščinami, ki lahko bistveno pripomorejo k večji kakovosti njihovega življenja;
- omogoča znanje in izkušnje, s katerimi se ideje in znanje pretvarjajo v prakso;
- ustvarja pogoje za praktično učenje veščin, ki dajejo večje možnosti za zaposlovanje in samozavest;
- premaguje izolacijo in odtujenost;
- pomaga graditi samozavest ljudi in spodbuja večje razumevanje stališča drugih ljudi.

sti in vseh ljudi v njej, tako da se izobražujejo o lastni situaciji in gradijo socialno solidarnost (Thompson, 2002: 5).

Glavni cilj skupnostnega izobraževanja sta tako družbena sprememba in podpora izključenim skupinam, izobraževanje in usposabljanje pa je vsebinsko prilagojeno lokalnim situacijam. Vanj so vključene lokalne univerze, kolidži, lokalne oblasti in prostovoljski sektor. Študijski program a) gradi na tem, kar ljudje že vedo (izkušnje in neformalno znanje iz vsakdanjega življenja; b) čim bolj vključuje lokalno znanje; c) spodbuja, da se ljudje učijo drug od drugega in skupaj z drugimi; d) gradi na vpeljevanju novega znanja in veščin; e) temelji na učnih metodah in veščinah, ki so participativne, interaktivne, praktične narave in vključujejo reševanje problemov ter spodbujajo kritično mišljenje; i) vključuje učitelje, ki imajo veščine za vzpostavitev enakopravnega in spoštljivega odnosa z učenci (so senzibilni za vprašanja enakih možnosti ne glede na raso, spol, spolno usmerjenost, versko in etnično pripadnost) (Thompson, 2002: 13). Skupnostno izobraževanje je tako delo z ljudmi v kraju, kjer ti živijo, in je odgovor na teme in želje, ki so zanje pomembni. Včasih je formalno, še pogosteje pa vključuje mešanico neformalnega in priložnostnega učenja. Neformalno učenje zadovoljuje učne cilje prebivalcev, ki jih nadzoruje sama lokalna skupnost. Priložnostno učenje pa poteka v vsakdanjem življenju in je vseživljenjski proces (ibid: 11).

V Kanadi je skupnostni razvoj definiran kot akcijski plan za graditev novih ekonomskih

virov, ki bi lokalno skupnost znotraj okrepili tako dobro kot v razmerju do preostalega sveta. Orodje za to strategijo je pogosto *Community Development Corporation* (združba za lokalni razvoj), ki jo organizira in nadzira lokalno prebivalstvo in ki skrbi za razvoj gospodarstva njihove skupnosti. Drugi sektor neprofitnih pobud – kot nasprotje vladnemu in privatnemu – ima naslednje naloge (Poster, 1990: 113):

1. identificira in razvija izkušnje, spretnosti in talente, ki so v nekem kraju;
2. ima v lasti in nadzoruje ozemlje ter druge vire;
3. pripravlja nove poslovne in industrijske dejavnosti z namenom povečanja zaposlitvenih možnosti;
4. jamči za nove skupnostne olajšave in službe;
5. želi izboljšati psihično okolje.

V Franciji pa so z namenom, da rešijo problem najbolj prikrajšanih in ranljivih skupin, kot so brezposelni, mladi ipd., skladno s tradicijo sociokulturne animacije povezali prizadevanja vseh posameznikov, podjetij, ustanov, lokalnih oblasti in raznih ministrstev (ministrstvo za gospodarstvo in socialni razvoj, ministrstvo za šolstvo). Začeli so uvajati »ekonomije v bližnjem okolju in 'ekonomije solidarnosti'. Oba koncepta so vpeli v vizijo lokalnega razvoja, in kar je posebno pomembno, v sistem lokalne kulture. Naloga lokalnih oblasti in izobraževalcev odraslih ter drugih animatorjev pri tem je, da povežejo lokalno skupnost prebivalcev z gospodarskim sektorjem.« (Findeisen, 1997: 5)

PRIMERI SKUPNOSTNEGA IZOBRAŽEVANJA V SLOVENIJI

V Sloveniji še nimamo razvitih oblik skupnostnega izobraževanja, kot jih poznamo v svetu. Posamezne potrebe po znanju v nekem kraju sicer zadovoljujejo ljudske univerze, izobraževalna središča, centri vseživljenjskega učenja, knjižnice, šole, muzeji, galerije, društva itd., vendar to ne poteka načrtovano in sistematično v smislu skupnostnega razvoja kraja. Kljub temu pa imamo nekatere primere dobre prakse, med katerimi postavljamo v ospredje Andragoško poletno šolo, ki je v letih 1995–2003 vsako poletje potekala v Ajdovščini (Krajnc, 1996, 1997). V okviru Andragoške poletne šole so namreč andragogi začeli prakticirati skupnostno izobraževanje za razvoj kraja (Findeisen, 1996, 1997). Glavni namen šole je bil osredotočen na pridobivanje izkušenj udeležencev, ki naj bi pridobljeno znanje prenašali v svoje kraje po vsej Sloveniji. Andragoška poletna šola je spodbujala tudi navezovanje stikov med

lokalnimi oblastmi in ljudmi v kraju. Poleg tega se v vse več slovenskih krajih šole odpirajo v skupnost in svoje izobraževalne programe razširjajo tudi glede na potrebe krajanov, s tem pa postajajo izobraževalna središča

v kraju (Ličen, 1997). Tako lahko s pomočjo odraslih (skupine prostovoljcev, ki otrokom pomagajo pri nalogah, dajejo informacije o poklicih, ki jih opravljajo, sodelujejo pri zunajšolskih dejavnostih, pomagajo učencem z učnimi težavami) šola postane neke vrste skupnostna šola.

V okviru novejših raziskav Socialna integracija starostnikov v Sloveniji (Hlebec in dr., 2009) so raziskovalci posebej proučevali vpliv socialnih omrežij in bivanjskega okolja na učenje in izobraževanje ljudi v njihovih soseskah. Ugotovili so, da obstajajo velike razlike med izobraževalnimi in učnimi navadami prebivalcev v različnih bivanjskih okoljih (Kump in Jelenc Krašovec, 2009). Na temelju analize študije primerov iz leta 2005 so identificira-

li značilnosti skupnostnega izobraževanja in učenja odraslih v treh tipih bivanjskih naselij. Ugotovili so, da je vaško naselje najbolj kohezivno, kar je verjetno povezano s tradicionalno usmerjenostjo tega okolja. Močno družinsko strukturo podpirajo zelo ekstenzivne dejavnosti katoliške cerkve. Na učne navade staršev in starih staršev močno vplivajo stereotipi o sposobnostih starejših glede učenja ter tradicionalna, patriarhalna zasnovanost družinskega in skupnostnega življenja, kjer so moški dejavnejši navzven, ženske pa v okviru doma. V primestnih naseljih je opazen razkroj skupnostnih aktivnosti, opazno manj je stikov med ljudmi, večata se osamljenost in osebno nezadovoljstvo. V teh naseljih zasebnih hiš postaja pomembnejša posameznikova motiviranost in samoiniciativnost, ki je ključna tudi za posameznikovo odločitev za učenje. Druženje v okviru soseske večinoma ni več povod za oblikovanje dejavnih učnih skupin, saj obstoječa društva običajno niso ustrezen kohezivni element. Analiza učnih navad ljudi, ki živijo v mestnih naseljih, kaže, da se odrasli v učne dejavnosti vključujejo predvsem zaradi individualnih interesov. Učinki skupnostne iniciative ali lokalnega okolja so minimalni oziroma jih ni. Učna dejavnost posameznika je odvisna od njegovih prizadevanj, da si med obilico možnosti poišče pravo učno dejavnost zase. Zaradi relativne odtujenosti mestnega življenja posamezniki v učnih dejavnostih poleg znanja v večji meri iščejo priložnosti za socialne stike in preživljanje prostega časa.

Pomembne razlike v učnih dejavnostih posameznikov so raziskovalci odkrili tudi v povezavi z značilnostmi njihovih socialnih omrežij (Jelenc Krašovec in Kump, 2009).

Ugotovili so, da tisti z majhnimi, tesno zaprtimi in pogosto samozadostnimi družinskimi omrežji izražajo manjšo pripravljenost za učenje in sodelovanje v skupnostnih dejavnostih, če jih primerjamo z intervjuvanci, ki imajo večja in ohlapnejša omrežja. V vaškem okolju, za katerega je značilno močno in tesno socialno

Socialna omrežja razkrivajo razlike v učnih dejavnostih posameznikov.

omrežje, je bolj pogosto priložnostno učenje, do katerega prihaja spontano skozi druženje, pogovore in sodelovanje v okviru omrežja. Toda priložnostno učenje v vaški skupnosti, kot se je izkazalo v raziskavi, je bolj značilno za moške. Dejavnosti žensk so v tem okolju pretežno povezane z domom in družino, kar pa pogosto izključuje aktivnosti zunaj doma. V primestnem okolju, kjer po opisu intervjuvancev prevladuje zaprto socialno omrežje in nespodbudno bivanjsko okolje, raziskovalci niso zaznali pripravljenosti za kakršnokoli učno dejavnost. V mestnem okolju je pri intervjuvancih, ki imajo večja in bolj ohlapna socialna omrežja, hkrati pa tudi pestro ponudbo izobraževalnih možnosti, bolj opažena želja po vključevanju v organizirane oblike učnih dejavnosti.

V študijskem letu 2006/07 so študenti andragogike na Filozofski fakulteti v okviru predmeta Modularni del izvedli podobno raziskavo. Svoje starše in stare starše (po eni družinski liniji) so s pomočjo poglobljenega intervjuja spraševali o značilnostih njihovih bivanjskih sosesk in njihovem vključevanju v skupnostno dogajanje. Še posebno jih je zanimala možnost izobraževanja v lokalni skupnosti in aktivnost v prostovoljskih organizacijah ter morebitni vpliv te dejavnosti na učenje. Tudi tokrat so se pokazale značilne razlike glede na kraj bivanja. Za ilustracijo predstavljamo opise bivanjskih sosesk treh družin in njihovo vključenost v skupnostne dejavnosti.

VAŠKO NASELJE

Razširjena družina živi v prostorni samostojni hiši v vaškem naselju s kmetijskimi površinami in malo obrtjo; locirano je blizu mestnega naselja. V vasi je le še približno 10 odstotkov klasičnih kmetij, veliko se jih je preusmerilo v kmečki turizem. Naselje je dobro vzdrževano, okolica in zelenice so urejene, hiše vzdrževane, veliko je novogradenj. Varnost v soseski je bila vse do nedavnega na visoki stopnji, ljudje si zaupajo, vendar v primerjavi z letom 1978

ne puščajo več odklenjenih vrat. Varnost temelji na dobrososedskih odnosih. Sosed ob daljši odsotnosti ali odhodu na počitnice poprosi soseda, naj bo pozoren na morebitne sumljive dejavnosti okoli hiše ali v sami hiši. V minulih mesecih je bilo več vlomov v hiše premožnejših občanov, kar kaže na dobro informiranost vlomilcev. Naselje ima dobro infrastrukturo: razsvetljavo, urejene in asfaltirane vaške poti, urejeno plinsko in električno napeljavo, dostop do interneta, telefonske priključke, osnovno šolo, trgovino z osnovnimi živili, lekarno, lokalno knjižnico, mesarijo, zdravstveno in zobozdravstveno ambulanto, frizerja, pošto, banko, gostinske lokale itd. V soseski so tudi skupnostni prostori, ki omogočajo druženje prebivalcev v knjižnici, prostorih gasilskega društva, osnovni šoli ter v večnamenski dvorani zadružnega doma krajanov. Socialno-ekonomska sestava je zelo heterogena, naselje ima vse, od najpremožnejših do najrevnejših slojev. Slednji so lastniki neprofitnih občinskih stanovanj, prvi pa lastniki velikih in razkošnih novogradenj na obrobju središča naselja. Revščina se ne kaže navzven, je razmeroma prikrita, vendar obstaja. Najbolj izrazito se to vidi ob sredah, ko lokalna enota Karitasa deli prehrabne pakete. Ožjo družino sestavljajo mama, oče ter pet sinov in ena hči. Oče je montažer pohištva, mama gospodinja. Družina se je zaradi nege starih staršev preselila v njihovo hišo, ki je primerna za skupno bivanje treh generacij. Izobraževalna zgodovina vseh treh generacij je pestra. Mama je dokončala srednjo ekonomsko šolo in ima opravljene tri letnike višje šole za računovodstvo, vendar zaradi ustvarjanja družine študija ni nikoli dokončala. Oče ima dokončano osnovno šolo in nedokončano srednjo trgovsko šolo, vendar se je poleg tega udeležil več vrst usposabljanj, od kvalifikacije za upravljanje strojev do usposabljanja za obvladovanje računalniških orodij. Stari oče ima dokončano srednjo lesarsko poklicno šolo, stara mama pa srednjo vrtnarsko šolo. V svojem življenju se nista formalno vključevala v nobeno drugo obliko

izobraževanja, ker je bilo treba v njunih časih ves dan trdo delati na njivi ali travniku. Stara mama je delala v keramični industriji, kot upokojenka doma ljubiteljsko plete in kleklja. Ni udeležena v nobenem društvu ali drugi organizirani aktivnosti. Stari oče je delal v gradbenem podjetju, v pokoju se udeležuje raznih aktivnosti društva upokojencev. Družinski člani imajo pristne stike s sosedi in radi pomagajo. Stari oče ima med sosedi več kolegov, ki so prav tako upokojeni in se družijo v prostem času ter na raznih prireditvah in prostovoljskih dejavnostih. V okviru društva upokojencev pogosto hodi na morje in se udeležuje pristočasnih dejavnosti, kot so ples, balinanje, metanje obročev, lokostrelstvo, igranje harmonike.

Mama, ki ni zaposlena, ampak v vlogi gospodinje skrbi za številno družino, je članica vaškega gasilskega društva, vendar v društvu ne sodeluje aktivno, ker ji delovne obveznosti tega ne dovoljujejo. Na vprašanje, ali se je v zadnjih 20 letih ponudba izobraževanja v soseski spremenila, je odgovorila z zanimivim razmišljanjem:

»To področje mi je poznano le površno in iz pogovorov. Lahko pa rečem naslednje: v letih 1987, kdor se je izobraževal prostovoljno, ali pa tisti, ki se izobražujejo danes? Bi jst opazila kr veliko razliko zaradi tega, ker danes večina, ki hodi, obiskuje ta nadaljnji izobraževalni program, na primer moji letniki ali mogoče deset let mlajši so na tem izobraževanju, in sicer ne iz svoje osebne rasti, ampak zaradi tega, ker jih tja pošilja Zavod za zaposlovanje zaradi prekvalifikacije. Lahko rečem, da se je izobraževanje izredno podražilo ... izredno podražilo ...

Izobraževanje ob delu 20 let nazaj ni bil problem. Kdorkoli se je želel izobraževati, je lahko pridobil sredstva za izobraževanje ali od svoje matične firme ali od občine, ali kakorkoli, danes pa podjetja iščejo strokovnjake, ki so že došolani in imajo že pridobljeno prakso, niso pa pripravljeni financirati izobraževanja dolgoletno, ker je to zelo drago, poleg tega teorija ne ponuja tudi prakse,

in tudi tiste kadre, ki jih sami izobražujejo, morajo potem še sami usposabljeni, zato so ljudje prepuščeni sami sebi, da se izobražujejo, kar pa potegne za sabo visoke finančne stroške. Tisto, kar pa ponuja Zavod za zaposlovanje v obliki plačila, to pa je za prekvalifikacijo, programe, ki jih je pripravljen financirati Zavod za zaposlovanje, kot je npr. en računalniški tečaj, to je pa samo pri nižji izobrazbi, to pride v poštev samo za ljudi, ki imajo narejeno, končano samo osnovno šolo ali mogoče... so ostali nekje na sredini poti srednješolske ali poklicne izobrazbe, pa že srednja šola ... je problem pridobiti sredstva za plačilo tega izobraževanja in mislim, da se to izobraževanje nekako ljudem umika. Ponudbe je dovolj, pestra je, vendar po mojem čedalje bolj finančno nedostopna preprostemu človeku. Tudi današnji tempo časa ne dovoljuje kakšno veliko uporabo tega, predvsem zaposlenim, mladim ljudem, zaradi tempa življenja, ker smo prešli na 'evropski delovni čas', delo se spreminja, tempo je bolj hiter, tako da bi rekla, da se najbolj poslužuje tega neformalnega izobraževanja starejša populacija, ki je že v pokoju, oz. mladina, ki še nima tistih delovnih obveznosti, ima predvsem šolanje in še imajo nekaj prostega časa, tisti delavski razred pa mislim, da bolj težko, no ...«

Na isto vprašanje je stari oče, upokojenec, ki je sicer aktiven član lokalnega društva upokojencev, odgovoril: *»Mislim, da je več možnosti, kot je bilo takrat. Takrat je bilo socialistično usmerjanje, in tisto, kar je bilo, je bilo z zakonom določeno, zdaj pa se pojavljajo razni privatni izobraževalni centri in tudi posamezniki, tako da možnost je, samo voljo je treba imeti. Denar pa tudi, normalno, ne.«* Na vprašanje, ali pozna univerzo za tretje življenjsko obdobje, je odgovoril: *»Čul sem že za to, samo ne vem, kako to zgleda, pa tudi ne vem, če kdo tak kej krije stroške ... (premislek) Se bom se še pozanimal ...«* Njegov glavni motiv za sodelovanje v društvu upokojencev je druženje s prijatelji. Tako meni: *»Če nimaš prijateljev, potem si tudi en veliki revež, bi lahko rekel. Tudi če imaš denar, če*

nimaš prijateljev, to nič ne velja. Druženje je za človeka v takšnih, malo starejših letih zelo pozitivno, pa zdravo. Ker človek se mora vedno z nečim ukvarjati, da tudi možgani delajo, da ne stagnirajo.« Pomembna se mu zdi tudi solidarnost, ki jo razvijajo v okviru društva, saj pogosto skupaj kaj popravijo, urejajo okolico, potem pa se družijo pri raznih dejavnostih, kot so igranje šaha, metanje krogov, streljanje z zračno puško, balinanje, ples in podobno. Zna igrati na harmoniko, to svoje znanje pa je pripravljen prenašati tudi na druge: *»Ja, tudi sam sem se že ponudil nekaterim, da jim pokažem, ker se zdej precej starejših ljudi uči posebne inštrumente, ker so posebni talenti, hočejo nekaj doseči v zadnjih nekaj letih, kar jim ni blo prej možnosti dano, ne finančno in tudi ne časovno.*«

MESTNO NASELJE

Tričlanska družina stanuje v 2,5-sobnem stanovanju v blokovskem naselju na obrobju mestnega središča. Soseska je dobro vzdrževana, občasno se pojavljajo manjše oblike vandalizma (vlomi, kraje ...). V neposredni bližini je vsa potrebna infrastruktura (prodajni center, banka, pošta, kino, knjižnica ...), toda v najbližji soseski ni skupnih prostorov za druženje krajanov. Prebivalstvo je zelo mešano: veliko je priseljencev iz nekdanjih jugoslovanskih republik, vključene so vse generacije ter pripadniki različnih socialno-ekonomskih slojev. O dogajanju v soseski so seznanjeni enkrat mesečno prek glasila, ki ga izdaja krajevna skupnost, občasno dobijo v nabiralniku tudi letake o kakšnih posebnih prireditvah. Na svojo sosesko niso pretirano navezani. Stike imajo samo z bližnjimi sosedi. Družinski člani sodelujejo v skupnostnih dejavnostih, toda številni krajanostajajo pasivni. Tako je za čistilne akcije nekatere treba prav prositi, pa še to ne pomaga. V skupnosti je družina zelo aktivna, mama je blagajničarka hišnega sveta in članica hišnega odbora. Udeležuje se vseh čistilnih akcij in drugih prostovoljnih akcij v bloku. Je

tudi zvesta obiskovalka kulturnih prireditev. V družini negujejo vrednote zaupanja in podpore, kar se prenaša z generacije na generacijo. Študentka svojo razširjeno družino opiše kot »družino športnikov, ki je »odvisna od potovanj«. Stari starši trenutno živijo v bližnjem vaškem naselju, vendar se bodo v kratkem preselili v stanovanje v isti soseski, kjer živi študentkina družina.

Mama, ki ima končano visokošolsko izobrazbo, je bila pred 20 leti aktivna članica športnega društva, kjer je bilo po njenem mnenju vedno kaj novega na področju internega izobraževanja. Zdaj se izobražuje za potrebe delovnega mesta. Če bi se odločala po lastnem interesu, bi se odločila za učenje kakšne ročne spretnosti. Zaradi preobremenjenosti z delom doma in v službi trenutno ne sodeluje v nobeni prostovoljski organizaciji ali skupnostnem izobraževanju. Možnosti pa je po njenem mnenju v lokalni skupnosti veliko; npr. univerza za tretje življenjsko obdobje, številne delavnice s področja umetnosti itd.

Stara mama, ki ima končano višješolsko izobrazbo, se je med svojo aktivno delovno dobo udeleževala številnih oblik izobraževanja (tečaji, seminarji, predavanja) zaradi potreb delovnega mesta. V okviru skupnosti je bila aktivna članica športnega društva, krvodajalskega društva (tudi sama je bila krvodajalka) in društva prijateljev mladine, v okviru katerega je kot prostovoljka usposabljala in vodila cicibančke in pionirčke na razne tečaje oziroma izlete (npr. organizirala enodnevno akcijo, kjer so se izobraževali o prometu in drugih zadevah). Ker se je kot amaterka veliko ukvarjala s šivanjem, je to svoje znanje in izkušnje prenašala na zainteresirane v soseski (npr. otrokom v vrtcih) in v tej zvezi organizirala razstavo ročnih del.

Zdaj, ko je že 12 let upokojena, redno hodi na telovadbo in gledališke predstave, je aktivna članica društva upokojencev in gre najmanj dvakrat na leto s člani svoje družine na potovanje po Evropi. *»Na potovanjih se tudi usposabljam, to se pravi obiskujemo razne cerkve,*

kulturne spomenike. Tudi material dobimo prej tak, da se mormo pripraviti, da mam tudi za vodiča vprašanja. Potem gremo tudi na enodnevne izlete po Sloveniji, ker tut vemo, da je še nismo vso spoznali, in pa tudi po Jugoslaviji potujemo, zadnje čase večkrat.» Včasih se je za prostovoljske dejavnosti odločala zato, ker je bilo veliko amaterskega dela. Morda bi se še danes bolj vključevala, če bi bilo tega dela več, toda občutek ima, da je amatersko delo zamrlo in da se vse plačuje. Trenutno je najbolj aktivna v društvu upokojencev, kjer organizirajo razne pohode, tečaje, večerna predavanja o osteoporozi in raznih zdravju koristnih aktivnostih.

PRIMESTNO NASELJE

Tričlanska družina (mama in dva otroka) biva v zasebni hiši v predmestju Ljubljane. Tudi stari starši živijo v istem kraju. Soseska je varna in dobro vzdrževana, prebivalci skrbijo za svoje okolje, zato problemov s čistočo ni. Osnovna infrastruktura naselja je pomanjkljiva, ker je naselje redko poseljeno. Krajanji se lahko družijo v zadružnem domu, kjer različna društva prirejajo zanimive kulturne prireditve. V naselju se samo starejši prebivalci ukvarjajo s kmetijstvom. V preteklih štirih letih se je v sosesko priselilo kar nekaj ljudi srednjih let s svojimi družinami, zato starostno v skupnosti prevladujejo mlajši odrasli. Socialno-ekonomski status prebivalcev je kar dober, sodeč po številu novogradenj in prenovljenih zgradb in kompleksov. Po narodnosti pa prevladujejo Slovenci. Ljudje se sicer ne družijo zelo veliko, med seboj si pomagajo večinoma bližnji sosedi, za preostale, ki jih ne poznajo, pa se ne zanimajo veliko. V zadnjih 20 letih se je spremenila predvsem gostota prebivalcev, nekoč so prevladovala posamezne kmetije. Manj je tudi druženja med ljudmi, včasih so se med sabo poznali vsi, ki so bivali v soseski, zdaj je drugače. Veliko več je bilo tudi družabnih prireditev, posledično pa je bil tudi obisk večji

kakor danes. Ljudje so se spremenili, več je individualizma, primanjkuje prostega časa, da bi se lahko več družili in se udeleževali različnih prireditev. Tempo življenja je hiter, časa primanjkuje, zato prosti čas ljudje raje preživljajo znotraj družine kakor pa v druženju s sokrajanji. Člani družine v skupnostnih aktivnostih in prostovoljskih organizacijah ne sodelujejo. Na sosesko so navezani predvsem zaradi lepe narave in bližine mestnega središča.

Mama ima končano srednješolsko izobrazbo in je zaposlena. Pred 20 leti se ni vključevala v skupnostne dejavnosti ali prostovoljske organizacije, prav tako se ni izobraževala, ker je imela majhne otroke in so gradili hišo. Tudi danes v skupnosti ni aktivna in se ne izobražuje, ker meni: *»Zdej sem pač že pred pokojem in zdej je izobraževanje na mal mlajših, ne.«* Kot oviro pa navaja tudi pomanjkanje časa in financiranje izobraževanja. Kljub temu je bila vedno seznanjena z izobraževalno ponudbo v soseski in po njenem mnenju so bile včasih priložnosti za učenje in izobraževanje precejšnje, tudi danes je izobraževalna ponudba dobra, tako da kdor se želi izobraževati, lahko zbira.

Stara mama ima končano poklicno šolo in je bila do upokojitve zaposlena v gostinstvu. Na vprašanje, ali je bila pred 20 leti vključena v kakšno obliko izobraževanja, je odgovorila: *»Ne, ni govora.«* Glavni razlog za neudeležbo je bila prezaposlenost z družino in službo. Zaradi tega se ni vključevala niti v prostovoljske organizacije niti v skupnostne dejavnosti in proslave. V krajevni skupnosti ni bilo priložnosti za izobraževanje, razne tečaje so organizirala predvsem podjetja. So pa v skupnosti redno organizirali gasilske veselice in delovne akcije. Na vprašanje, ali se jih je udeleževala, je odgovorila: *«Ja, durh vsaka rajža.»* Tudi zdaj se ne izobražuje, po njenem mnenju pa je razlog v dejstvu, da je že upokojena in prestara, pa tudi ljubi se ji ne več, hkrati pa je preveč zaposlena z drugim delom. Toda ob tem intervjuvanka pripomni, da *»knjige rada berem, ne. To rajši kt pa, no mislm knjige mam kr*

rada, to me že prtegne, da bi se pa kej izobraževala, pa je po mojem brez pomena.« Glede izobraževalne ponudbe v skupnosti meni: »Ja, mislm, kdor se hoče izobražvt, si lahko najde. Lahko najde vse, kar si želi, da ni problem, da se ne bi mogu izobražvat. Konc koncev so tud tretje univerze, ne, lahko bi šla v to.« Edina aktivnost, ki se je udeležuje v skupnosti, je telovadba. Vrednost prostovoljskih društev je po njenem mnenju v razvijanju solidarnosti in vzajemne pomoči ter v druženju in občutku osebnega zadovoljstva.

ZAKLJUČEK

Na podlagi analize intervjujev iz slovenskih primerov ugotavljamo, da se je v primerjavi s časom pred 20 leti v vseh tipih bivanjskih naselij ponudba izobraževanja povečala, narašča število prostovoljskih organizacij in se izboljšuje urejenost sosesk (izboljšana infrastruktura). Ovira za udeležbo v teh dejavnostih pa je financiranje, saj skoraj ni več brezplačnih prostočasnih dejavnosti. Ob lepši zunanosti svojih sosesk pa intervjuvanci ugotavljajo, da so se odnosi med ljudmi poslabšali, stiki so bolj redki, večji je občutek odtujenosti. Opazna je razlika med izobraževalnimi dejavnostmi in vključenostjo v lokalno skupnost staršev in starih staršev. Starši se sicer veliko izobražujejo, vendar ne zaradi lastnega interesa (kar posebej poudarjajo), temveč zaradi nuje, potreb dela, ohranitve delovnega mesta. Zaradi preobremenjenosti z delom so tudi manj zainteresirani za skupnostne dejavnosti kot stari starši. V vaških naseljih ljudje čutijo večjo pripadnost kraju kot v mestnih in primestnih naseljih, pogostejše se tudi vključujejo v prostovoljske dejavnosti (zlasti kulturna in gasilska društva). Zaključimo lahko, da ima skupnostno izobraževanje razmeroma dolgo in plodno tradicijo (od Manleyja, Morrisa, sociokulturne animacije do sodobnih vladnih in lokalnih politik skupnostnega izobraževanja v različnih državah po svetu). Začetne oblike skupnostnega izobraževanja so

se z razvojem spremenile in imajo v različnih državah različne cilje, oblike in ciljne skupine. Skupnostno izobraževanje in učenje, ki je zlasti aktualno v težkih gospodarskih situacijah, si je od nekdaj prizadevalo za pozitivne družbene spremembe, v okviru katerih bi člani skupnosti osebnostno rasli, imeli boljše življenje in boljše (etične in demokratične) medčloveške odnose. Poleg tega gre pri skupnostnem izobraževanju za pristop od spodaj navzgor, sovпада pa tudi s pristopom reformističnega izobraževanja. Ker izhaja iz interesov posameznika in lokalne skupnosti, se mora skupnostno izobraževanje prilagajati tako njihovim potrebam kot tudi trenutnim družbeno-ekonomskim potrebam, v katere so vpeti posamezniki. Poleg tega pomeni skupnostno izobraževanje ustvarjati pogoje in vezi za prenos znanja in izkušenj med ustanovami in sektorji, ki niso vajeni sodelovanja, npr. med mladimi in podjetji, pomoč pri iskanju zaposlitve brezposelnim osebam, prebiranju in urejanju dokumentacije, invalidnim osebam, da se vključijo v svet dela ipd. Skupnostno izobraževanje se ponavadi izvaja kot neformalno in pogosto prek organizacij civilne družbe. Tako v prostovoljskih organizacijah poteka vrsta različnih oblik in načinov izobraževanja ter sodelovalnega učenja odraslih, ki ljudem pomagajo pri spopadanju s problemi in skupnem iskanju rešitev.

LITERATURA

- Bourdieu, P. (1986). »The forms of capital«. V J. Richardson (ur.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood: 241–258.
- Condorcet, M. (1970). *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*. (1793–1794). Texte revu et présenté par O. H. Prior. Nouvelle édition présentée par Yvon Belaval. Pariz: Librairie philosophique J. Vrin. Édition électronique par Jean-Marie Tremblay. Dostopno na: <http://classiques.uqac.ca/>
- Decker, L. E. (1999). »The Leadership of Frank J. Manley«. Florida: Atlantic University. Dostopno na: http://www.nccenet.org/MissionHistory/FrankManley/manley_mono.pdf

- Field, J. (2005). *Social Capital and Lifelong Learning*. Bristol: The Policy Press.
- Field, J., Schuller, T., in Baron, S. (2000). »Social Capital and Human Capital Revisited«. V Baron, S., Field, J. in Schuller, T. (ur.), *Social Capital: Critical Perspectives*. Oxford: University Press, 243–263.
- Filipovič, M. (2007). *Družbena kohezija in soseska v pozni moderni*. Ljubljana: Ost.
- Findeisen, D. (1996). »O skupnostnem izobraževanju in razvoju kraja«. *Andragoška spoznanja*, 3: 27–32.
- Findeisen, D. (1997). »Razvijmo sebe, druge in s tem svoj kraj«. *Andragoška spoznanja*, 2: 4–9.
- Gilchrist, A. (2004). *The Well-connected Community. A networking approach to community development*. Bristol: The Policy Press.
- Hlebec, V., Kogovšek, T., Domajnko, B., Pahor, M. (2009). »Kako misliti, opazovati in razumeti omrežja starejših ljudi v Sloveniji«. V Hlebec, V. (ur.), *Starejši ljudje v družbi sprememb*. Maribor: Založba Aristej: 153–168.
- Jarvis, P. (1985). *The sociology of adult and continuing education*. London: Croom Helm.
- Joad, C. (1945). *Philosophy for All*. Dostopno na: <http://www.the-philosopher.co.uk/joad2.htm>
- Jelenc Krašovec, S., Kump, S. (2009). »Adult learning activities, social networks and different neighbourhoods«. *European Societies*, 2: 257–282.
- Krajnc, A. (1997). »Andragoška poletna šola kot model interakcijskega izobraževanja«. *Andragoška spoznanja*, 2: 10–18.
- Krajnc, A. (1996). »Izobraževanje odraslih in lokalni razvoj«. *Andragoška spoznanja*, 3: 23–26.
- Kump, S., Jelenc Krašovec, S. (2009). »Vpliv socialnih omrežij in bivanjskega okolja na učne dejavnosti dveh generacij odraslih«. V Hlebec, V. (ur.), *Starejši ljudje v družbi sprememb*. Maribor: Aristej, 183–201.
- Kump, S., Majerhold, K. (2009). »Pomen izobraževanja odraslih v obdobju gospodarskih in političnih kriz«. *Andragoška spoznanja*, 1: 10–25.
- Ličen, N. (1997). »Skupnostno izobraževanje, starši in šola«. *Vzgoja in izobraževanje*, 5: 34–38.
- Manley, F. (1945). *Community Schools in Action*. V Decker, L. E.: »The Leadership of Frank J. Manley«, Florida Atlantic University. Dostopno na: http://www.nccenet.org/MissionHistory/FrankManley/manley_mono.pdf
- Morris, H. (1925). *The Village College. Being a Memorandum on the Provision of Educations and Social Facilities for the Countryside, with Special Reference to Cambridgeshire* (Section XIV). Dostopno na: <http://www.infed.org/schooling/b-vilcol.htm>
- Poster, C., Kruger, A. (ur.) (1990). *Community Education in the Western World*. London, New York: Routledge.
- Putnam, R. (2000). *The Decline of Social Capital: Political Culture as a Condition for Democracy*. Princeton: Princeton University Press.
- Savičević, M. D. (2000). *Koreni i razvoj andragoških ideja*. Biro Radunić: Beograd.
- Tett, L. (2002). *Community Education: Lifelong Learning and Social Inclusion*. Edinburgh: Dunedin Academic Press.
- Thompson, J. (2002). *Community education and neighbourhood renewal*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Woolcock, M. (2001). *The place of social capital in understanding social and economic outcomes*. Isuma: Canadian Journal of Policy Research, 2, 1: 11–17.

SOCIOKULTURNA ANIMACIJA DRUŽBI VDIHNE ŽIVLJENJE – O POVEZOVANJU DRUŽBENEGA IN KULTURNEGA SREDI NOVE KULTURE

Dr. Dušana
Findeisen

Filozofska fakulteta
Univerze v Ljubljani

POVZETEK

Avtorica uvodoma razpravlja o nekdanjih oblikah prenašanja znanja in kulture na prebivalce, oblikah, kakršne poznamo predvsem v času nastajanja nacionalnih držav: narodno buditeljstvo in izobraževanje odraslih. Ob tem poudari, da je imela sleherna nacionalna država svoje narodne buditelje, ki so z navduševanjem, povezovanjem, kulturnim izobraževanjem prebivalcev družbi vdihnili dinamično življenje. Sociokulturna animacija je francoski koncept, ki kljub imenu ni sodoben pojav, saj izvira iz ljudskega izobraževanja, po drugi svetovni vojni pa se pridevnik ljudsko začne opuščati in vse bolj je v rabi izraz sociokulturna animacija. Sociokulturno animacijo je najti povsod tam, kjer so ljudje, naj bodo različnega stanu in iz različnih slojev ali družbenih skupin, njen cilj pa je izboljševati človeka in človeštvo. Avtorica naniza raznolike opredelitve sociokulturne animacije in jih ponekod ilustrira z daljšimi prikazi primerov. Navede tudi prevladujoče kriterije za klasifikacijo oblik sociokulturne animacije, možne nosilce in nazadnje tudi funkcije sociokulturne animacije. Podčrta, da je sociokulturna animacija podsistem francoske kulturne politike, kar jo naredi različno od drugih oblik izobraževanja odraslih za življenje.

Ključne besede: sociokulturna animacija, sociokulturni animator, izobraževanje odraslih, ljudsko izobraževanje, prosti čas, kulturna politika

Ni evropske države, kjer ne bi poznali spodbujanja (angl. *promotion*), izobraževanja v skupnosti (angl. *community education*), narodnega prebujanja, skupnostnega razvoja (angl. *community development*). Danci verjamejo, da se je skupnostno izobraževanje razvilo pri njih z ljudskimi visokimi šolami, Švedi, da so študijski krožki, ki so nastali na začetku 20. stoletja, oblika skupnostnega izobraževanja, Francozi, da se vse začenja sredi francoske revolucije z delavskimi krožki. Če noben narod

ne more natanko opredeliti začetka tega prebivalcem namenjenega, organiziranega in na kulturi temelječega izobraževanja za življenje, pa mnogi prepoznajo svoje prosvetljene buditelje oziroma, z današnjim izrazom rečeno, sociokulturne animatorje. Sociokulturna animacija, kamor ti sodijo, je francoski koncept, ki se po drugi svetovni vojni udejanji in da podlago podsistemu francoske kulturne politike. To dejstvo vpliva na načrtni razvoj sociokulturne animacije in na demokratizacijo kulture, kajti

država kot najširši okvir solidarnosti solidarnostno poskrbi za nastanek kulturnih domov vseh vrst in podpre dejavnosti različnih nosilcev od posameznikov prek skupin, društev, podjetij, ustanov do ministrstev.

NARODNI BUDITELJI IN IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

Avstrijci denimo omenjajo Georga Wieningerja (1850–1925), začetnika izobraževanja odraslih na podeželju, ki je v Schärdingu ustanovil središče za izobraževanje odraslih na podeželju, tam pa uporabil vse znanje, ki ga je prej preizkušal na posestvu svojega očeta. Za buditelje je bilo značilno, da so potovali, opazovali, hodili okrog z odprtimi očmi. Tako je tudi Wieninger zbiral znanje s področja znanosti, tehnologije in kmetovanja. Leta 1809 je ustanovil »kolegij za kmete« (nem. *Bauernhochschule*). Do leta 1911 je tam predaval vsaj 600-krat ter obravnaval poklicne in splošne izobraževalne vsebine za široko javnost in kmete. Posebno pozornost je namenil izobraževanju učiteljev (Friedel-Sieglhuber, v Marta Friedenthal Haasse (ur.), 1998: 559). Avstrijci so prepričani, da je Georg Wieninger predhodnik izobraževalnih ustanov za odrasle, pa tudi začetnik političnega aktiviranja podeželskega prebivalstva.

Nemci omenjajo Fredo Wuesthoff (1896–1956), doktorico fizike, matematike in kemije, specializirano za področje patentov, ki je ob svojem poklicnem delu spletla številne mednarodne stike. V južni Nemčiji je po drugi svetovni vojni začela z izobraževanjem odraslih za mir. Skupaj z nekaj ženskami je leta 1946 po napadu z atomsko bombo osnovala *krožke za mir* (*Friedenskreise*). Ta skupina buditeljic je hotela prebivalstvo poučiti o nevarnostih atomske bombe za človeštvo. Ženske so vodile številna predavanja o tej temi. Prvo konferenco žensk o ženskah in miru pa je Freda Wuesthoff v Frankfurtu organizirala že leta 1940 (Ziegler, C., v Marta Friedenthal Haasse (ur.), 1998: 642–643).

Na Slovaškem je deloval Juraj Fandly (1750–1811), ki je bil vikar v karpatskih vaseh. Razširjal je med ljudi ideje razsvetljenstva in organiziral izobraževalne dejavnosti (Čornaničova, R., v Marta Friedenthal Haasse (ur.), 1998: 727–739). Leta 1792 je skupina mladih duhovnikov želela na prebivalce poleg religioznih prenesti tudi izobraževalne in kulturne vsebine. Nastalo je *Slovaško združenje razumnikov* v Trnavi, ki je pripravila tudi podlage za slovaški knjižni jezik (prav tam).

Na Slovenskem pa je deloval Janez Evangelist Krek, katoliški duhovnik, ki ga je cerkev zaradi drugačnosti in nepodrejanja njenim doktrinom zavračala. Krek je predaval, ustanavljal številna društva, hranilnice, se bojeval za matere samohranilke, delavce in vse, ki jih je družba potiskala na rob. Deloval je tudi politično, kot poslanec v dunajskem parlamentu. Napisal je več člankov in knjigo *Socializem* (Juhant, 1989).

Ali nemara Matija Vertovec, bogoslovec, duhovnik, ki je spodbujal vaščane, jih izobraževal, da bi se njegova vas izognila kugi. Skupaj z mlajšim bratom je hodil po svetu in domov prinašal znanje. V svojem in farnem vinogradu in kleti je denimo preizkušal trsne in sadne trte, pridelovalne postopke in kletarska opravila, novosti poskušal znanstveno raztolmačiti tudi na podlagi tujih izsledkov. Prepričeval in spodbujal je vinogradnike, jih izobraževal, da bi mu sledili. Posebej izstopa njegov prvi slovenski spis Vinske trte hvala.

Še bi lahko naštevali in se sprehajali od naroda do naroda. Vsak narod ima svoje buditelje. Ko preučimo njihovo pot in delo, spoznamo, da so različni, a imajo tudi skupne lastnosti. To je posedovanje nekega posebnega poklicnega in strokovnega znanja, ki močno prekaša znanje njihovega okolja. V svojem poklicnem svetu navezujejo številne dragocene stike, svoje poklicno delo pa nadgradijo z delom za prebivalce. Vsi se nenehno učijo in želijo, da bi se učili in aktivirali tudi drugi. Mnogi začnejo delovati politično, pogosto skupaj s prebivalci.

Nemalokrat so moteči za obstoječe družbene ustanove, saj so znanilci in nosilci sprememb. Ko njihova »podjetja« zaživijo, jih nemalokrat prepustijo v upravljanje ljudem. Sebe ne postavljajo v ospredje, ali bolje rečeno, zaslug ne pripisujejo sebi, temveč ljudem. Našteto velja tudi za nekatere sodobne vidne sociokulturne animatorje. Sicer pa animacija od animatorjev zahteva učenje, znanje in tudi posebne darove. Velikokrat so v mladosti izkusili nepravilnost, zato se strastno bojujejo za družbeno pravičnost do vseh.

SOCIOKULTURNA ANIMACIJA JE IZRAZ RAZLIČNIH KULTUR

Ko govorimo o kulturi, imamo v mislih najširši pomen tega pojma, ki vključuje način življenja pa tudi izobraževanje. Kultura je zmeraj povezana z družbenim. Francoska kultura, denimo, se je oblikovala od antičnih časov sem tudi pod vplivom različnih revolucij; politične in strukturne revolucije leta 1789, znanstvene in tehniške revolucije v 18. in 19. stoletju, ki jim sledi še kulturna revolucija v 20. stoletju. To vse preplete družbeno in kulturno, pri čemer so na proces prepletanja vplivale ekonomske potrebe in institucije, kot sta javna šola in izobraževanje, pa tudi družbena gibanja, denimo socializem. Tako je zlagoma nastala *nova kultura*, ta pa se močno razlikuje od »tradicionalne«, kjer je šlo predvsem za estetiko, okleščeno na umetnost in književnost. Tradicionalna kultura pa se ni mogla prenoviti drugače, kot da se je integrirala v *novo kulturo*.

Kultura je družbeni konstrukt in kulture ni mogoče razumeti, če ne poznamo družbe in družbenih okoliščin, sredi katerih je nastala. Še več, *kultura ima pomembno vlogo; daje vpogled v dinamične družbene sile, omogoča analizo teh sil in jih strne, pri tem pa omogoča spreminjanje tradicionalnih oblik izraza, ravnanja, norm in načinov.*

Kultura je družbeni konstrukt in družbeni proizvod, toda konstrukt in proizvod katere družbe, se sprašujemo. Družbe navadno poimenujemo po prevladujoči vrsti proizvodnje: predindustrijska, industrijska, postindustrijska, kar vpliva na vrsto odnosov, ki se tkejo znotraj nje. Nastop nove družbe je mogoč le ob presekanju vezi s predhodno. Industrijska družba nastane, ko preseka vezi s kmetijsko, informacijsko, ko preseka vezi z industrijsko, itd. Spremembam in novi kulturi se prilagajamo. Kultura pa nemalokrat doživi preobrazbo, kakor doživijo preobrazbo družba, človeštvo, civilizacija. Neki francoski minister je nekoč izjavil, da bodo prihodnja stoletja stoletja religije ali pa teh stoletij ne bo. *Stoletja religije kulture* vsekakor! Današnja, še bolj pa prihodnja družba bo temeljila na kulturi. (Besnard, 1990). *Sociokulturna animacija je tako oblika socializacije kulture. Način širjenja visoke, elitne, uradne kulture in hkrati način uveljavljanja ljudske kulture, aspiracij in zmožnosti različnih družbenih slojev.*

RAZVOJ KONCEPTA SKOZI ZGODOVINO

Na prvi pogled se zdi, da je francoska sociokulturna animacija nov koncept, ki se je razvil v zadnjih 30 letih kot protiutež tehnicističnemu, razosebljenemu razvoju, hitri urbanizaciji, množičnosti vsega v industrijski družbi. Vendar gre pravzaprav za nadaljevanje dosti starejšega organiziranega ljudskega izobraževanja, ki poteka že v času francoske revolucije, ko si delavci želijo pridobiti kulturo. Ta naj bi dajala družbeno moč, tako kot jo je dajala vladajočemu razredu meščanov. Kaj kmalu ugotovijo, da jim meščanska kultura ni blizu, in tako dajo prostor svoji lastni, delavski kulturi. Poleg tega v pravnih delavskih krožkih delavci začnejo pridobivati pravno znanje, ki naj bi jim pomagalo utrditi njihov družbeni položaj.

Sociokulturna animacija je oblika socializacije kulture.

Vse do leta 1945 je govor o ljudskem izobraževanju, a zlagoma to izobraževanje ni več ljudsko in vse bolj se takrat govori o sociokulturni animaciji. Ta premik razkriva nekatera družbena dejstva: poudarjanje kulture v razvoju družbe in to, da *izobraževanje ni namenjeno samo manj ukemu ljudstvu, marveč vsem družbenim razredom, tudi meščanstvu*. Gre za izpopolnjevanje posameznikov in družbenih skupin, na podlagi katerega se izpopolnjuje človeštvo. Izraza sociokulturna animacija in sociokulturni animator je tako mogoče srečati v nekaterih besedilih, ki govorijo o izpopolnjevanju človeštva, in sicer vse od leta 1947 dalje (kino klubi, kulturna vas itd), pri čemer animacija pomeni latinsko »vdihniti življenje«. Sociokulturna animacija se pojavi, lahko bi rekli, tudi pod vplivom obšolskih dejavnosti v 19. in 20. stoletju. Kot pravi Raymond Labourie, tudi to vpliva na pojav sociokulturne animacije (Labourie, 1972: 16). Tako to ni nov pojav, ki bi lebdel v zraku, brez korenin ali teoretičnih temeljev.

Teoretične temelje je iskati v razpravah o izobraževanju odraslih pri Talleyrandu (Caceres, 1964) in seveda pri Nicolasu de Condorcetu.

Nicolas de Condorcet, utemeljitelj francoske republikanske

šole, je bil prepričan, da mora vsakdo imeti toliko intelektualnega orožja, kolikor ga le lahko nosi, in se je v vsem svojem delovanju bojeval za *družbeno pravičnost, enakost, svobodo, razum in kulturo vseh ljudi*. Napisal je monumentalno delo *Načrt za javni uk*, kjer v tretjem delu razlaga, kako naj bi potekalo izobraževanje odraslih. Te naj bi poučevali nedeljski učitelji v nedeljskih šolah, ki bi bile nekakšna vzporednica uradni šoli, pa tudi njena nasprotnica. V teh šolah naj bi dali prostor drugačnosti kultur. Odrasle pa bi bilo mogoče poučevati tudi s povečano naklado enciklopedije, v galerijah, knjižnicah, muzejih, ob pomoči poljudnih knjig, almanahov, časopisov. Njegovo prepričanje, da se morajo izobraževati vsi (celo ženske!), ustreza temeljnemu načelom francoske revolucije, idealizmu,

abstraktnosti, individualizmu, hkrati pa naj bi krepilo bratsko skupnost. Izobraževanje naj bi bilo namenjeno izpopolnjevanju posameznika in človeštva, zato je treba poskrbeti, da vsakdo, predvsem pa vsaka generacija, opravi prenašalsko vlogo: da na druge prenese znanje in kulturo, saj bo samo to omogočilo napredek ljudi in človeštva. To je zelo pomembno, kajti kdor nima dovolj znanja in kulture, je zmeraj odvisen od muh in volje drugega!

Njegova humanistična stališča je kasneje mogoče najti pri različnih piscih, ki vsi verjamejo v nenehen razvoj človeka in celostno izobraževanje v vseh razsežnostih, vključno s telesno. Tudi Unescov program Izobraževanje za vse je utemeljen na Condorcetovih prepričanjih. Ta prepričanja pa najdemo tudi v sociokulturni animaciji. In prav dejstvo, da se je sociokulturna animacija v Franciji razvila konceptualno in v praksi ter postala podsistem kulturne politike – z različnimi nosilci na različnih ravneh in ob podpori države –, je posebnost tega koncepta in te celote praks. Kljub vsemu pa je sociokulturna animacija praktično in akcijsko naravnana, tako da več raziskav s tega področja dobimo šele po letu 1960, torej razmeroma pozno. Diskurz sociokulturne animacije pa je še vedno humanističen, idealističen in družbeno transformativen. Sociokulturno animacijo tako pogosto najdemo sredi *radikalnega izobraževanja odraslih*, torej izobraževanja odraslih v *družbenih gibanjih*, ki si prizadevajo za družbene spremembe.

Sociokulturna animacija je tako še zmeraj *podsistem francoske kulturne politike*. Prvi francoski kulturni minister André Malraux je namreč verjel, da kultura pomaga strniti družbene sile, še posebno v ateističnih družbah. V njegovem

*Kultura poveže
narod in ga drži
skupaj.*

Kultura in znanje, ki ju širijo nosilci sociokulturne animacije, *imata individualno in družbeno transformativno vlogo*, zgodovinsko vlogo, vlogo prenašalcev običajnih vrednot, vlogo povezovalcev družbene skupnosti, vlogo borcev proti družbeni neenakosti.

Vsak družbeni sistem je podvržen spremembam, a je tudi tako narejen, da teži k temu, da se uravnoteži. Sociokulturna animacija je odziv na družbene spremembe ali njihova znanilka, včasih jih tudi sooblikuje, včasih poskuša pripomoči k vnovičnemu vzpostavljanju družbenega ravnotežja. Zgodovinsko gledano, smo dejali, se razvije iz ljudskega izobraževanja, in sicer iz treh tokov: konfesionalnega, posvetnega in sindikalnega. Iz sindikalnega in političnega izobraževanja, izobraževanja na borzah dela (1886) se razvije tudi velika inovacija: *ljudska univerza* kot najvišja oblika ljudskega izobraževanja, oblika kulturnega in vzajemnega izobraževanja, ki še danes prepreda Francijo. Še nedavno je sociokulturni animator Michel Onfray, doktor filozofije, pustil delo v državnih ustanovah in ustanovil pomembno ljudsko univerzo na atlantski obali. Zavel je nov veter, nastale so nove ljudske univerze z novimi vsebinami za ljudske množice.

času je celo veljalo, da je treba dati kulturi prav posebno mesto, saj *ima kultura vlogo kolektivnega odrešitelja; narod obvaruje pred nevarnostjo in ga trdno poveže. Kultura in umetnost v retoriki Andréja Malrauxa pomenita nekaj, kar ni dano samo po sebi, marveč nekaj, kar je treba pridobiti, doseči, usvojiti. Kultura in umetnost ustvarjata skupno občutljivost, gradita skupnost*. Malrauxove misli so dale podlago za nastanek ministrstva za kulturo in že leta 1959 si je francoska republika postavila nalogo, da bo *velike umetniške stvaritve približala čim večjemu številu ljudi* (Malraux, 1996: 257). Šlo je torej za *demokratizacijo kulture* ne glede na siceršnji takratni družbeni model. Francoska država si je tako v 60. letih prejšnjega stoletja naložila nalogo, da bo iz kulture gradila svojo politiko, da bo na tej podlagi vzdrževala trdno povezanost naroda, usmerjala družbene spremembe in ponudila državljanom možnost poistovetenja s kulturo.

RAZNOLIKOST NOSILCEV SOCIOKULTURNE ANIMACIJE

Nosilci sociokulturne animacije so različni: vidni posamezniki, neformalne skupine, lokalne skupnosti, društva, združenja, občine, podjetja, ustanove vseh vrst, ministrstva. Tem nosilcem se pridružujejo še tako imenovane vmesne skupnosti, denimo gradbena in druga podjetja ter združenja, ki praktično omogočajo, da zrastejo skupnostni prostori, ki so temelj sociokulturnega delovanja, opravljajo pa tudi druge operativne naloge.

Že v času Malrauxa zrastejo kulturni centri, kjer program določajo prebivalci sami, zrastejo domovi mladih, klubi tisočev, zgradbe, ki omogočajo kulturni in izobraževalni, pa tudi sindikalni turizem z veliko kulturnih in izobraževalnih dejavnosti. Najbolj številni nosilci sociokulturne animacije pa so društva oziroma nevladne organizacije. Danes vemo, da so zmožnosti vlad, da opravijo družbene naloge, omejene. Zato mnoge med njimi opravljajo nevladne organizacije.

Nevladne organizacije spreminjajo ljudi in družbo. »Proizvod« nevladne organizacije je človek, ki si zna krepiti zdravje, je mladenič, ki se razvije v odgovornega moža, je starejši človek, ki se uči in si veča samozavest ter dejavno preživlja poznejša leta, je lokalno okolje, ki se zave svojih vrednosti in jih krepi. Društva so utemeljena na slovitim francoskem zakonu o društvih iz leta 1901, ki pravi, da gre za združbo ljudi, ki dohodek, ki ga ustvari, v celoti vrača v izvedbo programa.

Z vsemi temi možnostmi se torej gradi tisto najpomembnejše – »mentaliteta«. Mentaliteta, ki omogoča družbene spremembe na temelju prostovoljnega povezovanja, učenja in delovanja. Mentaliteta ljudi, ki so pripravljeni stvari vzeti v svoje roke:

Svet se premika, pa vi?

TEDEN MEDNARODNE SOLIDARNOSTI

13.–21. NOVEMBER 2009

KDO: društva, nevladne organizacije, krajevne skupnosti, izobraževalne ustanove, organizacije ljudskega izobraževanja

TEME: dejavnosti organizacij, njihovi projekti, odnos do posameznih dežel, stvari občega pomena, kako razmišljati o mednarodni solidarnosti, kaj storiti

KAJ IN KJE: več kot 2000 oblik animacije v več kot 500 mestih

KAKO: razprave, predavanja, projekcije, skupna kosila, organizirani trgi izdelkov iz tujih držav, forumi (odnos med severom in jugom, trajnostni razvoj, dolgoživa družba, pravična trgovina, potrošništvo, turizem, hranilništvo, pravice otrok, odpis dolga revnim državam, mir, nenasilnost, spoštovanje človekovih pravic)

V sociokulturni animaciji se med seboj povežejo različni nosilci, pa tudi različni, navidez nepovezljivi sektorji: javni sektor, zasebni sektor, civilna družba. Povezujejo se soseske, mestne četrti, mesta, vasi, regije, nastaja evropska in nastaja globalna skupnost. Člani teh združb so nosilci kulture, izkušenj, znanja, so pa tudi dejavni državljani, ki z učenjem in delovanjem vplivajo na stanje občin reči.

Sociokulturna animacija so tako tudi akcije, ki jih vodijo posamezniki, ki se združijo v skupino, pri čemer sami določijo vsebino, družbene, kulturne in ekonomske cilje svojega delovanja.

Nazadnje je sociokulturna animacija tudi sektor družbenega življenja. Njeni nosilci imajo za cilj preoblikovanje stališč in medsebojnih odnosov. To dosežejo z delovanjem v javnih občilih ter s posrednimi metodami učenja in delovanja.

POSKUS OPREDELITVE KONCEPTA

Sociokulturna animacija naj bi kulturo približala vsem in v vseh okoljih. Prizadeva si odpreti dostop do kulture v čim večjem delu življenja državljanov, pri čemer se trudi, da se vključi čim večje število ljudi tako kot v naslednjem primeru.

Festival Noči pisanja v Manosquu, vasi sredi Provanse, je prejšnji mesec privabil številne goste. Vseh starosti so bili. Majhni in

veliki, mladi in sivolasi. Organizatorji so si želeli, da bi ljudem vrnili željo po pisanju, tistem pravem, ki nosi s seboj občutja, čustva, lepe in natančno izražene misli. Misli, katerih izraz je zmeraj drugačen, pač glede na to, komu so namenjene. Po vsej vasi so tako nastale »sobe za pisanje«. In v teh sobah so se čez dan zadrževali mimoidoči, skriti pred pogledi drugih, z namenom, da napišejo pismo, kartico, daljše sporočilo ali črtico. Preprosto karkoli, kar jim je čez dan ali tisti trenutek seglo v misel. Takšne sobe je bilo tako najti na obronkih jas, tam, kjer se pogled širi navzdol, v dolino oljk, kjer pihlja topel vetr. Ali pa v vaški gostilni. Včasih so jih organizatorji skrili kar za kakšen plakat in tja na mizo postavili pisalni pribor: pero, črnilo, pivnik, radirko. »Soba za pisanje« je bil tudi improviziran razred na prostem, takšen opremljen z med seboj povezanimi šolskimi klopki in obdan z mediteranskim rastlinjem. Tam, v tej »enajsti šoli pod oljko«, so bili predvsem otroci, ki jih je igra pisanja povsem posrkala vase. Ob večerih pa so se obiskovalci srečali s pisatelji sredi vaškega trga, ob vodnjaku, v vaški gostilni ali kar pri peku. Dolgo v noč odprta pošta je omogočila, da so obiskovalci vse do poznih nočnih ur polnili skrbno izbrane pisemske ovojnice. Nanje so pritiskali rdeče voščene pečate z začetnimi črkami svojega imena. Dišavili so pisma. Poleg tega se je bilo v vasi mogoče udeležiti delavnic lepopisja, predavanj o pisavah in epistolarni umetnosti. Pa tudi delavnic ustvarjalnega pisanja ni manjkalo.

Sociokulturna animacija pomeni akcije v eni ali več skupinah, kolektivnih ali okolju, ki težijo k boljšemu sporazumevanju v družbi in strukturiranju družbenega življenja, pri čemer uporabljajo poldirektivne metode. Gre za metodo družbene integracije in participacije. Naslednji primer predstavlja prizadevanja radijskega novinarja, da bi s pomočjo kulture vključil v družbo brezposelne in brezdomce.

Animatorji radia France Urgences, ki ga je ustanovil Emmanuel Moreau, želijo, da bi bil to predvsem radio storitev, kjer bi ljudje

dobili praktične informacije, radio za pogovor, kjer bi se zbirala pričevanja in vprašanja, radio nasvetov, ki bi jih dali izvedenci, zdravniki, pravniki, socialni delavci, pa izobraževalni radio ... In še ena pobuda: ob sobotah dopoldne lahko gredo tisti, ki so sicer deležni brezplačne hrane v restavracijah srca, brezplačno v kino. »Da bi tisti na robu družbe ostali vsaj malo sredi dogajanja ...« (iz zasebnega pisma, januar 2003)

Socioanimacija je oblika prilagajanja novim oblikam družbenega življenja, je zdravilo za neprilagojenost ter služi osebnemu in kolektivnemu razvoju. To opredelitev ilustriramo z naslednjim primerom.

Kje je mogoče prelistati vse dnevno časopisje in pri tem srkati kavo? Kje se je mogoče družiti v kavarni, ki jo vodijo dijaki? Kje je mogoče prisluhniti igralcem, ki berejo občinstvu dela Stefana Zweiga? Kje se je mogoče učiti kaligrafije, takole mimogrede, po koncu službe? Kje lahko prisostvujemo pogovoru o človekovi usodi ali kje se je mogoče vključiti v delavnico ustvarjalnega pisanja? V srcu Clermont-Ferranda, v ulici Sous-les Augustins, je kavarnica-bralnica, ki so jo ustanovili dijaki. Rodila se je iz zamisli 12 ljudi. Nastalo je društvo. V statutu so člani zapisali, da se bodo bojevali proti krivicam, nestrpnosti, neenakosti in kulturnemu razlikovanju. »Organizirali smo odbor in štiri leta smo si prizadevali, da bi odprli takšno kavarnico, prostor, ki bi ustrežal vsem,« je povedal Christian, eden od devetih prostovoljcev, ki upravljajo prostor in animirajo življenje v njem. Laurent je mlad, brezposelen, a se »dobro počuti, saj ga nič ne priganja, da bi moral prostor zapustiti, ko spije kavico«. V tej kavarnici ni nadzora. Poleg osladnih romanov so na voljo knjige velikih klasikov, revija Esprit, nekaj takega kot slovenska revija Sodobnost, je postavljena na polico skupaj z lokalnim časopisom. (povzeto po L' Humanite Hebdo, št. 25, 7. maj 1998)

Naslednja opredelitev sociokulturne animacije je z vidika učnih metod. Socioanimacija je sku-

pek učnih metod, ki temeljijo na razumevanju drugega, na delovanju in vzpostavljanju enakovrednih odnosov in odpravljanju hierarhičnih razmerij v skupini. Odnosi v skupini so svobodnejši in samostojnejši. Člani skupine se sami odločajo o tem, kako bo potekalo njihovo učenje in delovanje, s katerim spreminjajo sebe in okolje. Učenje je pogosto recipročno in vzajemno. Sociokulturna animacija je razvejan pojav in tako so številne tudi njene opredelitve. Za nekatere je sociokulturna animacija predvsem:

(1) metoda organizacije in zaposlitve v prostem času, ki spominja na severnoameriške rekreacijske metode. S terciarizacijo gospodarstva pa tudi s prvo naftno krizo in institutom zgodnje upokojitve se namreč sredi industrijskega obdobja pojavi prosti čas, ob tem pa tudi prizadevanja za »zapolnitev« tega časa. Gre za prosti čas v dnevu, ob koncu tedna, za letne počitnice (Besnard, 1990: 34). Vendar prosti čas ni čas brez vsebine, marveč vse bolj čas, ki je namenjen osebnostni rasti in izobraževanju. Iščejo se nove vsebine in dejavnosti, ki imajo trden smisel in namen. Razvije se izobraževalni, kulturni, sindikalni turizem. Vse več je študijskih dni, seminarjev, kongresov, ki jih prirejajo društva, politične skupine, religiozne skupine, ustanove. Razvijejo se tudi prostočasne oblike dejavnosti za upokojece, kot so klubi upokojencev ali univerze za tretje življenjsko obdobje. Vse te in druge oblike sodijo v sociokulturno animacijo. Prosti čas pa ni le pozitiven, temveč prinese tudi negativne pojave, kot so uživanje mamil, alkoholizem, depresivnost. Zaradi prostega časa se postavlja vse več socialnih vprašanj glede neenakosti med rasami, družbenimi razredi, socialnimi okolji, generacijami, kar bi lahko privedlo do novih oblik kolektivnega sovraštva. Tako nastajajo nove prostočasne oblike sociokulturne animacije, ki pa nikakor niso zgolj rekreacija. Po letu 1960 je vprašanje prostega časa vse bolj zanimivo tudi za komercialni sektor. Pojavi se prva »prostočasna vas«, prvič organizirajo sejme za prosti čas. Prosti čas tako ni več nekaj obrobnega, temveč se povezuje z dru-

gimi vidiki današnje civilizacije. Na subtilen način je povezan z vsemi veliki vprašanji dela, družine, politike, saj prosti čas vpliva na delo, družino, kulturo. Še posebno tisti prosti čas, ki ga imenujejo »resni prosti čas« v nasprotju z »naključnim prostim časom« brez konstruktivnih posledic za človeka ali družbo;

(2) *možnost družbenega osvobajanja množic.* Te naj izrazijo svojo pravo ljudsko kulturo v nasprotju z elitno ali uradno. Pomemben izraz dobijo tudi lokalne ljudske kulture in posamezne manjše družbene skupine, ki lahko pokažejo svojo značilno kulturo. Poglejmo primer:

Hoditi in pri tem ne slišati svojih korakov je nenavadna izkušnja. V takšnem stanju, kot da bi bili oviti v vato, prisostvujemo Scenam tišine, kot so poimenovali novo razstavo v Mestu znanosti in industrije. Namen razstave? Narediti obiskovalce občutljive za vsakdanje življenje gluhih in slabo slišočih. Avtor razstave Andreas je že pred desetimi leti poskušal narediti nekaj podobnega v povezavi s slepimi. In požel je aplavze. Začelo se je, ko je bil Andreas novinar na nemškem državnem radiu. Leta 1990 je poskušal pomagati oslepelemu kolegu, da se vrne na delo, in tako se je spoznal s slepimi. Ta svet ga je tako pritegnil, da je v Hamburgu ustanovil organizacijo za ponovno vključitev hendikepiranih v družbo.

Razstavo lahko obišče 12 obiskovalcev hkrati. Ogled traja 50 minut in poteka v popolni tišini. Obiskovalci nosijo čelade in ne slišijo zunanjih zvokov, temveč le utrip svojega srca, slišijo ga nenavadno močno, kot da gre za grozljivo sceno. Kaj kmalu se znajdejo sredi komedije. Igralec, ki je vodnik po razstavi, poskuša obiskovalcem z mimiko, kretnjami in gibanjem predati sporočilo. Ko jih vodi od dvorane do dvorane, jih spodbuja, naj se tudi sami izrazijo z rokami in mimiko obraza. Na koncu obiskovalce čaka Kavarna znakov. Tu je treba pozdraviti natakara, naročiti pijačo, se zahvaliti. Čelada s slušalkami obiskovalcem pomaga slišati mehurčke gazirane pijače tako kot v kakšni reklam. Obisk razstave ima v sebi nekaj igrivega za vse, primeren je tudi

za otroke od osem let dalje. (prevod in priredba po Le Monde, 22. december 2003: 17)

- (3) *ideologija družbene participacije*, ki naj omogoči družbeni razvoj brez trenja. Vsaka družba za to potrebuje vmesne skupnosti, skupnosti med družino in državo;
- (4) *način spodbujanja družbenega reda*, saj se izobraževanje in širjenje kulture nemalokrat prelevita v akcijo za boljši položaj družbenih skupin;
- (5) *za tehnike in strokovnjake je sociokulturna animacija priložnost, da znanje in veselje prenesejo na druge, da delajo na področju kulture in uveljavijo svoje stvaritve*;
- (6) *za borce je sociokulturna animacija možnost, da uveljavijo svoje ideale, da drugim prenesejo svoje vrednote, pa tudi strahove.* Skupine in društva imajo večjo možnost izražanja in večji vpliv kot posamezniki;
- (7) *za kulturne tehnokrate je sociokulturna animacija deklica za vse.* Vse, kar ne postori država, naj opravi sociokulturna animacija;
- (8) *za lokalne veljake je to možnost, da utrdijo ali pogubijo svojo vladavino*;
- (9) *socialna okolja premostijo svoje sociokulturne težave, preprečujejo prestopništvo in druge težave našega časa.* Poglejmo primer:

Cécile Ladjali je avtorica razprav o izobraževanju in predavateljica na Univerzi Sorbonne Nouvelle. Že 13 let predava v različnih ustanovah v francoskih predmestjih. V gimnaziji Louise-Michel v Bobignyju vodi pedagoško sociokulturno akcijo, s katero poskuša dijake, ki so večinoma arabskega rodu, odvrniti od antisemitizma. Pri tej nalogi ji pomagata Sofoklej in Shakespeare. Tako mladi lažje razumejo, za kaj gre v spopadih na Bližnjem vzhodu. Skozi te tragedije učenci zagledajo svoj položaj. Cécile jih pelje tudi na predstave v pravo gledališče, pa na predavanja v dom kulture. Književnost mladim pomaga, da začnejo razmišljati, njihovi pogovori dobijo globljo in širšo kulturno razsežnost torej. (različni ustni in pisni viri)

- (10) *način, da s pomočjo kulture strnemo posameznike in družbene skupine ter spodbudimo*

razvoj gospodarstva (ateljeji za usposabljanje funkcionalno nepismenih, zadruga psihiatričnih bolnikov, zadruga za ponovno vključevanje ločenih žensk v poklicno življenje);

(11) *kritika sodobne družbe oziroma način, kako s kulturo vplivati na družbeni razvoj.*

TIPOLOGIJA SOCIOKULTURNE ANIMACIJE NI MOGOČA

Ker je sociokulturna animacija izjemno razvejan pojav, se zdi, da tipologije sociokulturne animacije ni mogoče postaviti. Nasprotno pa lahko izluščimo prevladujoče kriterije za posamezne oblike. Glede na posamezne izbrane kriterije govorimo o: (1) *animaciji v mestu ali na deželi* (zemljepisni kriterij), (2) *družbeni in kulturni animaciji* (raven), (3) *politični, trgovinski, šolski, umetnostni animaciji* (glavni sektor), (4) *poklicni nasproti prostovoljni animaciji* (status udeležениh), (6) *javni in zasebni animaciji* (ustanove), (7) *pridobitni in nepridobitni animaciji* (cilji), (8) *animaciji, osredotočeni na vsebino ali na skupino*, (9) *animaciji, osredotočeni na učenje ali odnose in sporazumevanje v skupini* (pedagoški kriterij).

Še več, ti kriteriji se lahko prepletejo. Lahko pa uporabimo tudi dodatne kriterije, kot so: (10) *starost* (animacija mladih, starih), (11) *poklicna kategorija* (animacija pedagoških delavcev, društvo inženirjev gradbeništva, animacija delavcev, kmetov, uslužbencev), (12) *spol* (moški, ženska), (13) *vsebina dejavnosti* (animacija glasbenih prostočasnih dejavnosti, turistična animacija, gledališka animacija, foto klub, filmski klub), (14) *značilnosti ciljne skupine* (intelektualci, aranžerji ...), (15) *ustanova, kjer animacija poteka* (muzejska animacija), (16) *stroški* (finančni kriterij).

Iz vsega povedanega sledi, da obstajajo neki skupni elementi: dogajanje v kolektivu ali skupini, pomen družbenega sporazumevanja, izboljševanje družbenega sporazumevanja s pomočjo animatorja. Pri tem se uporabljajo učne metode, ki so aktivne in nedirektivne, kar

zahteva avtonomnost in odgovornost vpletenih. Sociokulturna animacija se dogaja v skupnosti, na temelju družbenih odnosov in zaupanja, večja socialni kapital, kar ima družbene, pa tudi ekonomske učinke.

FUNKCIJE SOCIOKULTURNE ANIMACIJE

Sociokulturna animacija pomeni navduševanje, povezovanje in skupno delovanje ljudi za boljše življenje v skupnosti. V tej skupnosti, v tej družbi, sociokulturna animacija opravlja različne funkcije, ali bolje, opravlja veliko različnih funkcij hkrati. To je razumljivo, saj je področje njenega delovanja življenje samo v vseh njegovih razsežnostih.

(1) *Prilagajanje, integracija v družbo.* Ta funkcija je še posebno pomembna takrat, ko je družba pod vplivom kriz ali družbenih prekinitev vržena iz tira. Takrat se namreč spremenijo razmerja v družbi in nekateri se znajdejo na njenem robu, nemalokrat s hudimi posledicami. Velika družbena prekinitev je denimo vojna, ki povzroči migracije, pa tudi potrebo po različnih oblikah sociokulturne animacije pri priseljencih in domačinih, da sprejmejo kulturo drug drugega. Tako so se v neki kanadski vasi domačini izobraževali, pripravljajoč se na sprejem beguncev s Kosova. Spoznavali so njihovo zgodovino, religijo, družbeni razvoj;

(2) *izobraževalna funkcija.* To funkcijo skupaj s funkcijo ozaveščanja denimo opravljajo različne oblike sociokulturne animacije, kot sta *Noč znanstvenikov in Festival ptičev in narave* v Kamargi ob ustju Rone, kjer so se združila društva in vasi v regiji. Namen festivala je poglobiti vedenje o naravi na temelju predavanj, filmskih projekcij, razstav risarjev in kiparjev živali, ob navzočnosti lovcev, ribičev in strokovnjakov;

(3) *popravljalna funkcija.* Rezultat družbenih gibanj, industrializacije, koncentracije delovne sile, hitre urbanizacije, demografskih premikov in uveljavitve vseobsežnih mednarodnih medi-

jev v industrijskem obdobju je množičnost in s tem izguba identitete. Kot posledica se kaže neprilagojenost in prestopništvo. Sociokulturno animacijo je mogoče uporabiti kot obliko aktivnega sodelovanja v kulturi, kot obliko vzpostavljanja vezi v majhnih skupinah, prostovoljskih društvih, kot obliko prilagajanja, kot protiutež družbenim patologijam;

(4) *kritična funkcija*. Med seboj se srečujejo ljudje iz različnih družbenih okolij, se učijo in poskušajo delovati za izboljšanje, denimo urbanizacije, življenja v mestu, življenja posameznih družbenih skupin, prizadevajo si za ohranitev javnega zdravstva, enakopravnost žensk, starejših ipd.;

(5) *kulturna funkcija*. Nekatere oblike sociokulturne animacije imajo prevladujočo funkcijo odkrivanja, razkrivanja in širjenja kulture v najširšem pomenu besede, ob tem pa povezovanja ljudi. To funkcijo dobro opravljajo različna kulturna društva pa tudi številni povezovalni kulturni dogodki, praznovanja itd., ki jih prirejajo javne ustanove, kot je denimo *Noč muzejev*, ki se je ob pomoči Evropske unije razširila po vsej Evropi;

(6) *ekonomska funkcija*. Nekoč sociokulturna animacija ni bila namenjena pridobivanju poklicnega znanja, temveč bolj pridobivanju kulture in znanja za življenje v skupnosti. Toda kultura lahko pomembno vpliva tudi na ustvarjanje delovnih mest in doseganje ekonomskih učinkov, kar je še posebno vidno v t. i. *vzajemnostni ekonomiji* in njenih oblikah. To so zgozlj nekatere vidnejše in pogostnejše funkcije sociokulturne animacije. Podrobnejša analiza posameznih oblik lahko pokaže tudi številne druge funkcije in namene.

ZAKLJUČEK

Sociokulturna animacija, kot že ime pove, pomeni vdihniti življenje družbi s pomočjo kulture, pri čemer velja kulturo obravnavati tako, da zaobjame tudi izobraževanje. Kulturo je treba približati čim večjemu številu ljudi in ne

le zgolj »ljudstvu« tako kot nekoč, s pomočjo različnih oblik sociokulturne animacije, kjer se poveže družbeno in kulturno.

LITERATURA IN VIRI

Anon (1985). *Izobraževanje starejših v Franciji. Poročilo za četrto mednarodno konferenco o izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Univerza za tretje življenjsko obdobje.

Besnard, P. (1980). *L'animation socio-culturelle*. Pariz: PUF.

Besnard, P. (1990). *El animador sociocultural; funciones, formación, profesión*. Valencia: Grup Dissabte de la Federation de Animación y Cultura Popular, Conde Altea.

Cacres, B. (1960). *Histoire de l'éducation populaire*, Pariz: Seuil.

Čornaničova, R., Juraj Fándly in Samuel Tešedik (1998). »Influential Slovak Adult Educationalists of the 18th Century«. V Marta Friedenthal Haasse (ur.), *Biography in the History of Adult Education*. Frankfurt: Peter Lang, 727–739.

Dumazedier, J. (1990). *La révolution culturelle du temps libre 1968/1988*. Pariz: éd. Méridiens Klincksieck.

Findeisen, D. (1998). »O kulturi in izobraževanju odraslih. Usposobljenost za kulturo«. *Andragoška spoznanja*, 1–2: 4–7.

Findeisen, D. (2001). »Univerza za tretje življenjsko obdobje in kulturni turizem«. *Argo*, 2: 182–186.

Findeisen, D. (1995). »Condorcetov prispevek k razmišljanju o vlogi učenja v človekovem in družbenem življenju«. *Andragoška spoznanja*, 3–4: 33–38.

Findeisen, D. (2000). »Lindemanovi filozofski temelji andragogike«. *Andragoška spoznanja*, 6: 74–82.

Findeisen, D. (2005). »Recipročnost učenja odnosov v študijskih krožkih in drugih učnih skupinah«. V Nevenka Bogataj (ur.), *Študijski krožki od zamisli in sadov v prvem desetletju*. Ljubljana: ACS.

Friedel-Siegelhuber, B., Georg Wieninger (1859–1925) (1988). »Ein Pionier des ländlichen Erwachsenenbildung«. V Marta Friedenthal Haasse (ur.), *Biography in the History of Adult Education*. Frankfurt: Peter Lang, str. 559.

Henderson, P. Thomas, D. N. (1994). *Skills in Neighbourhood work*, London, New York: Routledge.

Juhant, J. (1989). *Krekovo berilo*. Celje: Mohorjeva družba.

Kintzler, C. (1984). *L'instruction publique et la naissance du citoyen*. Pariz: Minerve.

Krajnc, A. (ur.) (1992). *Kako smo snovali slovensko univerzo za tretje življenjsko obdobje*. Ljubljana: UTŽO.

Kump, S. (2004). »Radikalno izobraževanje odraslih. Integralni del procesa družbenih sprememb«. *Andragoška spoznanja*.

Labourie, R. (1972). *De quelques problèmes de l'animation et de la formation des animateurs. Cahiers de l'animation, 1*.

Mijoč, N. Krajnc, A., Findeisen, D. (1992). *Študijski krožki*. Ljubljana: ACS.

Ziegler, C. (1998). »Outstanding Women in Adult Education: The Exceptional Landscape of the British and the American Zones in Occupied Germany« (1945–19949). V Marta Friedenthal Haasse (ur.), *Bio-graphy in the History of Adult Education*. Frankfurt: Peter Lang, 642–643).

ANDRAGOŠKO SVETOVALNO DELO KOT DEJAVNIK SPODBUJANJA DRUŽBENE VKLJUČENOSTI ODRASLIH

POVZETEK

Pregled andragoškega svetovalnega dela kaže, da je ta dejavnost osredinjena pretežno na informiranje in svetovanje za kariero oz. da deluje v povezavi s trgom delovne sile. V večini evropskih držav je v ospredju svetovalno delo za kariero (career guidance), in še to predvsem za mlade; glede svetovalne pomoči odraslim pri izobraževanju pa še vedno prevladuje mnenje, da gre za »nadstandardno« dejavnost. Ugotavljamo, da kljub različnim deklaracijam, sprejetim aktom in strategijam, tako na nacionalni kot na evropski ravni, sedanje možnosti informiranja in svetovanja ne zagotavljajo toliko enakega dostopa za različne ciljne skupine, kolikor bi bilo potrebno. Čeprav je andragoška svetovalna dejavnost (educational guidance/and counselling) v Sloveniji v primerjavi z mnogimi drugimi evropskimi državami sorazmerno dobro razvita, je to v izobraževalni politiki še vedno marginalno področje izobraževanja (odraslih), saj je še vedno sistemsko, posledično pa tudi finančno neurejeno. Kot v mnogih evropskih državah tudi pri nas zaznavamo razhajanje med političnimi izhodišči, zapisanimi v različnih dokumentih, in resničnim stanjem.

Ključne besede: svetovalno delo, kariera, izobraževanje in učenje, odrasli

V politiki, v kateri imajo pomembno vlogo institucije, kot so OECD, Evropska unija in druge, se pozornost namenja predvsem informiranju, nasvetovanju in svetovanju za kariero. Ob tem se sprašujemo, ali potrebujemo tudi andragoško svetovalno dejavnost, namenjeno vsem odraslim, ki potrebujejo pomoč pri svojem izobraževanju in učenju, in takšno, ki bi bila dostopna odraslim v njihovem lokalnem okolju, na »nevtralnem« terenu (zunaj okvira zavoda za zaposlovanje, šole ipd.), ter bi delovala neodvisno od svetovalnih središč za razvoj kariere. Izhajamo iz teze, da imajo odrasli pri učenju in izobraževanju različne cilje in se

odločajo za izobraževanje v vseh življenjskih obdobjih, kar je izhodišče za pestro ponudbo različnih oblik informiranja in svetovanja.

POMEN ANDRAGOŠKEGA SVETOVALNEGA DELA PRI ZAGOTAVLJANJU MOŽNOSTI IZOBRAŽEVANJA IN UČENJA ODRASLIH

Izobraževanje odraslih lahko poteka tako v institucijah za izobraževanje odraslih in mladih, pa tudi na drugih mestih in v drugih institucijah, ki niso izrecno namenjene izobraževanju,

kot so npr. delovne organizacije, prostovoljske organizacije, knjižnice, društva, bolnišnice, različni domovi in še marsikje druge. Ta pestrost izhaja iz raznolikih potreb odraslih v različnih življenjskih obdobjih, temelji na njihovih interesih, povezanih z vsakdanjim življenjem in delom, izhaja iz potrebe po reševanju problemov in delovanju posameznika v družbeni skupnosti. Tudi cilji izobraževanja odraslih skladno s tem niso enoznačni, temveč jih lahko razvrstimo vsaj v štiri sklope.

1. Izobraževanje odraslih zmanjšuje razlike pri izobraževalnih možnostih in pridobivanju znanja med generacijami in družbenimi skupinami. Izenačevalo naj bi možnosti dostopa in možnosti doseganja enakih rezultatov med različnimi skupinami odraslih. K temu lahko pripomore tudi boljši dostop do svetovalne pomoči, tako pred vključitvijo v izobraževanje kot tudi med izobraževanjem.
2. Izobraževanje odraslih naj bi povečevalo sposobnosti državljanov za dejavno udeležbo pri razvoju družbe. Ta cilj postaja ob izginjanju moči civilne družbe vse pomembnejši, k njegovemu udejanjanju pomembno pripomorejo neformalno izobraževanje odraslih, predvsem skupnostno izobraževanje, medgeneracijsko izobraževanje in tudi sicer vse izobraževanje, ki ni povezano z delom in zaposlitvijo.
3. Vse večji pomen se daje izobraževanju in usposabljanju za delo in poklic. Čeprav je bil ta cilj izobraževanja odraslih zelo pomemben tudi v preteklosti, je zdaj izobraževanje odraslih na povsem nov način postalo ključni politični dejavnik razvoja delovne sile in ekonomskega gibanja v družbi. To in rast števila odraslih, ki se izobražujejo, je pomembno pripomoglo k temu, da je izobraževanje odraslih pridobilo bistveno bolj prepoznavno vlogo v socialnih, ekonomskih in družbenih politikah (Illeris, 2004).
4. Izobraževanje odraslih naj bi zadovoljevalo tudi posameznikove individualne potrebe po znanju, ki so lahko posledica primanj-

kljavev iz začetnega izobraževanja ali pa izvirajo zgolj iz osebnih interesov in vednoželjnosti.

Če andragoško svetovalno dejavnost razumemo kot pomemben člen v procesu izobraževanja in učenja odraslih, mora to področje zadovoljevati različne potrebe odraslih in družbe, ki izhajajo iz zgoraj navedenih ciljev. Takšne pomoči odraslim pri izobraževanju ne moremo zoževati le na potrebe dela in zaposlitve, prav tako pa tudi ne zgolj na posameznikove osebne ali širše družbene potrebe. Izobraževanje odraslih je v tem času v politiki visoko favorizirano področje, kar se kaže v poudarjanju njegovega pomena v različnih dokumentih, strategijah in političnih akcijah. Realnost je seveda drugačna, saj se v večini evropskih držav pri izobraževanju odraslih srečujejo s podobnimi problemi, to pa so nezadostno financiranje, ukinjanje podpore raziskovalnim institucijam in prisila, da se ponudniki obnašajo tržno. S tem pri izobraževanju odraslih izgublja moč ravno tisti del, ki je znotraj področja najpomembnejši, to pa je neformalno izobraževanje, skupnostno izobraževanje in posledično dajanje moči posameznikom in skupinam s pomočjo izobraževanja. V evropski politiki postaja – tudi v povezavi z razvojem svetovalne dejavnosti – vse pomembnejši cilj zmanjševati družbeno izključenost prebivalstva, ta cilj naj bi po ocenah nekaterih nadomeščal tradicionalno pozornost levo usmerjenih politikov, namenjeno vprašanjem revščine, neenakosti in neugodnega položaja. V tem smislu lahko družbeno izključenost definiramo kot »proces, ko je nekdo izločen iz družbenih organizacij in skupnosti ter posledično odtujen od pravic in dolžnosti, ki jih te vključujejo« (Watts, 2001: 158). Koncept je sicer večdimenzionalen, v osnovi pa se ukvarja z vprašanji, kako lahko z izobraževanjem vplivamo na socialno integracijo, solidarnost in družbeno kohezivnost v razvitih industrijskih družbah. To so vprašanja, ki danes močno zaposlujejo stroko in so protiutež vplivu neoliberalistične ideologije

Andragoško svetovalno delo deluje kot vmesnik med posameznikom in družbo.

na cilje izobraževanja odraslih, zaradi česar postaja pomembna tudi svetovalna dejavnost za izobraževanje kot pomembnega dela zagotavljanja posameznikove vpetosti v družbo.

Danes so izobraževalne dejavnosti predvsem orodje, ki ga država uporablja za bolj učinkovito zaposlovanje, globalno konkurenčnost in »fleksibilnost« (Illeris, 2004; Olsen, 2006), na ravni potreb posameznika pa so v prednosti tisti, ki izobraževanje sprejemajo kot možnost za lastno napredovanje in razvoj. Gre za konflikt med utilitarizmom, ki ga zagovarja neoliberalizem, in etiko socialne pravičnosti, ki je bila običajna v državi blaginje. Izhodišče v sodobnih državah naj bi bila pravičnost za čim večji delež ljudi, torej za družbo v celoti, ne pa osredinjenost k učinkom za katerokoli skupino posameznikov ali skupino v družbi (Olsen, Codd, O'Neill, 2004).¹ S tega zornega kota bi si morali prizadevati za vzpostavljanje demokratičnih skupnosti, ki se razvijajo z izobraževanjem, v teh skupnostih pa poteka kolektivna akcija in obstaja kolektivna inteligentnost, ki daje moč ljudem in spodbuja reševanje skupnih problemov.

Tudi svetovalne dejavnosti so vpete v politične procese. Delujejo kot vmesnik med posameznikom in družbo, med sebstvom in možnostmi, med pričakovanji in realnostjo. Spodbujajo razporeditev življenjskih priložnosti.

V družbi, kjer te priložnosti niso enakomerno razporejene, lahko andragoške svetovalne dejavnosti delujejo bodisi kot dejavnik povečevanja bodisi kot dejavnik odpravljanja razlik. Kot ugotavlja Watts (1996: 352), mi pa se z njim lahko strinjamo, je bila socialno politična narava svetovalne dejavnosti v strokovni literaturi in v okviru izobraževanja svetovalcev premalo poudarjena. Delno je to posledica razvoja svetovalnih služb v okviru izobraževalnih institucij ali drugih organizacij, delno pa tudi posledica dejstva, da so večino svetovalnih dejavnosti vodili psihologi (še zlasti

to velja za ZDA). Večina svetovalnih teorij – tudi svetovalnega dela za kariero – je bila po naravi psihološko in ne sociološko ali ekonomsko utemeljena. To je še najbolj posledica dejstva, da je v središču svetovalnega procesa posameznik, zaradi tega pa je zmotno zanikan družbeni kontekst poseganja in tudi socialno politična narava svetovalnih dejavnosti, ki so v tem primeru pojmovane kot neproblematične. Večina strokovnjakov, ki piše o svetovalnem delu, ga tako razume v *liberalnem smislu* kot nedirektivni proces, s katerim pomagamo posamezniku izbirati možnosti, ki ne ustrezajo le njegovim zmožnostim, temveč tudi interesom in vrednotam.² Svetovanje je pojmovano predvsem kot proces spodbujanja in ne usmerjenega vplivanja (Watts, 1996: 353).

Sociologi pa svetovalno dejavnost pogosto vidijo kot *konzervativno*, saj po njihovo deluje kot dejavnik družbenega nadzora. Menijo, da gre predvsem za prilagajanje posameznikov ustreznim možnostim, v zadnjem času predvsem potrebam trga delovne sile. Tisti, ki svetovalno dejavnost vidijo kot konzervativno silo, menijo tudi, da je ena njenih ključnih funkcij odvracati učeče se od iskanja »nerealnih« možnosti ter zniževanje njihovih pričakovanj. Svetovalno delo tako zakriva neenakosti v družbi, saj daje lažen videz, kot da so odločitve posledica posameznikove izbire. Kot sociološko nasprotovanje liberalnemu stališču so nekateri strokovnjaki sprejeli *progresivno držo*, ki vidi svetovalno delo kot možnost za »individualne spremembe«. Poudarek je na proaktivnem pristopu, s katerim naj bi predvsem zvišali pričakovanja prikrajšanih posameznikov. To temelji na spodbujanju dejavne vloge posameznika, da bi tako zvišali pričakovanja, izboljšali samopodobo in samozaupanje ter odpravljali ovire v posameznikovem napredovanju. Četrta skupina strokovnjakov pa meni, da mora svetovalno delo zavzeti *radikalno stališče*, kar pomeni, da naj bi spodbujalo družbene spremembe. To prepričanje temelji na predpostavki, da ni mogoče razvijati

	Osredinjenost na družbo	Osredinjenost na posameznika
Sprememba	Radikalni pristop (družbene spremembe)	Progresivni (individualne spremembe)
Ohranjanje stanja	Konzervativni (družbeni nadzor)	Liberalni (nedirektivni)

Vir: Watts, 1996: 355.

interesov neke družbene skupine brez hkratnih sprememb v družbeni strukturi. To se pri svetovalnem delu kaže v obliki bolj splošne vloge zagovornika določenih skupin posameznikov. Svetovalno delo naj bi pripomoglo k razumevanju neenakosti in izkoriščevalske narave sistema zaposlovanja in naj bi imelo torej tudi vlogo dejavnika ozaveščanja (Watts, 1996: 354). Vse štiri pristope bi lahko razporedili po dveh oseh, in sicer, ali je poudarek na posamezniku ali na družbi, in pa glede na to, ali je poudarek na ohranjanju stanja ali na njegovem spreminjanju.

Shema naravnost spodbuja k premisleku, kako utemeljiti razvoj in potek svetovalnih dejavnosti, povezanih z izobraževanjem in učenjem, in po drugi strani k ovrednotenju dosedanjega razvoja dejavnosti v neki državi in podpore, ki jo ima od vladne in regionalne politike ter drugih akterjev njenega razvoja (trga dela, stroke ipd.).

ANDRAGOŠKO SVETOVALNO DELO V SLOVENIJI IN ZAKONSKE OPREDELITVE

V Sloveniji nimamo ustreznih raziskav, na podlagi katerih bi lahko trdili, koliko in kakšno pomoč pri učenju in izobraževanju odrasli v naši državi potrebujejo. V raziskavi na reprezentativnem vzorcu odraslih, ki je bila opravljena leta 1987 (Jelenc, Z., 1989), sta skoraj dve tretjini vprašanih, ki so odgovorili, da se v prihodnosti nameravajo izobraževati, izražali potrebo po pomoči pri svojem izobraževanju. Največ bi jih potrebovalo pomoč pri organiziranju izobraževanja (38 odstotkov), sledijo tisti, ki bi potrebovali pomoč pri učenju (25 odstotkov), in tisti, ki bi jo potrebovali pri iz-

biri programa (17 odstotkov). V drugi slovenski raziskavi o udeležbi odraslih prebivalcev Slovenije v izobraževanju, ki je potekala leta 1998 (Mohorčič Špolar idr., 2001), je polovica vprašanih izjavila, da bi potrebovala pomoč pri izobraževanju in učenju (Jelenc Krašovec, Jelenc, 2003: 16–17). Večinoma prevladuje razmišljanje, da svetovalno pomoč potrebujejo predvsem mladi, in sicer zaradi načrtovanja svoje kariere in poklicne poti; manj pa mnenje, da svetovalno pomoč pri učenju in izobraževanju potrebujejo tudi odrasli, še posebno, če gre za izobraževanje, ki ni izključno povezano z delom in zaposlitvijo. Ugotovitve raziskav tudi niso povsem relevantne, saj se mnogi odrasli niti ne zavedajo, kakšno pomoč bi lahko dobili in kakšen bi bil njen učinek.

S sprejetjem različnih političnih dokumentov se je Slovenija zavezala, da bo izvajala nekatere ukrepe za spodbujanje izobraževanja in usposabljanja odraslih tako za potrebe dela kot za potrebe osebnega razvoja in dejavnega vključevanja v družbo. Prav andragoško svetovalno delo je področje, ki ga skladno s sprejetimi strategijami izobraževanja in učenja skozi vse življenje razumemo kot sredstvo za povečevanje možnosti in zadovoljevanje potreb odraslih po raznolikem izobraževanju.

V Resoluciji o nacionalnem programu izobraževanja odraslih, sprejeti leta 2004 (ReNPIO, 2004), je zapisano, da je razvita svetovalna dejavnost za odrasle pomembna z več zornih kotov, in sicer za motiviranje odraslih za učenje in izobraževanje, za njihov poklicni in karierni razvoj ter za povečevanje vključenosti odraslih v učenje in izobraževanje. Izrecno je navedeno, da naj bi bilo informiranje in svetovanje del vsakega izobraževalnega oz. učnega procesa in da bo pri razvoju svetovalne dejav-

nosti poudarek na vzpostavljanju svetovalnega omrežja institucij, ki delujejo na področju izobraževanja, zaposlovanja in kulture v lokalnih in regionalnih okoljih. To pomeni, da naj se pozornost nameni tako področju dela in zaposlovanja kot tudi posameznikovega osebnega ter družbenega in kulturnega razvoja. Če to podkrepimo še s poudarki o prednostnih področjih, navedenimi v nacionalnem programu izobraževanja odraslih (Drofenik idr., 1999: 330–335), kjer se kot enakovredna področja postavljajo splošno neformalno izobraževanje odraslih (kot prvo prednostno področje), izobraževanje za zviševanje izobrazbene ravni odraslih ter izobraževanje in usposabljanje za razvoj delovne sile, še bolj utemeljimo potrebo po enakovrednem razvijanju tako kariernih kot tudi regionalnih/lokalnih neodvisnih informacijskih in svetovalnih središč. V ReNPIO, ki ga je sprejela vlada, je zapisano, da v Sloveniji težimo k uveljavljanju izobraževanja kot temeljne vrednote in dejavnosti, katere učinki se bodo kazali tudi v strpnosti in razumevanju med ljudmi, bogatitvi tradicije in kulture, delovanju družine in posameznika, spodbujanju različnih skupin prebivalstva k dejavnemu družbenemu delovanju in ne le kot vlaganje v ekonomsko rast in večjo tekmovalnost na domačem in svetovnem trgu (ibid: 335). Pri tem je izredno pomembno tudi delovanje lokalnih skupnosti in še konkretnije sosesk, kjer naj bi se hkrati razvijali ustrezna izobraževalna po-

nudba in andragoška svetovalna dejavnost. Razvoj izobraževalne ponudbe na lokalni ravni je neposredno povezan z razvojem možnosti informacijske in svetovalne dejavnosti za učenje in izobraževanje in njenega omrežja, saj gre za povratno in medsebojno delovanje. V nacionalnem programu je kot ena od dejavnosti, potrebnih za uresničevanje prednostnih ciljev, poudarjen tudi razvoj svetovalnega omrežja, ki naj povezuje ponudnike izobraževanja, trg delovne sile in predstavnike drugih regionalnih služb in javnih zavodov (s področja kmetijstva, kulture, zdravstva ...) (ibid: 341).

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2003) pa v svojem 67. členu določa le delovanje svetovalne službe v javnem vrtcu oz. šoli, katere dejavnost je namenjena otrokom, učenem, vajencem, dijakom, njihovim staršem in učiteljem, pri opravljanju poklicnega svetovanja pa se povezuje z republiškim zavodom za zaposlovanje. V 97. členu določa zakon tudi zahteve glede izobrazbe šolskih svetovalnih delavcev. Andragoške svetovalne dejavnosti zakon ne omenja in jo torej v celoti prepušča lokalni skupnosti in lokalni zakonodaji, ki pa je pri teh vprašanjih povsem neobvezujoča. V Zakonu o lokalni samoupravi (1993) je v 21. členu namreč zapisano le, da naj bi občina spodbujala vzgojno-izobraževalno dejavnost na svojem območju, v 22. členu pa, da naj ustanavlja službe na področju izobraževanja. K temu je ne zavezuje nič bolj določnega.

Tudi pregled nacionalnih in mednarodnih projektov za informiranje in svetovanje v vseživljenjskem učenju in razvoju kariere, ki so v zadnjih desetih letih potekali v Sloveniji, kaže, da je položaj svetovalne dejavnosti pri izobraževanju odraslih v tem smislu marginalen (s tem področjem se je ukvarjal zgolj en projekt). Večina projektov je bila s področja informiranja in svetovanja za odkrivanje poklicnega cilja (večinoma namenjeno učenecem, dijakom in mladostnikom nasploh), pomoči pri vključevanju v izobraževanje in delo (predvsem mladih ljudi, tudi pripadnikov socialno deprivilegiranih skupin, npr. beguncev) ter inovacij s pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije in analize politik in sistemov v svetovanju, pri čemer je težnja zniževati stroške informiranja in svetovanja s pomočjo informacijske tehnologije (Polak, 2006). To kaže na oddaljevanje od temeljnih načel zagotavljanja kakovostne svetovalne dejavnosti vsem odraslim, ki potrebujejo pomoč pri učenju in izobraževanju.

V sporočilu Evropske komisije z naslovom »Izobraževanje odraslih: za učenje ni nikoli prepozno« (2006) na podlagi podatkov ugotavljajo, da so v izobraževanju odraslih najbolj zapostavljene skupine odrasli z najnižjo stopnjo izobrazbe, starejši ljudje, ljudje s podeželja in invalidi. V sporočilu med drugim povedo, da je to tudi posledica dostopa do dobrih in pravočasnih informacij, pa tudi posledica družbenih in osebnih razmer, katerih vpliv lahko s kakovostnim svetovanjem omilimo. Kot ključni izziv za članice pa navajajo, da je treba poskrbeti za uravnoteženo udeležbo pri izobraževanju odraslih, kar bi dosegli tako, da bi na vse načine motivirali, spodbujali in podprli tiste odrasle, za katere je najmanj verjetno, da se bodo vključevali v izobraževanje. Za to bi bilo treba vzpostaviti lokalna partnerstva in vzvode za odstranjevanje različnih ovir.

ZAKAJ POTREBUJEMO RAZNOLIKO PONUDBO MOŽNOSTI ANDRAGOŠKE SVETOVALNE DEJAVNOSTI?

Andragoška svetovalna dejavnost se kot pomemben člen v izobraževanju odraslih odziva na različne zahteve in potrebe posameznikov, skupin in družbe. Zato andragoško svetovalno delo ni namenjeno le enemu ozkemu cilju ali namembnosti, temveč potencialno obsega in omogoča več zvrsti svetovalne pomoči odraslim pri izobraževanju.

Pri določanju namembnosti moramo upoštevati več dejavnikov (Jelenc Krašovec, Jelenc, 2003: 73):

1. **različna področja svetovalne pomoči posamezniku**, to pa so:
 - izobraževanje, učenje;
 - delo, poklic in poklicna pot ali poklicna oz. delovna kariera posameznika;
 - osebnost in osebna življenjska pot ali osebna kariera.
2. **cilje andragoškega svetovalnega dela**,

ki se povezujejo s temeljnim ciljem, to je pomagati posamezniku, da uspešno izpelje svoje izobraževanje ali učenje. Ti cilji obsegajo področja, kot so: motivi in vrednote, zaupanje vase in samopodoba; načini izbiranja možnosti in priložnosti za izobraževanje; določanje in izpeljava strategij za učenje; organiziranje dejavnosti za izpeljavo izobraževanja in učenja; načini in strategije učinkovitega učenja; razvijanje in krepitev sposobnosti za učenje; uveljavitev načinov za ugotavljanje in potrjevanje neformalno in s samostojnim učenjem pridobljenega znanja; možnosti in tehnike samoevalvacije v zvezi z izobraževanjem in učenjem itn.;

3. **funkcije, ki omogočajo učinkovito doseganje teh ciljev**. Pri andragoškem svetovalnem delu, ki se razvija ločeno od področja dela in zaposlitve, gre za zadovoljevanje drugačnih potreb odraslih po izobraževanju. Andragoško svetovalno delo ima namreč več funkcij: posamezniku pomagati pri spoznavanju sebe/osebnih značilnosti, svojih interesov in sposobnosti, učnih navad in motivacije; seznanjanje s ponudbo izobraževanja; pomoč pri določanju in udeležanju ciljev, povezanih z izobraževanjem ter osebno in poklicno potjo; pomoč pri izpeljavi izobraževanja in učenja ter reševanju problemov, ki se ob tem pojavljajo; odstranjevanje in blažitev različnih ovir, ki se pojavljajo ob izobraževanju ali izobraževalni nameri (situacijske, institucijske in dispozicijske ovire); pomoč pri uporabi učne in izobraževalne tehnologije in razvijanje metod in tehnik učinkovitega učenja; pomoč pri dokazovanju neformalno pridobljenega znanja; spremljanje uspešnosti odraslega pri uresničevanju zastavljenih ciljev.

Te funkcije se uresničujejo tudi glede na to, kakšen je problem, ki ga ima svetovanec pri svojem učenju in/ali izobraževanju. Odrasli lahko potrebujejo pomoč pri vključevanju v izobraževanje, pomoč pri organiziranju izobraževanja ali pa pomoč pri učenju in izpeljavi

V Veliki Britaniji ni enotne sheme razvoja svetovalne dejavnosti glede kariere (*career guidance*), temveč je bil razvoj teh služb odvisen od zgodovinskega razvoja posamezne dežele, sprejemanja različnih dokumentov in aktov, pa tudi večjega ali manjšega vpliva trga dela v posamezni deželi. Razlike med deželami se glede razvoja andragoške svetovalne dejavnosti še poglobljajo (Watts, 2006). V Angliji je poudarek bolj na horizontalni integraciji svetovalnih služb ločeno za mlade in odrasle, medtem ko je v drugih deželah v Veliki Britaniji (npr. na Severnem Irskem in v Walesu) poudarek bolj na vertikalni povezanosti dejavnosti svetovalnih služb, ki delujejo po načelu »različnih starostnih skupin«. Poudariti je treba, da prevladuje razprava o razvoju in vlogi služb za svetovalno delo za razvoj kariere (*career guidance*), medtem ko o pomenu razvoja »neodvisnih« središč za svetovalno delo za odrasle govorijo predvsem na Severnem Irskem, kjer ima ta dejavnost najdaljšo tradicijo.

učenja. Če upoštevamo časovno točko, lahko odrasli potrebujejo pomoč pred vključitvijo v izobraževalni program, med izobraževanjem in ob koncu izobraževanja ali učenja in po njem. Potrebe odraslih po svetovalni pomoči

so torej zelo raznolike, kar pomeni, da so tudi ciljne skupine odraslih, ki bodo tako pomoč potrebovale, različne.

Slovenija je v razvoju informiranja in svetovanja precejšnja novinka, vsaj na področju, ki se ločuje od poklicnega svetovanja oz. svetovanja za kariero. Raz-

voj andragoškega svetovalnega dela je bil pri nas sicer kar intenziven, vendar pa lahko tako prepričanje vzbudi prevelik optimizem in občutek samozadostnosti. Za osvetlitev teh trditev bomo na kratko predstavili razvoj svetovalne dejavnosti v izbranih evropskih državah.

SVETOVALNA DEJAVNOST ZA RAZVOJ KARIERE IN SVETOVALNA DEJAVNOST ZA IZOBRAŽEVANJE – POLIGON NASPROTIJ: PRIMER ANGLIJE, SEVERNE IRSKE IN SLOVENIJE

Na prelomu v 20. stoletje so se v ZDA in Evropi začele pojavljati prve službe za poklicno svetovanje (Brewer, 1942 v Watts, Kidd, 2000: 485). V Evropi se je svetovanje za kariero in

andragoško svetovalno delo najprej razvilo v Veliki Britaniji, kjer tudi danes potekajo najintenzivnejše razprave o razhajanju med politiko in prakso ter o nasprotju med svetovanjem za kariero in svetovanjem za učenje in izobraževanje. Te razprave so tudi sicer v celotnem evropskem prostoru najglasnejše, saj kažejo merjenje moči med politiko na eni strani in stroko na drugi, kjer si slednja prizadeva zagotoviti ustrezne možnosti informiranja in svetovanja vsem odraslim, ki to potrebujejo.

Zanimivo je, da v Angliji ves čas ločujejo med ponudbo svetovanja za mlade in za odrasle; politika svetovanja za razvoj kariere je za mlade in odrasle izrecno ločena. To razliko je najprej zaznamoval odlok o zaposlovanju in usposabljanju iz leta 1973, ki je zahteval, da lokalne izobraževalne oblasti (*Local Educational Authorities – LEAs*) v Angliji in Walesu zagotovijo svetovalno delo za razvoj kariere (*career guidance*) za mlade, hkrati pa je odlok lokalnim oblastem (LEAs) dovoljeval – ni pa tega določal ali financiral –, da kariernе službe zagotovijo svetovalno pomoč tudi za odrasle, kjer to možnosti dopuščajo. Ta dualizem, ki razlikuje med obvezno svetovalno pomočjo za mlade in »dovoljeno« za odrasle, je v Angliji obstajal že ves čas in obstaja še danes. Mulvey (2006: 14) ter Watts in Kidd (2000: 485) to ocenjujejo kot dvojnost, še eno napačno potezo, ki je stalnica v izobraževalni politiki v Angliji.

Prve službe za poklicno svetovanje so se v ZDA in Evropi pojavile na začetku 20. stol.

Svetovalno delo za razvoj kariere odraslih se je – zato ker za njegovo delovanje ni bilo odloka – razvijalo postopno, s finančnimi sredstvi za različne ciljne skupine namesto s celostnim financiranjem, ki bi zagotovilo ustrezno ponudbo za vse odrasle. V času vladavine »nove desnice« je bila jasno izražena težnja »discipline trga« (Watts, 1991: 233), katere bistvo je predvsem učinkovitost in merljivost. Viri za svetovalno dejavnost za odrasle so bili vedno kratkoročni in odvisni od potreb delodajalcev ali vlade. Mulvey ugotavlja, da sta zaradi pomanjkanja nacionalne politike ter razdrobljenega in negotovega financiranja struktura in omrežje svetovalnih dejavnosti šibka; to vpliva na moralo svetovalcev, ki delajo z odraslimi, svetovalci pa tudi opažajo vsesplošno pomanjkanje zavedanja o pomenu andragoškega svetovalnega dela, vključno s splošno razširjeno napačno predstavo, da je svetovalno delo pomembno le za mlade ljudi (Mulvey, 2006: 25). Svetovalno delo v Angliji je torej paleta nasprotij. Prvo je nasprotje med mladimi in odraslimi; drugo pa je vprašanje, ali posameznik sodi v izbrano ciljno skupino, ki je trenutno zanimiva (velja tako za mlade kot odrasle). Tretje nasprotje zadeva inkluzijo – gre za nasprotje med tistimi, ki se ne vključujejo v izobraževanje, niso zaposleni in se ne usposablajo (ne glede na leta), in tistimi, ki se izobražujejo, so zaposleni in se usposablajo, vendar pa kljub temu njihovih potreb po svetovalnem delu morda ne poznamo. In končno, gre za nasprotje med politiki in strokovnjaki (praktiki, raziskovalci) – prvi imajo moč, drugi odgovornost. Strokovnjaki v Angliji so mnenja, da bi moralo biti svetovalno delo bolj celostna dejavnost in povezano področje, saj bo le tako učinkovito.

Na *Severnem Irskem*, ki velja na področju razvoja izobraževanja odraslih, pa tudi svetovalnih dejavnosti za odrasle, za primer dobre prakse, se je prva formalna služba za poklicno svetovanje vzpostavila že leta 1948 (McCarty, Millar, 2006), namenjena pa je bila mladim, ki

so končali šolanje. Kasneje so se te službe zaradi različnih vplivov reorganizirale in se preimenovala v karijerne centre (*career centres*). Vzporedno se je razvijalo tudi andragoško svetovalno delo za odrasle (*Educational Guidance Service for Adults – EGSA*), ki je leta 1967 nastalo kot eksperimentalni pilotni projekt. Sprva je bilo namenjeno poklicnemu svetovanju za odrasle (*Adult Vocational Guidance Service*), pravzaprav je bila to prva storitev v Veliki Britaniji, ki je zagotavljala neodvisno nasvetovanje in svetovanje odraslim. Ker se je izkazalo, da mnogo odraslih bolj kot poklicno svetovanje potrebuje svetovanje za izobraževanje in učenje, so se središča preimenovala v Svetovalna središča za izobraževanje odraslih (EGSA). V opredelitvi svojega poslanstva so izrecno zapisali, da želijo pomagati odraslim, ki si zaradi različnih razlogov niso mogli pridobiti ustrezne izobrazbe (McCarty, Millar, 2006: 82). Danes so EGSA neodvisna neprofitna organizacija, ki deluje v prostovoljskem sektorju. Financira jih tako Oddelek za zaposlovanje in učenje (*Department of Employment and Learning*) kot tudi Oddelek za izobraževanje na Severnem Irskem (*Department of Education North Ireland*), pomagajo pa si tudi s sredstvi Evropske unije. V zadnjem času se je služba močno razvila, kar ji omogoča tudi sprejetje strategije vseživljenjskosti učenja, tako da zdaj omrežje povezuje različne ponudnike izobraževanja, delodajalce in skupnostne organizacije. Deluje na različnih mestih, npr. v skupnostnih centrih, kolidžih in knjižnicah. Zaradi tega EGSA lažje uresničuje svoje poslanstvo in cilj doseči tiste odrasle, ki sicer ne bi poiskali svetovalne pomoči. EGSA tudi spodbujajo druge organizacije, da razvijajo svojo lastno svetovalno dejavnost; tako se je razvilo brezplačno telefonsko nasvetovanje *Learndirect*, ki pa je zaradi ustavitve financiranja (leta 2005) po petih letih prenehalo delovati. Vzporedno z EGSA se pojavljajo tudi druge oblike pomoči, npr. v okviru univerz, institucij za izobraževanje odraslih in

sindikalnih organizacij (*Workers' Educational Association – WEA*). Tudi na Irskem ocenjujejo, da je največja pomanjkljivost trenutne ponudbe svetovalne pomoči pomanjkanje celostne politike svetovalnega dela in strategije razvoja dejavnosti.

Irska je leta 2000 sprejela belo knjigo o izobraževanju odraslih (*Learning for life ...*, 2000), kjer je potreba po svetovalni pomoči jasno postavljena v ospredje in podrobno utemeljena kot ena

Svetovanje za razvoj kariere je namenjeno brezposelnim mladim in odraslim, ki se izobražujejo za potrebe dela.

ključnih podpornih dejavnosti odraslim, ki bi se želeli nadalje izobraževati. Poleg informiranja in svetovanja odraslim, povezanega z zaposlovanjem in delom, izrecno omenjajo tudi potrebo po informiranju in poglobljenem andragoškem svetovalnem delu za odrasle, ki potrebujejo pomoč tako na osebnem kot izobraževalnem področju ter na področju kariere, s poudarkom

na skupinah odraslih, ki imajo pri izobraževanju obrobni položaj. Tako naj bi središča zagotavljala osebno, izobraževalno in karierno svetovalno delo pred začetkom izobraževanja, med izobraževanjem in pred zaključkom izobraževanja. Sledijo načelom osredinjenosti k svetovancu, zaupnosti, nepristranskosti, enakih možnosti, dostopnosti, preglednosti in dajanja moči.

Velik interes za informiranje in svetovanje za razvoj kariere (*career guidance*)³ izraža tudi Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD), ki je izdala poročilo *Career guidance and public policy: Bridging the gap* (2004). V publikaciji je velik poudarek na informiranju in svetovanju za razvoj kariere (mladim in brezposelnim), kar potrjuje zavezanost OECD skrbi za krepitev trga delovne sile in kapitala, vendar pa hkrati ugotavljajo, da je zapostavljeno področje informiranja in svetovanja za zaposlene in tiste, ki niso dejavni na trgu dela. Že iz definicije pojma *career guidance* je jasno razvidno, da gre predvsem za pomoč mladim in tistim odraslim, ki se bodo

zaradi potreb dela morda izobraževali. Ciljna skupina so predvsem brezposelni odrasli. Problem je pomanjkanje nepristranskih, neodvisnih agencij/središč za svetovalno dejavnost, ki ne bi delovale v okviru nobene interesne skupine (delodajalci, izobraževalne institucije). Zdajšnje možnosti informiranja in svetovanja, ki obstajajo pri agencijah ali zavodih za zaposlovanje, pokrivajo le del potreb po andragoški svetovalni dejavnosti, zato bi potrebovali hkrati tudi svetovalne storitve, ki bi zadovoljevale osebne potrebe posameznikov po izobraževanju. Takšno svetovalno dejavnost naj bi izvajale regijske službe ali službe v lokalni skupnosti. Kratka analiza kaže, da je svetovalna dejavnost, povezana z izobraževanjem, pretežno pod vplivom trga delovne sile, ki uravnava tudi izobraževalno politiko v evropskih državah nasploh. Videti je, da je pojmovanje izobraževanja kot skupnostne in obče človeške dobrine tačas nerealno in zapostavljeno, kar se izraža tudi v razvoju infrastrukturnih dejavnosti, kot je andragoško svetovalno delo.

Če se osredinimo na bolj organizirani obliki pomoči v Sloveniji, torej na svetovalno delo za razvoj kariere in na andragoško svetovalno delo, ki poteka v svetovalnih središčih ISIO, lahko ugotovimo, da je med obema oblikama svetovalne pomoči za odrasle pomembna razlika. Prva je namenjena skoraj izključno usposabljanju in izobraževanju za delo in zaposlitev, vključno s predstavitvijo poklicev in programov, odkrivanjem interesov, premagovanjem ovir in motiviranjem ob iskanju zaposlitve ter razvoju konkretnih spretnosti za vstop na trg delovne sile. Svetovalne dejavnosti za razvoj kariere (*karierna orientacija*), ki se izvajajo v Zavodu RS za zaposlovanje in CIPS, so namenjene predvsem mladini in brezposelnim odraslim osebam. Model je kombinacija svetovanja in vodenja za načrtovanje poklicne poti in kariere za brezposelne, pa tudi za zaposlene v podjetjih. Takšno svetovalno delo lahko v Sloveniji izvajata tudi gospodarska in obrtna zbornica, Center RS za poklicno izobraževanje ter za-

Stanje svetovalne dejavnosti v *Sloveniji* je večini strokovnjakov s področja izobraževanja odraslih dobro znano. Možnosti, ki jih imajo na voljo odrasli v Sloveniji, ko potrebujejo pomoč pri učenju in izobraževanju, so sorazmerno dobro razvite. Podobno kot v večini evropskih držav se dejavnost razvija tudi v Sloveniji; najbolj je razvita svetovalna dejavnost za delo in zaposlitev. Pri Zavodu Republike Slovenije za zaposlovanje in pri centrih za informiranje in poklicno svetovanje (CIPS) poteka svetovalno delo za razvoj kariere (ali, kot jo imenujejo, *karierna orientacija*),⁴ od leta 2000 pa se razvija tudi omrežje središč za informativno in svetovalno dejavnost za vse odrasle v lokalnem okolju (projekt ISIO).⁵ Poleg teh dveh sistematično razvitih in razvejanih ter s strani države (so)financiranih in nadzorovanih oblik pomoči lahko odrasli dobijo informacije in nasvete glede vpisnih možnosti, nadaljevanja izobraževanja in organizacije izobraževanja tudi v izobraževalnih institucijah, kjer se izobražujejo ali se nameravajo izobraževati. Sem sodijo različne institucije za izobraževanje odraslih in druge ustanove, ki občasno ali stalno – poleg svoje temeljne dejavnosti – izvajajo tudi izobraževanje odraslih (npr. različne zasebne izobraževalne organizacije, univerze, srednje šole, društva, zdravstvene organizacije, kulturne organizacije, zavodi in domovi ipd.). Seveda pa je to svetovalno delo večinoma namenjeno odraslim, ki se vključujejo v programe teh institucij, in predvsem temu, da bi v teh programih tudi ostali. V tej skupini pa ni večine tistih odraslih, ki bi izobraževanje najbolj potrebovali in za katere sodimo, da potrebujejo drugačne oblike pomoči pri učenju in izobraževanju.

sebna podjetja (Šlibar, 2006). Nacionalni CIPS (NCIPS), katerega naloga je strokovni razvoj in povezovanje dejavnosti CIPS po Sloveniji, je član evropske mreže EUROGUIDANCE, ki jo financira Evropska komisija. V Sloveniji tačas deluje omrežje 25 CIPS, v sedmih krajih v Sloveniji pa delujejo le CIPS-ovi informativni kotički (informacije dostopne na <http://www.ess.gov.si/slo/Ncips/ncips.htm>). CIPS torej delujejo v vseh območnih službah Zavoda RS za zaposlovanje.

Druga oblika pomoči odraslim pri učenju in izobraževanju, ki poteka v ljudskih univerzah, pa ima mnogo širše cilje in je bližje tistemu, kar v tem prispevku opredeljujemo kot »neodvisno« andragoško svetovalno dejavnost. Ker nas v prispevku ta bolj zanima, bomo podrobneje predstavili nekaj podatkov.

Svetovalna središča za izobraževanje odraslih ISIO so namenjena in enako dostopna vsem odraslim v lokalnem okolju, kjer deluje svetovalno središče, še posebno pa tistim skupinam odraslih, ki se redkeje udeležujejo izobraževanja – manj izobraženim, tistim, ki imajo težji dostop in so v slabšem položaju (Dobrovoljc, Vilič Klenovšek, 2006). V letih od 2001 do 2005 je nastalo omrežje 14 svetovalnih središč (po eno v vsakem šolskem okrožju), ki delujejo pri

ljudskih univerzah. Ljudske univerze so bile kot nosilke izbrane racionalno, saj po postavljenih merilih najbolj zagotavljajo ustrezno kakovost dela v središčih (ob čim nižjih stroških); še vedno pa imamo pomislek, da lahko – kljub prizadevanjem, da delujejo čim bolj objektivno – favorizirajo možnosti izobraževanja v ustanovi, kjer deluje središče. Idealno bi bilo, če taka domnevno »neodvisna« središča ne bi delovala v okviru izobraževalnih institucij, saj bi se tako izognili zgoraj navedeni nevarnosti.

Svetovalna središča za izobraževanje odraslih ISIO poskušajo zagotavljati brezplačno, kakovostno, strokovno in celostno informiranje in svetovanje odraslim, pri tem pa tudi povezovati čim več ponudnikov izobraževalnih in svetovalnih storitev za odrasle v lokalnem okolju (Dobrovoljc, Vilič Klenovšek, 2006). Zadnji podatki o delovanju središč iz leta 2007/08 kažejo, da je bilo v tem letu opravljenih skoraj 18 tisoč individualnih storitev, od katerih je bila skoraj polovica namenjenih svetovanju (43 odstotkov), nekaj manj informiranju (36 odstotkov) in še manj nasvetovanju (21 odstotkov). Največ informiranja in svetovanja (66 odstotkov) je

ISIO skuša zagotavljati brezplačno, kakovostno in celostno svetovanje odraslim.

potekalo pred vključitvijo v izobraževanje, četrtina pa med izobraževanjem. Storitve so bile povečini namenjene informiranju in svetovanju za zvišanje izobrazbene ravni, izobraževanju in usposabljanju za delo, prosti čas in osebni razvoj, v zvezi s tem pa so še posebno prevladovala vprašanja o financiranju, izobraževalnih možnostih ter pomoč ob učnih in drugih težavah (Podatki o delovanju mreže ..., 2008). V tem letu so v središča prihajali predvsem mlajši svetovanci (46 odstotkov jih je bilo starih do 30 let, 24 odstotkov jih je bilo starih med 30 in 40, preostali so bili starejši), najpogosteje so bili zaposleni (takih je bilo 47 odstotkov), brezposelnih pa 26 odstotkov, po izobrazbi pa so imeli večinoma srednjo šolo ali manj (po 25 odstotkov jih je imelo osnovno šolo, poklicno šolo ali štiriletno srednjo šolo). Iz podatkov vidimo, da je ciljna skupina odraslih, ki prihajajo v svetovalna središča za izobraževanje odraslih, raznolika, kljub vsemu pa prevladujejo slabše izobraženi mlajši odrasli, ki prihajajo v središče pred vključitvijo v izobraževanje in jih zanima formalno izobraževanje odraslih in neformalno izobraževanje, povezano z delom.

Analiza strukture svetovancev in dejavnosti pokaže, da bo treba še več pozornosti nameniti pridobivanju manj dejavnih ciljnih skupin odraslih (npr. starejših odraslih, ki so tudi tu v manjšini, priseljencev, etničnih manjšin, manj izobraženih prebivalcev podeželja, določenih skupin zaposlenih idr.). Čeprav je nastanek in razvoj svetovalnih središč za izobraževanje odraslih ISIO izredno dobra možnost, ki daje protiutež svetovalnemu delu za razvoj kariere (*karierni orientaciji*), ki poteka v zavodih za zaposlovanje, pa bi bila potrebna še izdatnejša skrb države za njihov razvoj. To je gotovo tudi posledica tega, da so svetovalna središča locirana pri ljudskih univerzah, ki so sicer res lokalna središča za izobraževanje odraslih, vendar pa tudi na ljudsko univerzo prihajajo predvsem bolj dejavni odrasli. Projekt temelji na partnerskem sodelovanju in lokalnem omrežju, ki povezuje različne ključne institu-

cije, pomembne za izobraževanje odraslih, in tako omogoča odraslim dostop do informacijskih in svetovalnih storitev tudi z drugih lokacij.⁶ Izredno pomembno je, da se informacijska dejavnost razvija tudi drugje v lokalni skupnosti, npr. tam, kjer sicer izobraževanje ne poteka. To je vključeno v načrte, s katerimi želijo v ISIO povečati dostop do svetovanja in posledično tudi do izobraževanja za ranljive skupine odraslih. To se že zdaj deloma izvaja s pomočjo dislociranih enot, ki občasno ponujajo možnosti informiranja in svetovanja, npr. v knjižnicah, pomembne pa so tudi točke vseživljenjskega učenja, kjer se tudi lahko izvaja informiranje in nasvetovanje. Še vedno pa ostaja problem financiranja zadostnega števila strokovnih delavcev, da bi delo v svetovalnih središčih ustrezno potekalo.

PREMISLEK O NADALJNJEM RAZVOJU

Pregled razvoja in ponudbe andragoškega svetovalnega dela v dveh evropskih deželah in Sloveniji kaže, da je državna podpora namenjena prvenstveno področju informiranja in svetovanja za delo in poklic. Različne razvojne službe v Sloveniji, ki se ukvarjajo s tem področjem (predvsem Zavod za zaposlovanje in pri njem NCIPS ter Andragoški center RS), se strinjajo, da bo v prihodnje potrebno nadaljnje povezovanje različnih vrst pomoči odraslim pri izobraževanju in učenju. Pri utemeljevanju potrebnosti razvoja raznolike svetovalne dejavnosti za odrasle pri izobraževanju izhajamo iz dejstva, da so odrasli nehomogena skupina, ki se razlikuje npr. po starosti, družbenih vlogah, izobrazbenem, poklicnem in premoženjskem položaju ter drugih značilnostih, zaradi česar so pestre tudi njihove potrebe po učenju in izobraževanju. Skladno s cilji in zahtevami različnih skupin odraslih je treba ponuditi tudi raznovrstne oblike pomoči, ki jih odrasli lahko dobijo na več mestih. Za izhodišče razmisleka o prihodnjem razvoju svetovalne dejavnosti v Sloveniji lahko

Vzporedno naj bi se razvijalo tudi t. i. *neodvisno svetovalno delo*, ki sodi v dejavnosti prsto-voljskega sektorja in lokalnih skupnosti. Takšno svetovalno delo naj se financira iz sredstev lokalnega proračuna (občine), tudi iz sredstev za usposabljanje v podjetjih ali s sredstvi različnih drugih lokalnih organizacij. Ta svetovalna dejavnost zadovoljuje različne zahteve učečih se, podpira različna omrežja in se povezuje z njimi. Namenjena je učečim se odraslim vseh starosti, še posebno pa izobrazbeno zapostavljenim; aktivno razvija vse zvrsti andragoškega svetovalnega dela. Neodvisno svetovalno delo je pogosto na obrobju skrbi uradnih sistemov izobraževanja in usposabljanja in se lahko izvaja skupaj z drugimi vrstami nasvetovanja pri izobraževanju; ogrožajo ga politične spremembe in pomanjkanje finančnih sredstev ter nestalno financiranje.

vzamemo tudi model, ki ga ponuja V. Ravis (1992); gre za tri pojavne oblike razvoja svetovalne dejavnosti, ki vsaka zase zadovoljujejo različne potrebe odraslih po svetovalni pomoči: svetovalno delo kot pomoč pri zaposlovanju, svetovalno delo kot pomoč pri izobraževanju in neodvisno svetovalno delo za učenje.

Pri *svetovalnem delu*, ki je namenjeno *zaposlovanju*, so v ospredju ekonomski cilji; ta svetovalna dejavnost se, če gre za zaposlene, lahko financira tudi s prispevki svetovancev. To obliko izvajajo službe za razvoj kariere, zasebniki in druge ustanove. Bolj se podpirajo gospodarsko dejavni posamezniki kot skupine; manj je povezovanja z drugimi ponudniki svetovalnih dejavnosti.

Glede na razvoj svetovalnega dela za razvoj kariere v Sloveniji, ki ima nekaj več državne podpore v primerjavi z razvojem svetovalnih središč za izobraževanje odraslih ISIO, lahko ugotovimo, da je to v slovenski politiki prioriteto področje. Tako je tudi v Evropi, osredinja pa se predvsem na mlade, deloma pa tudi na brezposelne odrasle. Prioritete so posledica vpliva neoliberalne politike, ki v ospredje postavlja pomen vseživljenjskega izobraževanja za večjo konkurenčnost delovne sile, njeno prožnost in prilagodljivost.

Svetovalno delo kot pomoč pri izobraževanju vodijo izobraževalne institucije za svoje potrebe, izvajajo pa ga zaposleni na institucijah. Prednost imajo udeleženci in bodoči udeleženci izobraževalnih programov, pomembni pa so njihovi dosežki. Za to obliko je manj

pomembno razvijanje omrežja, manj pomoči se zagotavlja skupinam. Dosežki svetovalnega dela se ocenjujejo in so podvrženi trženju, kar vodi k izgubi nepristranskosti.

V Sloveniji takšno svetovalno dejavnost izvajajo različne izobraževalne institucije za lastne potrebe. Raziskava, ki so jo na Andragoškem centru RS opravili leta 1998 (Vilič Klenovšek, 1999), je pokazala, da tako informiranje in svetovanje v Sloveniji izvajajo npr. srednje šole, ki imajo enoto za izobraževanje odraslih, pa tudi zasebne izobraževalne organizacije. Kot ugotavlja tudi Ravis, je za to svetovalno delo značilno, da je »tržno« naravnano, da torej izvaja predvsem tisto informiranje in nasvetovanje, ki bo pripomoglo k boljšemu vpisu v njihove izobraževalne programe in uspešnemu dokončanju začetega izobraževanja.

Za ustrezen razvoj neodvisnega andragoškega svetovalnega dela bo treba povečati kohezivnost skupnosti in podpirati razvoj različnih skupnostnih dejavnosti. Ugotovimo namreč lahko, da koncepta družbene vključenosti ne moremo ureničevati zgolj z izobraževanjem, namenjenim delu in zaposlitvi, saj s tem iz procesa izločimo mnoge skupine odraslih. Za povečevanje družbene vključenosti obrobni skupin odraslih pa je nujen razvoj svetovalne dejavnosti čim bližje kraju, kjer ti odrasli živijo in delujejo.

Zgoraj opisani model je V. Ravis zasnovala že pred časom, vendar ob pregledu sedanjih možnosti v različnih evropskih državah lahko ugotovimo, da je neodvisno svetovalno delo za učenje še vedno nerazvito in zapostavljeno.

Hkrati pa je to tisti del svetovalnih dejavnosti za odrasle, ki bi si v družbi, ki se bojuje proti neenakosti in nepravilnosti, zaslužil še posebno pozornost stroke in javnosti. S tem bi se tudi nekoliko približali vsem obljubam in napovedim, ki jih lahko preberemo v najrazličnejših nacionalnih in evropskih političnih dokumentih in strategijah.

- 1 Ta pogled je danes izraziti tudi pri razvoju svetovalne dejavnosti, kjer so tačas prioriteta skupina mladi, ki jim grozi družbena izključenost.
- 2 Na ta pristop so močno vplivali modeli nedirektivnega svetovanja, ki jih je razvijal Carl Rogers.
- 3 Pojem »career guidance« opredeljuje dejavnost, ki ljudem vseh starosti in v različnih obdobjih življenja zagotavlja pomoč pri odločanju glede izobraževanja, usposabljanja in poklica ter načrtovanja kariere. Na podlagi teh dejavnosti laže razumejo povezanost trga delovne sile in izobraževalnih sistemov ter razmišljajo o svojih možnostih. Sodobno svetovalno delo za kariero poskuša posameznika naučiti, kako načrtovati in izvajati odločitve glede svojega dela in učenja (Career guidance and ..., 2004: 19).
- 4 Ta izraz se zdaj v okviru zavodov za zaposlovanje in CIPS uporablja kot ključni za opredeljevanje svetovanja za razvoj kariere in nadomešča prejšnje izraze, kot npr. »poklicno svetovanje«, »karierno svetovanje«, »poklicno usmerjanje« in drugih. Nekateri avtorji, predvsem S. Niklanović, poskušajo ta pojem uveljaviti kot krovni za vse oblike informiranja in svetovanja, povezane z učenjem in izobraževanjem, s čimer se avtorica tega prispevka ne strinja. Ta terminologija je problematična tudi zato, ker se z njenim uveljavljanjem ustvarja prepricanje, da se človek uči in izobražuje izključno zaradi kariere. Seveda so se pojmovanja o karieri v zadnjih desetletjih spremenila in lahko danes kariero razumemo kot delovno in življenjsko kariero, ki vključuje tako horizontalne kot vertikalne premike, kljub vsemu pa – kot kažejo tudi različni projekti, ki naj bi spodbujali svetovanje za razvoj kariere – gre večinoma za dejavnosti, povezane s trgom dela.
- 5 Nosilec projekta je Andragoški center Republike Slovenije, središča pa financira ministrstvo za šolstvo in šport, deloma pa se financirajo tudi iz sredstev Evropskega socialnega sklada.
- 6 Po podatkih imajo svetovalna središča v letu 2008 že več kot sto strateških in več kot 170 strokovnih partnerjev (Podatki o delovanju mreže ..., 2008).

VIRI

- Clark, M., Talbot, J. (2006). »Career guidance in Wales: retrospect and prospect«. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34, 1, February: 55–71.
- Dobrovoljc, A., Vilič Klenovšek, T. (2006). »Svetovalna središča za izobraževanje odraslih«. V Vilič Klenovšek, T. (ur.), *Informiranje in svetovanje za vseživljenjsko učenje in razvoj kariere v Sloveniji. Stanje in perspektive*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije: 29–30.
- Drofenik, O. idr. (1998–1999). *Nacionalni program izobraževanja odraslih: strokovne podlage*. Ljubljana: Andragoški center R Slovenije.
- Howieson, C., Semple, S. (2006). »Career guidance in Scotland: retrospect and prospect«. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34, 1, February: 31–53.
- Illeris, K. (2004). *Adult education and adult learning*. Malabar: Krieger Publishing Company.
- Jelenc, Z. (1989). *Odrasli prebivalci Slovenije v izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Jelenc Krašovec, S., Jelenc, Z. (2003). *Andragoško svetovalno delo*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- McCarty, M., Millar, R. (2006). »Career guidance in Northern Ireland: retrospect and prospect«. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34, 1, February: 73–91.
- McCarthy, M., Millar, R. (2006). »Career guidance in Northern Ireland: retrospect and prospect«. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34, 1: 73–91.
- Mohorčič Špolar, V. idr. (2001). *Udeležba prebivalcev Slovenije v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Mulvey, M. R. (2006). »Career guidance in England: retrospect and prospect«. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34, 1, February: 13–30.
- Olsen, M. (2006). »Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism«. *International Journal of Lifelong Education*, 25, 3 (May–June): 213–230.
- Olsen, M., Codd, J., in O'Neill, A. M. (2004). *Education Policy: Globalization, Citizenship and Democracy*. London: Sage Publication.
- Podatki o delovanju mreže 14 svetovalnih središč za izobraževanje odraslih v šolskem letu 2007/2008. Interino gradivo Andragoškega centra RS, november 2008.
- Polak, M. (2006). »Nacionalni in mednarodni projekti za informiranje in svetovanje v vseživljenjskem učenju in razvoju kariere v Sloveniji v letih 1995–2005«. V Vilič Klenovšek, T. (ur.), *Informiranje in svetovanje za vseži-*

vljenjsko učenje in razvoj kariere v Sloveniji. *Stanje in perspektive*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije: 34.

Rivis, V. (1992). *Guidance for Adult Learners: The new challenges. Towards a national strategy*. Udace. Neobjavljeno gradivo.

Šlibar, Z. (2006). »Karierna orientacija v okviru Zavoda Republike Slovenije za zaposlovanje in centrov za informiranje in poklicno svetovanje«. V Vilič Klenovšek, T. (ur.), *Informiranje in svetovanje za vseživljenjsko učenje in razvoj kariere v Sloveniji. Stanje in perspektive*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije: 18–21.

Watts, A. G. (1991). »The impact of the 'new right': policy challenges confronting careers guidance in England and Wales«. *British Journal of Guidance and Counselling*, 19(3): 230–245.

Vilič Klenovšek, T. (1999). »Vloga svetovalnega dela v izobraževanju odraslih za večjo povezanost in učinkovitost«. *Vzgoja in izobraževanje*, XXX, 3: 37–43.

Watts, A. G. (1996). »Socio-political ideologies in guidance«. V: Watts, A. G., Law, B., Killeen, J., Kidd, J. M., Hawthorn, R. *Rethinking careers education and guidance. Theory, Policy, Practice*. London, New York: Routledge: 351–365.

Watts, A. G. (2001). »Career guidance and social exclusion: a cautionary tale«. *British Journal of Guidance & Counselling*, 29, 2: 157–176.

Watts A. G. (2006). »Develotion and diversification: career guidance in the home countries«. *British Journal of Guidance and Counselling*, 34, 1: 1–12.

Watts A. G., Kidd, J. M. (2000). »Guidance in the United Kingdom: past, present and future«. *British Journal of Guidance & Counselling*, 28, 4: 485–502.

INTERNETNI VIRI

Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap. OECD, 2004. Dostopno na: <http://www.oecd.org/dataoecd/33/45/34050171.pdf> (22. 12. 2008).

Learning for life: White Paper on Adult Education. Dublin, 2000. Dostopno na: http://www.education.ie/servlet/blobServlet/fe_adulted_wp.pdf (20. 12. 2008).

Nacionalni center za informiranje in poklicno svetovanje. Dostopno na: <http://www.ess.gov.si/slo/Ncips/ncips.htm> (22. 12. 2008).

Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji do leta 2010 (ReNPiO) (2004). Uradni list RS, št. 70/2004. Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200470&stevilka=3149> (15. 12. 2008).

Zakon o lokalni samoupravi (ZLS) (1993). Ur. l. RS, št. 72/1993. Dostopno na: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r07/predpis_ZAKO307.html (19. 12. 2008).

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (uradno prečiščeno besedilo) (ZOFVI-UPB3) Ur. l. RS, št. 115/2003. Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2003115&stevilka=5027> (10. 12. 2008).

SKUPNOSTNO IZOBRAŽEVANJE KOT NOVA OBLIKA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH NA PODEŽELJU

POVZETEK

Avtorica predstavi skupnostno izobraževanje in njegove prednosti kot alternativo oblikam izobraževanja odraslih, ki so bile po pregledu ponudbe izobraževanja odraslih v letu 2007/08 (Brenk, 2007) na voljo na trgu. Nadalje na podlagi raziskave prikaže stanje izobraževanja odraslih v podeželski skupnosti. Ves čas zagovarja tezo, da je podeželje postalo prostor, v katerem ima skupnostno izobraževanje velike možnosti postati dejavnik pozitivnih družbenih sprememb. Skupnostno izobraževanje je v prispevku opredeljeno kot oblika izobraževanja, locirana v skupnosti, ki lahko veliko pripomore k ohranjanju obstoječih in graditvi novih socialnih omrežij, aktivaciji krajanov za sodelovanje v skupnosti in k trajnostnemu razvoju podeželskih skupnosti.

Ključne besede: skupnost, podeželje, trajnostni razvoj, socialni kapital, izobraževanje odraslih, skupnostno izobraževanje

Z globalizacijo nastaja vse bolj poenotena svetovna kultura. Razvojne perspektive Slovenije, Evrope in drugih delov sveta težijo k skladnemu trajnemu razvoju vseh regij. Zaradi nezmožnosti dohitevanja globalizacijskih zapovedi pa nekatere regije zaostajajo, predvsem na socialnem in kulturnem področju. Na območjih, ki skušajo slediti globalizacijskim zapovedim, je nov razvoj namenjen temu, da privablja nove, predvsem bogate prebivalce. Območja se naseljujejo z ljudmi iz urbanih središč, ki živijo na podeželju in ne občutijo temeljne povezanosti z interesi tega okolja. Podeželske skupnosti, ki so izkusile rast prebivalstva, so hkrati občutile tudi veliko segregacijo populacije. Obstoječe skupnosti oziroma prebivalci in njihove potrebe so spregledani. Ob tem pa želje na podeželju postajajo nostal-

gične, osebne in družbene potrebe so vse manj zadovoljene. V prispevku ugotavljamo, kako so zapostavljene izobraževalne in socialne potrebe krajanov na podeželju ter kakšna je možnost, da skupnostno izobraževanje pripomore k trajnostnemu razvoju podeželja, predvsem k njegovi socialni komponenti.

Trajnostni razvoj zahteva nov način življenja in mišljenja, v katerega se morajo vključiti vsi člani nacionalne skupnosti. V globalnem sistemu pa načrtovanje in kasnejše izvajanje največkrat potekata centralno. Zaradi centraliziranega delovanja svetovnega sistema mnogo ljudi pasivno čaka odločitve »od zgoraj« in pri tem zanamari svojo aktivnost pri izboljševanju pogojev življenja. V tem procesu »čakanja« sprememb »od zgoraj« ostajajo mnoge potrebe ljudi nezadovoljene, kajti nobena sprememba ne ustreza

potrebam vseh ljudi. Odgovornost za izboljševanje pogojev življenja pa je predvsem v rokah vodilnih teles. Družba bi zato morala sprejeti dejstvo, da lahko sama pripomore k svojemu razvoju in s tem prevzame delno odgovornost za napredek in življenje v skupnosti. Družbo bi bilo treba aktivirati in spremeniti miselnost, da bo za vse spremembe poskrbljeno »top down«, ter usmeriti posameznika k spraševanju o tem, kaj lahko sam stori za svoj boljši jutri ter s tem za razvoj in napredek skupnosti, v kateri živi. Pri tem pa je izobraževanje kot družbena dejavnost in dejavnost posameznika ključnega pomena za razvoj in je vedno povezano z napredkom (Jelenc S., 1996).

IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH V SLOVENIJI

Državni zbor Republike Slovenije je na podlagi 22. člena Zakona o izobraževanju odraslih (Uradni list RS, št. 12/96) ter v povezavi s 107. in 109. členom ter tretjim odstavkom 171. člena Poslovnika državnega zbora (Uradni list RS, št. 35/02 in 60/04) na seji dne 16. junija 2004 sprejel Resolucijo o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji do leta 2010, v kateri so bili zajeti tudi podatki različnih raziskav s področja izobraževanja odraslih (ReNPIO 2004). Po treh letih se podatki niso močno spremenili.

V Pregledu ponudbe izobraževanja in učenja odraslih v Sloveniji v šolskem letu 2007/2008 (Brenk, 2007) so ugotovili, da se na trgu, kjer se srečujeta ponudba (izvajalci izobraževalnih

programov za odrasle) in povpraševanje (učenci se odrasli), pojavljajo naslednji programi: za osnovnošolsko izobraževanje, za pridobitev izobrazbe po osnovni šoli, vključno z višjimi strokovnimi programi (pridobitev magisterija, doktorata in specializacije), programi usposabljanja za delo po verificiranih in neverificiranih programih, programi vpeljevanja v delo in pripravništva, programi za usposabljanje in izpopolnjevanje po zakonskih predpisih, za inoviranje temeljnega poklicnega in strokovnega znanja po stopnji zahtevnosti, za razvoj in zagotovitev kakovosti, za vodenje in poslovanje, za delo z ljudmi, za informatiko in računalništvo, za tuje jezike, za sindikalno delo, programi dousposabljanja oziroma dokvalifikacije in preusposabljanja oziroma prekvalifikacije. V večini so programi za pridobivanje višje stopnje izobrazbe in programi, ki so namenjeni poklicu in poklicnemu delu. Niti ponudba javnoveljavnih programov niti ponudba neformalnih izobraževalnih programov za odrasle v Sloveniji še ni dovolj razvita, saj po mnenju avtorjev ReNPIO (2004) manjkajo predvsem programi za spodbujanje, motiviranje in usposabljanje za nadaljnje izobraževanje ter programi za povezovanje temeljnega izobraževanja s kulturnimi, socialnimi ali ekonomskimi aktivnostmi odraslih in drugi.

Čeprav rezultati, zbrani v Pregledu (Brenk, 2007), kažejo, da je 70,3 odstotka celotne ponudbe izobraževanja odraslih namenjene

V Sloveniji manjkajo programi za spodbujanje in usposabljanje za nadaljnje izobraževanje.

Ponudba splošnega neformalnega izobraževanja se v Sloveniji povečuje že od leta 1999. Tako se je to izobraževanje razširilo za skoraj 2.000 programov, kjer najbolj izstopata jezikovno in računalniško področje, ki skupaj pomenita kar polovico celotne izobraževalne ponudbe v Pregledu (Brenk, 2007) in se navadno izvajata na šolah. V vseh slovenskih regijah je največja ponudba jezikovnega izobraževanja, sledi računalniško izobraževanje ter nato različno poklicno in strokovno usposabljanje. Nekaj več kot štiri odstotke je programov s področja vzgoje in izobraževanja, 3,9 odstotka s področja umetnosti in kulture, 3,5 odstotka s področja komunikacije, sledijo ročna dela in programi osebnostne rasti (Brenk, 2007).

splošnemu neformalnemu izobraževanju, je avtorica poudarila, da se splošno neformalno izobraževanje v praksi pogosto tesno prepleta s poklicnim usposabljanjem in izpopolnjevanjem za potrebe dela.

Jelenc (1990) je izobraževanje odraslih na šolah in univerzah označil kot izrazito tradicionalno, in sicer tako po vsebini programov in programski zasnovanosti kot po načinih in metodah izvedbe ter organiziranosti. Zapisal je (Jelenc, 1990: 25), da so programi po svoji sestavi in vsebini »izvedeni iz programov za otroke in mladino in so le s 'kozmetičnimi' popravki prilagojeni odraslim«. Prevladuje verbalno podajanje znanja s strani predavateljev, pri čemer so aktivnejše metode izobraževanja in učenja zelo redke. Potrebo po večjem vlaganju v razvoj izobraževanja odraslih so podkrepili tudi rezultati mednarodne raziskave o pismenosti odraslih (IALS, 1998–2000), v kateri so sodelovali odrasli od 16. do 65. leta iz 20 držav. Po teh rezultatih slovenski odrasli glede funkcionalne pismenosti sodijo v petino najslabše pismenih držav. V Sloveniji je namreč kar 77 odstotkov odraslega prebivalstva po svojih dosežkih pod ravno, ki je potrebna za razumevanje in uporabo tiskanih (pisnih) informacij v vsakdanjem življenju (Nacionalna strategija za razvoj pismenosti 2006). Potrebo po novih prijemih v izobraževanju odraslih potrjujejo tudi raziskovalni izsledki, pridobljeni v raziskavi Andragoškega centra Slovenije »Razvoj izobraževalnega modela za zviševanje ravni pismenosti in trajnostni razvoj podeželja« (CRP 2001–2006), ki so pokazali, da le 10 odstotkov odraslih na podeželju dosega raven pismenosti, ki ustreza zahtevam današnjega časa, nekaj manj kot polovica (42 odstotkov) odraslih na podeželju pa ima dokončano le osnovno šolo ali manj (Izzivi podeželja 2005).

Večina ukrepov in spodbud za razvoj izobraževanja odraslih prihaja z državne ravni. S spremenjenimi potrebami po izobraževanju, ki jih prinašajo globalizacija in spremenje-

ni stili življenja, se bo morala okrepiti vloga lokalnih skupnosti oziroma občin in regij. V ReNPIO (2004) namreč ugotavljajo, da lokalne in regionalne skupnosti še vedno ne prevzemajo pomembnejše vloge pri povezovanju izvajalskih institucij, razvijanju, financiranju in spodbujanju izobraževanja v svojih okoljih, zlasti za splošno izobraževanje prebivalcev, izobraževanje za demokracijo in večjo socialno vključenost. Tudi izobraževalne organizacije bodo morale bolj kot doslej prisluhniti izobraževalnim potrebam ljudi in skupnosti. Opisane razmere na področju izobraževanja odraslih kličejo po novih oblikah izobraževanja in drugačnih prijemih. Krajnc (1996: 23) ugotavlja, da se ljudje »čedalje bolj zavedajo, da je treba izobraževanje odraslih čimbolj povezati z življenjem, s potrebami ljudi in kraja, kjer živijo«. Vendar pa po ugotovitvah Findeisenove (1996) v Sloveniji še nimamo take oblike izobraževanja, ki bi lahko povečala možnosti za izobraževanje na podeželju in socialno vključevanje prebivalstva, pripomogla k enakomernejšemu razvoju regij ter prebudila lokalno iniciativo. Drugod po Evropi je bila demokratizacija in s tem prebujanje lokalne iniciative ter neposrednega odločanja ljudi v zadnjih 20 letih povezana prav z razvojem skupnostnega izobraževanja in splošno demokratizacijo družb.

SKUPNOSTNO IZOBRAŽEVANJE

Za večino ljudi od otroštva do starosti učenje poteka v domačem okolju. Pri tem mora lokalna skupnost zagotavljati ustrezne zmožljivosti in možnosti za učenje. Različne lokalno dostopne učne možnosti pomenijo, da ljudem ni treba zapuščati domačega okolja zaradi zadovoljevanja potreb po učenju in druženju z namenom izboljševanja kakovosti svojega življenja (Jelenc, 2007). Odrasli bi morali torej v skupnosti, kjer prebivajo, imeti na voljo različne programe izobraževanja in usposabljanja, ki bi jih lahko izkoristili za svoj osebni razvoj. S

Pri ideji skupnostnega izobraževanja gre za aktivno sodelovanje, za približevanje izobraževanja potrebam ljudi v kraju in s tem potrebam celotne skupnosti (npr. ohranjanje kulturne dediščine, skrb za osamljene starejše ljudi ali ureditev igrišča za otroke). Na podlagi prepoznanih potreb se ljudje združujejo v posamezne interesne skupine, v katerih postavijo cilje svojega delovanja in učenja (Ličen, 1996). Pri tem ne gre za poučevanje o določenih tematikah, ampak za skupnostno akcijo, ki združuje vrednote in občutek pripadnosti skupnosti. Teorija in praksa skupnostno izobraževanje definirata kot izobraževanje za skupnost in v skupnosti, kar pomeni, da skupnost ni le prostor, kjer poteka izobraževanje, ampak je osrednja skrb izobraževanja vzgojiti in ohraniti skupnost.

tem, ko bi se odrasli vključevali v izobraževalne dejavnosti v svojem okolju, bi pripomogli tudi k izboljševanju stanja v družbi. Možnosti za učenje pa bi morale biti organizirane tako, da zadovoljijo tako potrebe posameznika kot tudi družbene potrebe. To pomeni, da bi morali biti izobraževalni programi in različne izobraževalne dejavnosti prilagojeni potrebam in interesom posameznika, ne le družbenim potrebam, kar bi povečalo motivacijo odraslih za vključevanje v izobraževanje. Koncept skupnostnega izobraževanja izhaja iz skupnostnih potreb in interesov.

AONTAS (*Community education*, 2000), irsko nacionalno združenje za izobraževanje odraslih, skupnostno izobraževanje opredeljuje kot proces ustvarjanja moči, socialne pravičnosti, sprememb, izzivov, spoštovanja in skupnostnega zavedanja. Ta proces poteka znotraj skupnosti in iz skupnosti, odsevajoč razvijajoče se potrebe posameznikov in njihove soseske. Lokalnim skupnostim gradi zmogljivosti za vključevanje v odzivanje na izobraževalne in strukturne pomanjkljivosti ter za udeležbo v procesu odločanja in oblikovanja politike znotraj skupnosti. Izobraževanje, ki spodbuja aktivno sodelovanje in potrebo po iskanju rešitev v sodelovanju in skupaj z drugimi, tako postaja adut za učinkovito uresničevanje ciljev in vsebin trajnostnega razvoja. Na ravni soseske lahko pomembno pripomore k zadovoljevanju potreb ljudi in skupnosti, ki se počutijo najbolj izolirane in nezadovoljne, s čimer lahko poveča možnosti za izobraževanje predvsem v podeželskih skupnostih. V skupnosti naj bi si zato prizadevali za vzpostavljanje konteksta, v

katerem se bodo udeleženci učili komunicirati tako, da bodo usmerjeni v ohranjanje skupnosti, konstruktivno reševanje problemov in sodelovanje. Pri tem pa se nam postavlja vprašanje, kako lahko v današnjem kapitalističnem svetu, kjer še vedno vladata centralizacija sistema in individualizacija prej kolektivne lastnine, z izobraževanjem ustvarimo družbeni prostor oziroma takšno podeželsko skupnost, v kateri bodo krajsani vključeni v družbeno življenje, avtonomni v svojem delovanju, povezani s procesom odločanja o skupnostnih zadevah ter nasploh dejavni državljani.

RAZVOJ IN POJAVNOST IDEJE SKUPNOSTNEGA IZOBRAŽEVANJA

Sintagma »skupnostno izobraževanje« je v Sloveniji sorazmerno nova, vendar ima bogato ozadje, saj so za dvig kakovosti življenja v skupnosti nekoč skrbela različna društva. Obstajale so čitalnice, hranilnice, zavarovalnice, denimo za pospeševanje razvoja kmetijstva na vasi, kjer so se ljudje skupaj učili. Različni prostori v skupnosti so tako postali izobraževalna središča. Institucije, ki skrbijo za izobraževanje v lokalni skupnosti, so nastale predvsem na pobudo posameznikov, ki so v svojem kraju začutili potrebo prisluhniti ljudem, predvsem njihovim interesom, in jim dati možnosti za pridobivanje novih znanj in razvoj civilizacijskih kompetenc (Ličen, 2001).

Skupnostno izobraževanje izhaja iz skupnostnih potreb in interesov.

Skupnostno izobraževanje izvira iz Velike Britanije in ZDA. Koncept si je sposodilo mnogo zahodnih držav in tako so se razvile različne oblike skupnostnega izobraževanja (Krüger in Poster, 1990). Ena izmed njih je učenje, ki temelji na skupnosti (*Community based learning ali Service learning*) in združuje storitvene dejavnosti z akademskim učenjem ter je močno vezano na specifične učne cilje. Ta model želi zagotoviti, da bo neka aktivnost koristila tako sprejemniku (učencu na šoli) kot tudi izvajalcu oziroma partnerju (članu skupnosti). *Community based learning* združuje učenje v razredu z učenjem v skupnosti (Holland, Robinson, 2008).

Druga oblika tega izobraževanja je skupnostna šola (*community school*), opis katere je podal Tony Jeffs (1999 v Smith, 2008): skupnostna šola je »odprta«. To pomeni odprtost dela v razredu, administrativnem procesu in obliki zgradbe, ki se kaže v tem, da nima ograj, ki bi preprečevale stik s prebivalstvom; taka šola ima javno dostopno infrastrukturo in storitve za lokalno prebivalstvo in druge ter je locirana v središču skupnosti. Hasley (1972 v Smith, 2008) kot cilj tega modela skupnostnega izobraževanja opredeli težnjo po povezovanju šole z lokalno skupnostjo, ki bi usmerila skupnost k šoli in šolo k skupnosti.

V Angliji in še nekaterih drugih državah pa je skupnostno izobraževanje zaznamovano s pionirskim delom Henryja Morrisa in njegovih »vaških kolidžev« (*village college*). Morris (1925 v Krüger in Poster, 1990) jih je opisal kot prostor, za katerega je značilna dualnost izobraževanja in vsakdanjega življenja. Vaški kolidži niso le prostor usposabljanja za življenje, ampak prostor, kjer se življenje živi, okoli skupnega življenja. Posameznik vstopi vanj pri treh letih in ga zapusti v zelo pozni starosti. Izobraževanje v tem smislu pomeni obogatitev življenja skupnosti. Ta model združuje in ponuja različne aktivnosti, prostore oziroma organizacije, kot so: šola, vaška dvorana, bralna soba, večerni tečaji, tečaji kmetijstva, ženski inštitut, skavti, rekreacijski prostor, podežel-

ska knjižnica, atletika in klubi za rekreacijo. S tem ustvarja novo obliko enotnosti in novo skupno institucijo za podeželje. Po mnenju Morrisa (1925 v Krüger in Poster, 1990) bi vaški kolidži spremenili celotno sliko problema izobraževanja na podeželju.

Četrti model je *full-service school* oziroma »šola, ki vključuje vse storitve« (Dryfoos 1994 v Smith, 2008), in sicer izobraževalne, zdravstvene, socialne in druge osebne storitve, ki prispevajo k zadovoljevanju potreb vseh prebivalcev ter njihovih družin na vsem dostopnem šolskem območju.

V svetu se torej uveljavljajo različne alternativne oblike skupnostnega izobraževanja, ki jih tradicionalna izobraževalna ponudba ni poznala. Programi skupnostnega izobraževanja skušajo ustvariti takšno pripadnost skupnosti, ki bo spodbudila krajane k sodelovanju v razvoju njihovega kraja in oživljanju identitete lokalne skupnosti. Dejavnosti, ki se izvajajo v okviru skupnostnega izobraževanja, so različne. Raziskovalno poročilo Evropskega sveta z naslovom »Aktivno državljanstvo in skupnostno udejstvovanje, do korenin« je leta 1999 (v Community education, 2000) navedlo naslednje aktivnosti:

- organizacija vzajemne pomoči,
- izvajanje družabnih in rekreativnih aktivnosti,
- različne kampanje na lokalni ravni,
- sodelovanje z oblastmi v imenu prebivalcev,
- dajanje informacij, nasvetov ali pomoči na področju različnih družbenih tematik, kot so zdravje, izobraževanje ali zaposlovanje,
- omogočanje komunikacije na lokalni ravni prek izdajanja skupnostnega časopisa ali oddajanja radijske postaje,
- omogočanje sklepanja prijateljstev in preseganja izolacije med ljudmi,
- širitev informacij o lokalnem razvoju in možnostih ter
- omogočanje razvoja novih spretnosti s prevzemanjem nalog za skupnost.

Ključne značilnosti skupnostnega izobraževanja so (Community education, 2000):

- skupnostno izobraževanje je umeščeno v skupnost;
- vključuje učne programe, ki so oblikovani na podlagi identificiranih potreb skupnosti;
- nadzor ostaja v rokah lokalne skupnosti;
- učne tehnike in tehnike poučevanja temeljijo na svobodi in človeških vrednotah;
- skupnostno izobraževanje z razvojem človeških potencialov omogoča osebnostno rast in razvoj ljudi;
- izkušnje udeležencev so podlaga za učenje;
- njegovi učinki so dvosmerni in medsebojno povezani;
- osebno pridobivanje spretnosti, znanja in nadaljnjih usmeritev,
- socialno in skupnostno pridobivanje moči ter napredovanje.

Aktivnosti skupnostnega izobraževanja v svojem jedru vključujejo učenje, v ospredje pa postavljajo potrebo po izvedbi, v kateri so aktivnosti zasnovane za skupnost in oblikovane za nenehno odzivanje na aktualne probleme (Zacharakis, 2008).

Cilj mnogih tečajev ali programov skupnostnega izobraževanja je omogočiti ljudem analiziranje in izzivanje svoje lastne pozicije v družbi (Community education, 2000). Raznovrstnost v izvajanju teh aktivnosti spodbuja prehod od posameznikovih potreb k razvoju spretnosti za aktivno vključevanje v skupnost, na trg delovne sile in v družbo. Učni proces osebno bogati posameznike, jih motivira za nadaljnje vključevanje v izobraževanje, kar pa ne vodi nujno v vstopanje na trg delovne sile. Učenje v skupnostnem izobraževanju je mišljeno kot odskočna deska za druge oblike učenja, programi pa so zasnovani tako, da upoštevajo stopnjo razvoja udeleženca in način njegovega vrednotenja lastnih izkušenj. Pri tem je poudarek na povečevanju samozavedanja in samozavesti kot mehanizmu za posameznikov napredek. V Sloveniji so primeri oblik izobraževanja v skupnosti medgeneracijski programi, ki dopolnjujejo različne oblike skupnostnega izobraževanja in prostovoljnega dela (Kump, Jelenc Krašovec, 2005). Način, kako organizirati skupnostno izobraževanje, da bo lahko kar najbolj uresničevalo svoje cilje, pa še vedno ostaja problem.

PROBLEM RAZISKOVANJA

Na podlagi teh spoznanj smo izvedli empirično raziskavo stanja na podeželju z vidika skupnostnega izobraževanja. V prispevku predstavljamo del raziskave, ki se je nanašal na ugotavljanje izobraževalnih in socialnih potreb krajanov podeželske skupnosti ter ugotavljanje možnosti za vpeljavo nove oblike izobraževanja odraslih v podeželske skupnosti.

OPIS VZORCA

V raziskavo smo zajeli 1,6 odstotka vseh članov izbrane lokalne skupnosti oziroma 102 osebi od 6.358 prebivalcev. Glede na spolno sestavo prebivalstva v občini smo v raziskavo zajeli 1,4 odstotka vseh moških (3.097) in 1,8 odstotka vseh žensk (3.261). Vzorec, zajet v prvem delu raziskave, ki smo jo opravili s pomočjo anketnega vprašalnika, je bil izbran priložnostno. Vanj sta bili vključeni 102 priložnostno izbrani osebi, od tega 60 (58,8 odstotka) žensk in 42 (41,2 odstotka) moških. Anketirali smo prebivalce v sedmih krajih v gorenjski regiji, ki sodijo v izbrano večjo podeželsko občino. Situacija, ki smo jo raziskovali, je večplastna, zato je nanjo mogoče gledati z več vidikov. Od anketirancev je bilo največ oseb starih od 25 do 40 let, teh je bila skoraj polovica (47,1 odstotka). Sledijo anketiranci, stari od 41 do 65 let, katerih je bilo v vzorcu 40,2 odstotka. Najmanjšo starostno skupino pa v raziskavi sestavljajo osebe, starejše od 65 let,

teh je bilo le 13 oziroma 12,7 odstotka. Več kot polovica anketiranih oseb je imela srednješolsko izobrazbo (64,7 odstotka), sledijo jim anketiranci s končano osnovnošolsko izobrazbo, ki jih je bilo 14,7 odstotka. Enajst oseb (10,8 odstotka) je imelo visoko oziroma višješolsko izobrazbo, 7,8 odstotka univerzitetno, le dve osebi izmed 102 anketiranih pa sta imeli magisterij.

V drugi del raziskave, ki smo jo opravili v obliki intervjujev, so bile vključene tri osebe, izbrane tako, da so v starostni strukturi najbolj zastopale naslednje starostne skupine odraslih, ki si sledijo z linearnega vidika (Schaie, Willis 2001 v Ličen, 2006):

1. obdobje mlajše in zgodnje odraslosti, ki traja od 25. do 40. leta starosti,
2. srednja odrasla doba, ki zajema čas od 40. do 65. leta starosti,
3. mlajša starostna doba in doba starosti, ki se začne s 65. in sega prek 75. leta starosti.

Tako smo upoštevali vidike treh starostnih skupin: mlajše odrasle, srednje odrasle in starejše. Obdobje mlajše oziroma zgodnje odraslosti je »zastopala« 29-letna ženska, srednjo odraslo dobo 44-letni moški, mlajšo starostno dobo oziroma dobo starosti pa 67-letni moški. Poznavanje treh različnih starostnih pogledov na situacijo, ki smo jo proučevali, nam omogoča iskanje skupne rešitve za naš raziskovalni problem. Intervjujali smo tri osebe različnih starosti, pri čemer smo se odpovedali ideji reprezentativnega vzorčenja, statističnega posploševanja na širšo populacijo in hipotetično množico ter se pri tem opredelili za analitično indukcijo.

UGOTOVITVE RAZISKAVE

V izbrani podeželski skupnosti delujejo različna kulturna (umetniška, likovna, pevski zbor),

športna, turistična in druga društva, kot so: gasilsko društvo, konjeniško, čebelarstvo, društvo obrtnikov in podjetnikov, aktiv kmečkih žena, avto-moto društvo, društvo upokojencev, Moped Tour, krajevna organizacija ZB NOV, sekcija narodnih noš, ribiška družina »Bistrica«, društvo za vzpodbujanje kreativnosti »Igrišče« itd. Aktivna je tudi katoliška dobrodelna organizacija Karitas, v okviru katere deluje mladinski center, pa še dobrodelna organizacija Rdečega križa. Iz podatkov, pridobljenih z anketiranjem, smo ugotovili, da ponudba ne zadovoljuje interesov vseh starostnih skupin odraslih, saj so dejavnosti namenjene predvsem upokojencem. To je opazila 29-letna intervjuvanka, ki je ocenila, da je v podeželski skupnosti premalo možnosti za druženje, sodelovanje in povezovanje krajanov. Z njeno ugotovitvijo se je strinjala skoraj polovica anketiranih (45,5 odstotka), ki je ocenila, da v njihovi podeželski skupnosti obstaja le nekaj izobraževalnih in kulturnih dejavnosti, 35,6 odstotka anketirancev pa je menilo, da je ponudba premalo pestra. Iz dejanske ponudbe podeželske skupnosti, ki smo jo raziskovali, vidimo, da je organizacij kar nekaj. Je pa vprašanje, koliko so te dejavnosti odprte za vse krajanje in prožne v prilagajanju oziroma koliko so namenjene le peščici ljudi, krogu oseb, ki so vanje vključeni že od samega nastanka ali pa so se vključili prek družine oziroma prijateljev.

Pri tem se nam zdi pomembna ovira, ki so jo v svojih odgovorih navedli intervjuvanci, in sicer slaba seznanjenost z dogajanjem v skupnosti. Obveščanje krajanov o dogodkih, dejavnostih in drugih novostih ter možnostih, ki jih ponuja skupnost, je pomanjkljivo. 29-letna intervjuvanka je dejala: »Nismo obveščeni, to se pravi nismo povabljeni ...« 44-letnik pa je po-

Tabela 1: Ocena kakovosti izobraževalnih in kulturnih dejavnosti v podeželski skupnosti anketirancev

Ocena kakovosti ponudbe	Zelo dobra, saj smo njihovih koristi deležni vsi krajanje	Dobra, tudi krajanje so seznanjeni z njihovim delovanjem	Slaba, dejavnosti so namenjene le peščici ljudi	Ne morem oceniti, ker ne poznam njihovega delovanja	Drugo	Skupaj
v odstotkih	2,0	37,3	28,4	26,5	5,9	100,0

Jelenc (1990) je zapisal, da je ponudba neformalnega izobraževanja v različnih organizacijah, društvih in klubih le navidezno bogata, saj je dostop omejen le na ožji krog morebitnih udeležencev, kot so člani organizacij ali zaposleni v isti ali sorodni organizaciji. To je potrdilo tudi 28,4 odstotka anketirancev, ki so pri ocenjevanju kakovosti obstoječih izobraževalnih in kulturnih dejavnosti odgovorili, da je kakovost z vidika dostopnosti slaba, ker so dejavnosti namenjene le peščici ljudi, 26,5 odstotka anketirancev pa delovanja obstoječih organizacij sploh ne pozna.

vedal: »Mislim, da manjka predvsem informacij o dogodkih ... Za vsak tisi Hofer, Merkur dobimo na dom v nabiralnikih, kar se pa doma dogaja, pa redko. Redko, ne bom rekel nikoli, redko.« Informiranje v tej podeželski skupnosti pogosto poteka »od ust do ust«, kar je ovira, če so odnosi med sosedi skrhani in je komunikacija med krajanji slaba. Več kot polovica anketirancev (51,0 odstotka) je namreč potrdila, da se s sosedi pozdravijo in pogovarjajo le, kadar se srečajo. Iz tega lahko sklepamo, da so medosebni odnosi med krajanji dokaj skrhani, saj je že komunikacija med sosedi slaba, vezi med njimi so torej šibke, kar pomeni tudi moteno pot komunikacije in informiranja o dejavnostih in dogodkih. Nizka stopnja interakcije med sosedi zmanjšuje tudi socialni kapital v podeželski skupnosti.

NEZADOVOLJENE POTREBE – NERAZVITOST LOKALNE DEMOKRACIJE ALI PASIVNOST KRAJANOV

Najmanj so v skupnosti zadovoljene potrebe po druženju in sodelovanju. Pri tem naj opozorimo, da krajanji menijo, da ima za njihove interese in potrebe premalo posluha lokalna oblast.

Iz tega lahko sklepamo, da je lokalna oblast premalo odprta za predloge krajanov ali pa so možnosti za sodelovanje pri sprejemanju odločitev o zadevah lokalne skupnosti, ki se nanašajo na socialno življenje, omejene. Sprašujemo se, ali gre dejansko za premajhno podporo lokalne oblasti ali zgolj za pasivnost članov podeželske skupnosti. Iz večine odgovorov intervjuvancev

je razvidna pasivnost krajanov, ki se kaže kot čakanje na spremembe, naslanjanje na vodilna telesa lokalne oblasti, ki po njihovem mnenju premalo naredijo za krajane. Ali je problem povezan z nerazvitostjo lokalne demokracije?

Tako je pojasnil 67-letni intervjuvanec: »Včasih so bili občni zbori. Na te je lahko prišel vsakdo, pa so tam predelali vse vaše stvari, finance, kaj bodo naredili, kaj so naredili prejšnje leto, kaj imajo namen narediti.

Kot politika tam v parlamentu

... niso samo tisti svetniki bili notri. Zato so bile manjše vasi tukaj v prednosti.« Intervjuvanec nakazuje na pomanjkanje možnosti za sodelovanje krajanov v procesu odločanja, kar pomeni premalo razvito lokalno demokracijo. To se kaže v tem, da imajo krajanji le možnost posrednega odločanja, neposredne oblike odločanja, kot so zbori občanov ali referendumski odločanja, ki so uradno določene možnosti v Zakonu o lokalni samoupravi iz leta 1993 (44. člen), pa so v podeželski skupnosti intervjuvanca premalo razvite. Kje tičijo vzroki, da te možnosti ne zaživijo? V slabi informiranosti o možnostih, ki jih imajo za uresničevanje svojih interesov, ali ponovno v pasivnosti posameznikov? Dejstvo je, da oblike participacije, ki jih omogoča zakonodaja, v praksi ne zaživijo v zadostni meri, čeprav gre razvoj lokalne samouprave v smeri približevanja oblasti ljudem. Če o neki stvari odloča oblast na državni ravni, je to dlje od konkretnih problemov ljudi, kot če o tem odloča lokalna skupnost. Pa vendar se kljub možnostim še vedno

Lokalna oblast ima premalo posluha za potrebe in interese krajanov.

srečujemo s pasivnostjo ljudi in se sprašujemo, kako jo premagati. Za spodbujanje aktivnosti članov podeželskih skupnosti bi poleg razvitosti oblik neposrednega odločanja potrebovali tudi razvoj ustrezne ponudbe izobraževalnih in skupnostnih dejavnosti. Titmus (1989c v Jelenc, 2007/b) je prepričan, da vsak odrasli potrebuje ustrezne možnosti za izobraževanje in da ni dovolj le zapis na papirju, da je izobraževanje njegova temeljna pravica, saj je to, da se vsak posameznik izobražuje tudi v odrasli dobi, družbi potrebno.

VKLJUČITEV KRAJANOV V IZOBRAŽEVALNE IN SKUPNOSTNE AKTIVNOSTI

Za krajanke ima opisano stanje določene posledice, saj se 90,1 odstotka anketirancev ne vključuje v izobraževalne in kulturne dejavnosti v svoji podeželski skupnosti, 72,7 odstotka pa jih ne sodeluje niti v skupnostnih aktivnostih. Med razlogi za nesodelovanje v skupnostnih aktivnostih so navajali predvsem situacijske ovire (pomanjkanje časa), nekatere institucionalne (neobveščenost o možnostih sodelovanja), 43,7 odstotka pa jih je menilo, da nimajo dovolj možnosti za sodelovanje, da so projekti neustrezni oziroma jih ne pritegnejo k sodelovanju. Podatki o sodelovanju članov podeželskih skupnosti v skupnostnih aktivnostih (27,3 odstotka) in njihovem vključevanju v izobraževalne in kulturne dejavnosti (9,9 odstotka) nakazujejo, da lokalna skupnost prevzema premajhno vlogo pri povezovanju ljudi za razvoj skupnosti in pri spodbujanju izobraževanja v svojih okoljih.

Tretjina anketirancev (34,0 odstotka) je izrazila željo po večjem vključevanju v izobraževalne in kulturne dejavnosti, željo po večjem sodelovanju v skupnostnih aktivnostih pa 44,4 odstotka anketiranih. Pri tem smo ugotovili, da se želja po vključevanju v izobraževalne in kulturne dejavnosti in želja po sodelovanju v skupnostnih aktivnostih ter po vključitvi v skupnostno izo-

braževanje s staranjem zmanjšujeta. Na podlagi deleža anketirancev, vključenih v skupnostne dejavnosti (27,3 odstotka), ki je večji kot delež vključenih v izobraževalne in kulturne dejavnosti (9,9 odstotka), ter navedenih razlogov smo sklepali, da krajani na podeželju raje sodelujejo in bi radi sodelovali v skupnostnih aktivnostih, vendar jim njihova podeželska skupnost – po mnenju intervjuvancev – ne nudi dovolj možnosti za sodelovanje. Mnenje intervjuvanec je podprla več kot polovica anketirancev (56,3 odstotka), medtem ko je bilo 43,8 odstotka anketirancev z možnostmi sodelovanja v skupnostnih aktivnostih zadovoljnih. Pri tem smo dokazali, da starost vpliva na mnenje o zadostnih možnostih za sodelovanje v skupnostnih aktivnostih. Starejši kot so, bolj so prepričani, da je v skupnosti dovolj možnosti za sodelovanje v skupnostnih aktivnostih. To lahko pojasnimo z eno od dokazanih hipotez, da se z večjo starostjo želja po sodelovanju v skupnostnih dejavnostih zmanjšuje, zato so možnosti, čeprav so te v podeželski skupnosti lahko majhne, za starejšo populacijo odraslih krajanov zadovoljive prej kot za mlajšo.

Motivacija za učenje in izobraževanje se s starostjo zmanjšuje in je odvisna zlasti od ustreznih spodbud v okolju (Dwyer idr. 2000 v Kump, Jelenc Krašovec, 2005), pa tudi od stališč krajanov do učenja in izobraževanja. Stališče krajanov do izobraževanja kot potencialnega dejavnika za izboljšanje življenja v njihovi podeželski skupnosti z vidika povezovanja ljudi v skupnost, medsebojnega druženja, vzajemne pomoči in sodelovanja je bilo v večini pozitivno. Presenetljivo je bilo 84,3 odstotka anketirancev mnenja, da bi izobraževanje lahko izboljšalo kakovost socialnega življenja v njihovi podeželski skupnosti. Svoj odgovor so morali tudi pojasniti. Anketiranci so največkrat (17,7 odstotka) predlagali izvedbo različnih oblik izobraževanj v podeželski skupnosti. Navajali so gospodinjske in plesne tečaje, tečaje ročnih spretnosti, jezikovne tečaje, seminarje, predavanja in delavnice o različnih temah, denimo o kmetijstvu in

ekologiji, vzgoji otrok, zdravju in drugo. 16,7 odstotka jih je za izboljševanje kakovosti socialnega življenja predlagalo vključevanje krajanov v društva, izobraževalne centre in druge organizacije, 12,8 odstotka krajanov pa je predlagalo medgeneracijsko izobraževanje, različne kulturne dejavnosti, razstave, skupne pohode in drugo. Krajanje večinoma menijo, da bi kakovost socialnega življenja na podeželju najbolj izboljšale različne izobraževalne dejavnosti, ki jih v njihovi podeželski skupnosti zelo primanjkuje. V splošnem interesu demokratične družbe je vsakemu posamezniku zagotoviti možnost za izobraževanje, da lahko postane aktiven državljan in sodeluje v skupnosti. To pa zahteva javno odgovornost za izvajanje izobraževanja, ki se odziva na zaznane interese in potrebe ter je odprto za vse ljudi ne glede na njihovo izobrazbo, prihodke, status, poklic, državljanstvo ter versko in politično pripadnost. Cilj takšnega integrativnega sistema lokalnega izobraževanja ni uniformiranost idej, ampak odprtost bogate ponudbe življenjskih vzorcev, mentalitet, kulturnih identitet in osebnih perspektiv. Pri tem je treba opozoriti, da odgovornost podeželske skupnosti za izobraževanje ne bi smela biti izpostavljena odprtemu trgu. Dosedanje izkušnje namreč kažejo, da prosti trg pri izobraževanju spodbuja težnjo ponudnikov, da se osredotočajo na povpraševalce z dobro osnovno izobrazbo na dobro preskrbljenih območjih. Primerjalno privilegirana ciljna skupina zagotavlja visoko stopnjo pedagoškega in finančnega uspeha z relativno majhnim vložkom. Prosti trg za izobraževanje s svojo naravo pospešuje tudi tekmovalnost in segregacijo namesto solidarnosti in integracije znotraj skupnosti (Grant in Horrocks, 2004). Podeželske skupnosti potrebujejo izobraževalne in skupnostne dejavnosti, ki so povezane v konceptu skupnostnega izobraževanja oziroma v sistemu znotraj skupnosti, ki ga izvaja široka mreža institucij, vključno s šolami, agencijami za usposabljanje, univerzami, cerkvami in drugimi, ki lokalni skupnosti omogočajo dostop do

svojih zmogljivosti in storitev (zelena knjiga iz leta 1998 v Community education, 2000).

Za organizacijo mreže navedenih institucij bi bilo najprej treba zagotoviti njihovo pripravljenost za medsebojno sodelovanje. Največ truda bi morali po mnenju intervjuvanca vložiti v vzpostavitev sodelovanja med cerkvijo in ostalimi organizacijami. Ponudba izobraževalnih, kulturnih in skupnostnih aktivnosti je na podeželju dobro razvita predvsem v verskih organizacijah, neregiozne organizacije oziroma njihove dejavnosti pa so prepuščene podpori lokalne oblasti, ki je dobivajo premalo. Prepad med ateisti in verniki v podeželskih skupnostih, ki je nastal kot posledica delitve ljudi v preteklosti na komuniste in vernike, je še vedno velik. Interesi so na podeželju razdrobljeni in nimajo povezovalnega člena. Tako je dejal 44-letni intervjuvanec: *»To je tukaj, pri nas, na vasi. Nekdo, ki bo zmagal ta dva pola vsaj približat skupaj, ta bo zmagovalec! Ta dva bregova sta na podeželju še toliko narzen, da bi res rabil enega fenomenalca, ki je neobremenjen, ali pa ki je tako dobro obveščen z obeh strani, ali pa solidno sprejet z obeh strani, da to združi.«*

Bi ta fenomenalec lahko bilo skupnostno izobraževanje? Krajane bi združevalo v skupnostnih aktivnostih, ki bi bile osvobodene verskih ideologij. Namen skupnostnih aktivnosti bi bil izboljševanje kakovosti življenja v skupnosti, ki je bivališče in dom vseh krajanov ne glede na njihovo raso, politično ali versko pripadnost. Vendar vemo, da ima vsaka skupnost svojo zgodbo in zgodovino. Pretekle izkušnje, dominantni verski in politični okviri ter družbene vloge, ki pogosto definirajo in oblikujejo pričakovanja članov skupnosti, so imperativ izobraževanja (Ritchey, 2008), ki poskuša povečati priložnosti za sodelovanje in aktivno vključevanje v družbo.

ZAKLJUČEK

Pritisk na civilno družbo, ki je vse bolj individualistično naravnana in nezaupljiva do okolja, postavlja v ospredje potrebo po novih načinih

Funkcija skupnostnega izobraževanja je tako postati povezovalni člen različnih organizacij v skupnosti, krajanov in lokalne oblasti ter povezovalni člen krajanov samih, vendar bi bilo preoptimistično pričakovati, da bi skupnostno izobraževanje lahko preseglo dominantne verske okvire, ki določajo razmišljanje in delovanje posameznika. V okolju in razmerah, ki vladajo v tej podeželski skupnosti, pa ima skupnostno izobraževanje priložnost doseganja pozitivnih sprememb na področju zmanjševanja pasivnosti krajanov, saj bi se več kot polovica anketirancev (61,5 odstotka) vključila v obliko izobraževanja, ki v okviru skupnostnih aktivnosti gradi na medsebojnem povezovanju in podpori krajanov ter slednjim ponuja možnosti za razvoj njihovega znanja in spretnosti, s katerimi bi lahko prispevali tudi k razvoju svoje podeželske skupnosti.

povezovanja ljudi. Sistem izobraževanja odraslih potrebuje nove oblike neformalnega izobraževanja, ki bi povečale enakost možnosti za izobraževanje vseh državljanov in spodbudile aktivno vključevanje v družbo ter s tem znižale stopnjo socialne izključenosti. Ena od takih oblik je skupnostno izobraževanje, ki pa bi moralo ponuditi takšne dejavnosti in projekte, v katerih bi se vzpostavljali dobri medosebni odnosi v skupnosti, spodbujalo partnerstvo in sodelovanje med posamezniki in skupinami ter krajanov in lokalno oblastjo. Skupnostno partnerstvo lahko odpre nove poti in nove programe, ki služijo potrebam skupnosti. Obenem pa bi se morali krajanov začeti zavedati možnosti lastnega prispevka k izboljševanju razmer za življenje v skupnosti, pri čemer bi morali biti izpolnjeni tudi pogoji za sodelovanje v procesu odločanja. Poleg volitev in svetov lahko krajanov o zadevah lokalne samouprave odločajo tudi neposredno (zbori, referendum ali odločanje prek ljudske iniciative). Z neposrednimi oblikami naj bi ugotavljali stališče krajanov do problemov, ki jih ti zaznavajo v svoji lokalni skupnosti. Ugotavljamo, da je lokalna samouprava pri razvoju oblik neposrednega odločanja v velikem zaostanku za evropskimi koncepti in pobudami, ki kličejo po aktivaciji in sodelovanju državljanov v razvoju skupnosti. Tudi v Izhodiščih in predlogih za nadaljnji razvoj lokalne samouprave v RS (2001) je zapisano, da bo služba za lokalno samoupravo predvidela nove načine, s katerimi bi zagotovili povečanje interesa za neposredno odločanje in sodelovanje pri nevladnih organizacijah ter možnosti vključitve civilnopravnih oblik v odlo-

čanje na lokalni ravni. Možnost članov lokalne skupnosti, da neposredno odločajo o aktualnih zadevah, povečuje njihov interes za sodelovanje pri razvoju, identificiranju skupnostnih problemov in njihovem reševanju. Vendar pa za to, da bodo lahko sodelovali pri razvoju družbe in doseganju trajnostnih ciljev, potrebujejo tudi znanje in spretnosti. Krajanov bi v procesu sodelovanja pri odločanju odkrivali svoje neizpolnjene vrzeli v znanju. S tem bi se njihova motivacija za vključevanje v izobraževanje lahko povečala, obstaja pa nevarnost, da bi od sodelovanja pri razvoju skupnosti tudi odstopili.

LITERATURA

- Banathy, B. H. (2000). *Guided evolution of society: a systems view*. New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, cop 2000.
- Brenk, E. (2007). *Pregled ponudbe izobraževanja in učenja odraslih v Sloveniji v šolskem letu 2007/2008*. Poročilo in analiza. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Community education (2000). *AONTAS policy series 1: Community education*. Dublin: National Association of Adult Education, AONTAS.
- Findeisen, D. (1996). »O skupnostnem izobraževanju in razvoju kraja«. *Andragoška spoznanja*, 3: 27–32.
- Grant, B., Horrocks, N. (2004). *First steps to community development learning*. England: National institute of adult education.
- Izzivi podeželja* (UŽU-IP) (2005). http://programoteka.acs.si/PDF/UZU_IP_program.pdf, pridobljeno 9.1.2009)
- Izhodišča in predlogi za nadaljnji razvoj lokalne samouprave v Republiki Sloveniji* (2005). (www.svlr.gov.si/fileadmin/svlr.gov.si/pageuploads/lok-sam05/sklepivrs/izhod187.htm)

- Jelenc, S. (1996). *ABC izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Jelenc, Z. (1990). *Izobraževanje odraslih in Evropa '92*: Zbornik prispevkov s posveta. Ljubljana: Andragoško društvo Slovenije.
- Jelenc, Z. (2007a). *Strategija in koncepcija izobraževanja odraslih v Sloveniji*. (<http://oa1-seminar.naspletu.com/zjelencporocilo.html>)
- Jelenc, Z. (2007b). *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. (<http://oa1-seminar.naspletu.com/strategija07.pdf>)
- Krajnc, A. (1996). »Izobraževanje odraslih in lokalni razvoj«. *Andragoška spoznanja*, št. 3: 23–26.
- Kump, S., Jelenc Krašovec, S. (2005). »Izobraževanje – možni dejavnik krepitve moči in vpliva starejših odraslih«. *Družboslovne razprave*: letn. XX1, št. 49/50, str. 243–262. Univerza v Ljubljani: Fakulteta za družbene vede, Slovensko sociološko društvo.
- Ličen, N. (1996). »Društva nekoč in danes z vidika skupnostnega izobraževanja«. *Andragoška spoznanja*, 3: 45–52.
- Ličen, N. (2001). »Socialni kapital in izobraževalne potrebe v obdobju spreminjanja dela in trga«. *Andragoška spoznanja*, 4: 14–16.
- Ličen, N. (2006). *Uvod v izobraževanje odraslih: izobraževanje odraslih med moderno in postmoderno*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Mandič, S., Hlebec, V. (2005). »Socialno omrežje kot okvir upravljanja s kakovostjo življenja in spremembe v Sloveniji med letoma 1987 in 2002«. *Družboslovne razprave*: letn. XX1, št. 49/50: 263; Univerza v Ljubljani: Fakulteta za družbene vede, Slovensko sociološko društvo.
- Mlinar, Z. (1973). *Sociologija lokalnih skupnosti*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za sociologijo, politične vede in novinarstvo.
- Močnik, V. (2009). *Skupnostno izobraževanje kot adut trajnostnega razvoja podeželja*. Diplomsko naloga. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Nacionalna strategija za razvoj pismenosti* (2006). (<http://arhiv.acs.si/publikacije/NSRP.pdf>)
- Poster, C., Krüger, A. (1990). *Community education in the western world*. London, New York: Routledge.
- Reed, S. C., Marienau, C. (ur.). (Smith, M. C., Holland, B. & Robinson, G., Ritcher-Hauk, R. & Arias, J., Largent, L. & Horinek, J. B., Mündel, K. & Schugurensky, D., Reed, S. C. & Marienau, C., Fiddler, M. & Marienau, C., Chickring, A. W.). (2008). *Linking adults with community: Promoting civic engagement through community based learning*. San Francisco: Wiley periodicals, INC.
- Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji do leta 2010* (ReNPIO) (2004). (<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200470&stevilka=3149>)
- Ritchey A., J. (ur.) (2008). *Adult education in the rural context: People, Place and Change*. San Francisco. (Zacharakis, J., Zigler F., M. & Davis C., D., McLughlin, J., Rodriguez, M., Madden, C., Mott W., V., Page, G. A., Hill, M., Reardon F., R., Brooks K., A., Bracken J., S.).
- Smith, M. K. (2008). *The encyclopedia of informal education*. (<http://www.infed.org>).
- »Zakon o lokalni samoupravi« (ZLS) Ur. l. RS, št. 72/1993. (http://www2.gov.si/zak/zak_vel.nsf/zakposop/1993-01-2629?OpenDocument)



ZA BOLJŠO PRAKSO



USPOSABLJENOST IN POTREBE TRGA DELA PRIHODNOSTI – ODGOVORNOST SEDANJOSTI

POVZETEK

Gospodarstva Evrope vedno glasneje opozarjajo na nevarno razhajanje v usposobljenosti in znanjih, ki ustrezajo potrebam delodajalcev, ter obstoječo ponudbo, kar znatno vpliva na (ne)- konkurenčnost nacionalnih gospodarstev. Znanje, usposobljenost in kompetence v družbi znanja namreč postajajo nujni pogoj konkurenčnosti (globalnih) trgov dela, kar je v kriznih časih še pomembnejši dejavnik za obstoj gospodarskih subjektov na trgu. Z drugimi besedami, za družbo znanja kot cilj integrirane Evrope je pri oblikovanju celostnih politik velikega pomena identificiranje sedanjih in prihodnjih potreb po usposobljenosti ter sodobnih znanjih. Šele celostno in sistematično spremljanje in identificiranje potreb namreč omogočata uravnoteženje ponudbe in povpraševanja na trgih dela, s tem pa tudi večjo konkurenčnost in visoko stopnjo socialne kohezije. Ustrezno usposobljena delovna sila vseh kvalifikacij in vseh generacij, vključena v vseživljenjsko izobraževanje, se namreč hitreje in uspešneje prilagaja zahtevam sodobnega dinamičnega gospodarskega okolja in (poklicne, sektorske in geografske) mobilnosti.

Ključne besede: usposobljenost in znanje, znanje, trg dela, konkurenčnost, vseživljenjsko učenje

V nepredvidljivem tržnem gospodarstvu seveda ne moremo predvideti vseh potreb trgov dela, vendar lahko na podlagi sektorskih premikov in različnih scenarijev sklepamo na možno povečanje oziroma zmanjšanje potreb po posameznih znanjih ter usposobljenostih, ki so znaten dejavnik uspeha nacionalnega gospodarstva, podjetništva in inovativnosti.

EVROPSKA UNIJA IN UKREPI ZA VEČJO USPOSABLJENOST NA TRGU DELA

Usposobljenost in znanje v sodobnem svetu pomenu gonilo napredka in konkurenčnosti. Po zagonu t. i. lizbonske strategije v letu 2000 je Evropski svet marca 2005 sprejel sklepe o novnem začetku izvajanja omenjene strategije

z osredotočenjem na rast in ustvarjanje novih delovnih mest, s poudarkom na »odzivanju na nove poklicne potrebe, ključne veščine in prihodnje zahteve po spretnostih z izboljšanjem opredelitve in preglednosti kvalifikacij, njihovega učinkovitega priznavanja ter potrjevanja neformalnega in priložnostnega učenja«.

V decembru leta 2004 predloženo maastrichtsko sporočilo je znotraj t. i. koebenhavnskega procesa ponovno poudarilo pomen interakcije usposabljanja in izobraževanja z zahtevami trgov dela (ekonomija znanja) ter zahtevo po razvijanju preglednega evropskega kvalifikacijskega okvira. Pomen ustreznega razvoja usposobljenosti za družbo znanja kot poseben cilj opredeljuje tudi v letu 2002 sprejeti delovni program »Izobraževanje in usposabljanje 2010«,¹ ki lizbonsko strategijo dopolnjuje

z vidika izobraževanja in usposabljanja. Svet Evropske unije skupaj s predstavniki držav članic, ki so se novembra 2005 sestali v okviru Sveta² ter razpravljali o vlogi razvoja spretnosti in veščin za doseganje ciljev lizbonske strategije, je Evropsko komisijo in CEDEFOP pozval, da izdelata pregled raznovrstnih sektorskih pristopov k pridobivanju veščin in sposobnosti za države članice, pristopnice in države kandidatke.

V okviru leta 2005 prenovljene lizbonske strategije in Smernic zaposlovanja za obdobje od 2008 do 2010³ kot ukrepov za doseganje ciljev strategije je za omenjeno tematiko pomembna predvsem Smernica številka 20, ki poudarja »izboljšanje usklajenosti s potrebami trga dela« s pomočjo:

- i) posodobitve in okrepitve institucij trga dela, zlasti zavodov za zaposlovanje, tudi z namenom zagotavljanja večje preglednosti možnosti za zaposlovanje in usposabljanje na nacionalni in evropski ravni,
- ii) odpravljanja ovir za mobilnost delavcev po Evropi znotraj okvira pogodb,
- iii) boljšega predvidevanja potreb po strokovni usposobljenosti ter »pomanjkanja in ozkih grl na trgu dela ter ustreznega upravljanja ekonomskih migracij«.

V podobnem kontekstu tudi Smernica številka 24 priporoča državam članicam prilagoditev sistemov izobraževanja in usposabljanja na način, ki ustreza zahtevam sodobnih kompetenc. Na nevarnost prepada med potrebami in ponudbo na trgih dela v Evropi je Evropska unija resno opomnila novembra 2007, in sicer v času predsedovanja Portugalske s sprejetjem resolucije Sveta za izobraževanje »Nova znanja in spretnosti za nova delovna mesta«,⁴ ki je potrdila povezavo izobraževanja in usposabljanja v kontekstu vseživljenjskega učenja z zaposljivostjo in prilagodljivostjo posameznika na trgu dela. Resolucija izhaja predvsem iz zaključkov iniciative Skillnet kot orodja in mreže za zgodnje identificiranje potreb po usposobljenosti in zmanjševanje razhajanj, ki

je bila ustanovljena v okviru CEDEFOP⁵ na željo držav članic Unije.

Slovenija je v času svojega predsedovanja v letu 2008 nadaljevala portugalsko iniciativo, tako da je na junijskem srečanju Sveta predložila zaključke Sveta »Predvidevanje in povezovanje potreb na trgu dela – iniciativa za delovna mesta in usposobljenost«.⁶ Tudi spomladanski vrh 2008 v svojih zaključkih poudarja pomen vseh razpoložljivih instrumentov in orodij na ravni Unije za oceno prihodnjih zahtev glede usposobljenosti do leta 2020, predvsem v luči primanjkljaja v mnogih sektorjih ter upoštevanje vpliv tehnoloških sprememb, ekonomskih migracij in staranja prebivalstva kot tudi s tem povezanih prihodnjih korakov v predvidevanju potreb trgov dela.

DOKUMENTI, KI SE NAVEZUJEJO NA PREDVIDEVANJE GLEDE DELOVNIH MEST

Resolucija »Nova znanja in spretnosti za nova delovna mesta« države članice poziva k ukrepom, s katerimi bi prebivalce Evropske unije usposobile za potrebe sodobnih trgov dela ter s tem povečale participacijo na trgu dela, socialno vključenost, prilagodljivost in naložbe v človeški kapital, in sicer z i) dvigom ravni njihove usposobljenosti ter znanj oziroma prilagoditvami zahtevam sodobnega trga s preusmeritvami v perspektivne in boljše zaposlitve, ii) predvidevanjem potreb po strokovni usposobljenosti in vrzeli pri tem ter iii) uskladitvijo potreb gospodarstva z znanji, spretnostmi in ustrezno stopnjo usposobljenosti.

Resolucija konkretno države članice poziva, da usposobijo ljudi za nove zaposlitve v družbi znanja, prednostno tiste kategorije oseb, ki so najbolj izpostavljene ekonomski in socialni izključenosti. Dodatno je pobuda namenjena spodbujanju odličnosti pri usposabljanju na področju razvoja, raziskav in inovacij, podpora iskalcem zaposlitve v obliki svetovanja ter podpori informiranja o novih delovnih mestih.

V EU se bo do leta 2020 odprlo do 100 milijonov delovnih mest.

Resolucija dodatno poziva države članice k nadaljnjim ukrepom za priznavanje učnih rezultatov in k preglednosti priznavanja kvalifikacij v okviru evropskega okvira kvalifikacij. Pri tem daje tudi priporočilo o intenzivnejšem izkoriščanju sredstev strukturnih skladov pri doseganju zastavljenih ciljev.

PRIHODNJE POTREBE PO USPOSOBLJENOSTI DO LETA 2020 – PREDVIDEVANJA CEDEFOP

V letu 2008 je CEDEFOP v sodelovanju z mrežo Skillnet izdal prvo celovito publikacijo s pregledom predvidenih potreb po usposobljenosti do leta 2015, kasneje dopolnjeno za obdobje do leta 2020.

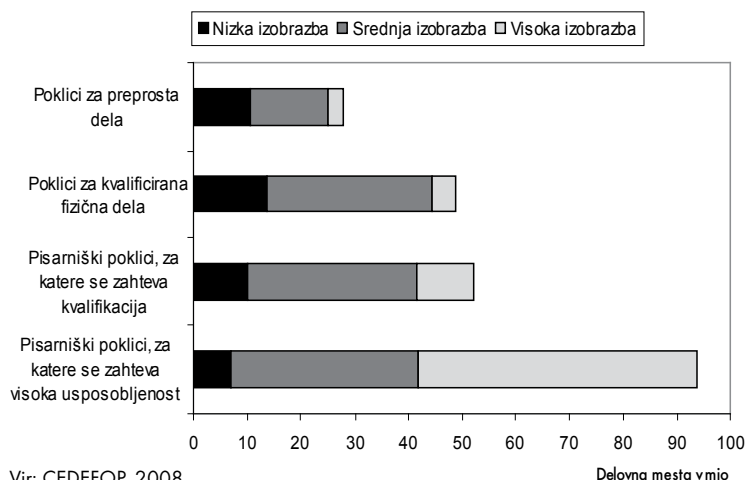
Predvidevanja vse do leta 2020 zagotovo ne morejo zagotavljati popolne zanesljivosti, lahko pa dajo podlago za oblikovanje nacionalnih politik na področju usposabljanja, izobraževanja in karierne orientacije. Splošni trend pred-

80 milijonov t. i. nadomestnih⁸ delovnih mest. Omenjenemu trendu se morajo čim prej prilagoditi tudi sistemi izobraževanja in usposabljanja s ciljem absorbiranja vedno večjega nabora ključnih kompetenc. Predvidevanja slonijo na makroekonomskih projekcijah in napovedih sektorskih prerazdelitev, obsega proizvodnje in produktivnosti, zaradi finančne krize pa, kot že povedano, vključujejo določeno mero nepredvidljivosti in omejitve zanesljivosti.

Izsledki, objavljeni v publikaciji, dodatno nakazujejo trend vse večjih zahtev glede kvalifikacij za vse vrste poklicev (tudi za poklicne kvalifikacije poleg srednje in visoke usposobljenosti). Gre predvsem za zahtevo po vedno večji raznovrstnosti znanj (multi-skilling in t. i. mehka znanja) ter kompetenc. Obenem se bo z zviševanjem izobrazbe z razvojem družbe znanja zmanjševal delež poklicev z najnižjo izobrazbo (Slika št. 1). Zadnje čase je veliko pozornosti namenjene poklicem, ki se bodo pojavili ali se nadgradili vzporedno z novimi družbenimi spremembami in izzivi. Zaposlovanje na t. i. zelenih delovnih mestih kot posledica prehoda v nizkoogljično družbo in večanje deleža oseb, zaposlenih v osebnih storitvah ali storitvah nege zaradi staranja prebivalstva, pomenita potencialni nabor novih oblik zaposlovanja.

Ne glede na trenutno finančno krizo se bo delež storitev v skupni zaposlenosti še nadalje povečeval. Po predvidevanjih CEDEFOP bo do leta 2020 že tri četrtine zaposlitev v storitvah. Staranje prebivalstva Evrope (zmanjševanje razpoložljive delovne sile) se bo poleg

Slika št. 1: Predvidena raven zaposlenosti (za skupine poklicev) leta 2020 za EU-25

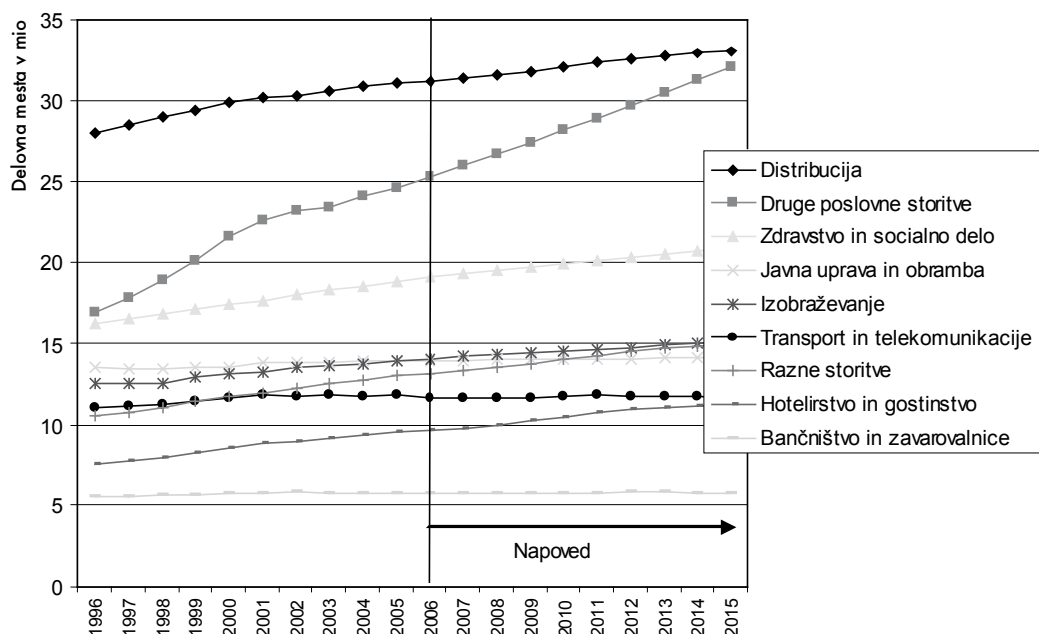


Vir: CEDEFOP, 2008.

videvanj nakazuje rast števila delovnih mest; od leta 2006 do 2020 naj bi se tako v EU odprlo do 100 milijonov delovnih mest,⁷ od tega kar

Trend sektorskih premikov zaposlenosti kaže upad zaposlitev v primarnem sektorju, počasno zmanjševanje oziroma stagnacijo v proizvodnem sektorju, že omenjena rast zaposlitev v storitvenem sektorju pa bo po predvidevanjih najbolj intenzivna v sektorju distribucije, poslovnih (svetovalnih) storitev ter v že omenjenih zdravstvenih in osebnih storitvah.

Slika št. 2: Predvideno gibanje stopnje zaposlenosti v storitvenem sektorju za EU-25 do 2015

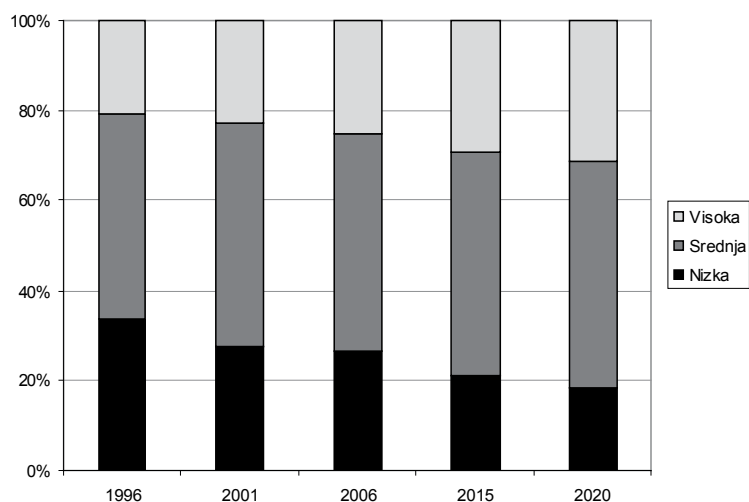


Vir: CEDEFOP, 2008.

obstoječe neustrezne kvalifikacijske strukture izrazilo kot pomanjkanje nadomestne delovne sile (tudi za preprostejša dela), ki je tudi morebitna migracija verjetno ne bo mogla zapolniti zaradi neskladja med ponudbo in povpraševanjem, saj znanja in usposobljenosti migrantov ne bodo ustrezni (Slika št. 2).

Razvoj potreb glede poklicnih ravni znotraj EU nakazuje, da v Evropi obstaja potreba po prilagajanju usposobljenosti s ciljem dolgoročne zaposljivosti. Število delovnih mest z najvišjo ravno izobrazbe naj bi se tako po napovedih CEDEFOP povečalo s 25,1 na 31,3 odstotka vseh delovnih mest, po drugi strani pa naj bi se delež delovnih mest z najnižjo izobrazbo zmanjšal s 26,2 na 18,5 odstotka (Slika št. 3). Iz opisnega sledi, da je v prihodnosti za zagotavljanje ravnotežja med ponudbo in povpraševanjem glede usposobljenosti in znanj na trgu dela pomembno predvidevanje potreb kot podlaga širokih in koordiniranih politik. To velja pred-

Slika št. 3: Pretekla in predvidena prihodnja struktura delovnih mest po ravni izobrazbe za EU-25



Vir: CEDEFOP, 2008.

vsem v času krize in ob zahtevah po prestrukturiranju v produktivnejše sektorje in dejavnosti.

Tabela št. 1: Delovno aktivno prebivalstvo po stopnji šolske izobrazbe v letu 2006

Slovenija	2006						
	Dosežena izobrazba - SKUPAJ ⁹	Brez izobrazbe	Nedokončana osnovna	Osnovna	Srednja	Višja	Visoka ali več
	693.090	603	22.912	83.121	415.727	47.294	118.307

Vir: SURS.

PREDVIDEVANJA POTREB PO USPOSOBLJENOSTI ZA SLOVENIJO

Za trg dela v Sloveniji je značilno, da še zmeraj prevladuje zaposlovanje v predelovalni industriji. Po podatkih SURS-a je bilo največ delovno aktivnega prebivalstva v prvem četrtletju leta 2009 zaposlenega v predelovalnih dejavnostih (29,9 odstotka), sedem odstotkov delovno aktivnega prebivalstva pa je bilo v istem obdobju zaposlenega v poklicih za preprosta dela. Zanimiv podatek za analizo neskladij med ponudbo in povpraševanjem je tudi dejstvo, da se skoraj dve tretjini v Slovenijo priseljenih oseb zaposli v dejavnosti gradbeništva. (Vir: SURS.)

Na podlagi podatkov SURS-a je prebivalec Slovenije, ki se dodatno izobražuje, v povprečju star od 25 do 34 let, visoko izobražen in zaposlen, ženske se izobražujejo v nekoliko večjem številu kot moški. Podatki za leto 2007 kažejo, da se je katerekoli oblike izobraževanja in usposabljanja udeležilo 50 odstotkov prebivalcev Slovenije v starosti 25–34 let, 45 odstotkov prebivalcev v starosti 35–49 let in zgolj 27 odstotkov oseb v starosti 50–64 let.

Na podlagi podatkov SURS-a je prebivalec Slovenije, ki se dodatno izobražuje, v povprečju star od 25 do 34 let, visoko izobražen in zaposlen, ženske se izobražujejo v nekoliko večjem številu kot moški. Podatki za leto 2007 kažejo, da se je katerekoli oblike izobraževanja in usposabljanja udeležilo 50 odstotkov prebivalcev Slovenije v starosti 25–34 let, 45 odstotkov prebivalcev v starosti 35–49 let in zgolj 27 odstotkov oseb v starosti 50–64 let.

Na podlagi podatkov SURS-a je prebivalec Slovenije, ki se dodatno izobražuje, v povprečju star od 25 do 34 let, visoko izobražen in zaposlen, ženske se izobražujejo v nekoliko večjem številu kot moški. Podatki za leto 2007 kažejo, da se je katerekoli oblike izobraževanja in usposabljanja udeležilo 50 odstotkov prebivalcev Slovenije v starosti 25–34 let, 45 odstotkov prebivalcev v starosti 35–49 let in zgolj 27 odstotkov oseb v starosti 50–64 let.

V Sloveniji je bilo največ (59,9 odstotka) delovno aktivnih prebivalcev konec leta 2006 srednješolsko izobraženih. Visokošolsko izobraženi (17 odstotkov) so bili številnejši kot tisti s končano osnovno šolo (12 odstotkov).

Več kot 40 odstotkov vseh odraslih se ni izobraževalo in si izobraževanja tudi ni želelo. Med udeleženci izobraževanja pa so prevladovali višje izobraženi odrasli, 39 odstotkov odraslih s srednješolsko izobrazbo in le 13 odstotkov oseb z dokončano ali nedokončano osnovnošolsko izobrazbo. Pomemben kazalec (ne)zavedanja o pomenu vlaganja v znanje in usposobljenost pa je podatek, da delodajalci redko dovolijo, da bi bile za izobraževanje porabljene delovne ure; več kot 80 odstotkov izobraževanja je namreč potekalo samo ali pretežno zunaj delovnega časa. Skrb vzbujajoče je tudi, da je ob nizki, nezadostni ali neustrezni izobrazbi/usposobljenosti interes za izobraževanje med brezposelnimi odraslimi znatno manjši kot med zaposlenimi – izobraževalo se je okrog 25 odstotkov vseh brezposelnih. Med osebami, vključenimi v programe za pridobitev izobrazbe, pa je bilo le 10 odstotkov brezposelnih (SURS, Teden vseživljenjskega učenja. Posebna objava, 8. 5. 2009). Trenutna finančna kriza in z njo povezana zahteva po prestrukturiranju, spremembe na ekonomskem in družbenem področju, hiter tehnološki razvoj ter pritiski staranja prebivalstva terjajo nov pristop v izobraževanju in usposabljanju, ki naj bi temeljil na konceptu vseživljenjskega učenja. Omenjena zahteva je pomembna za vse udeležence na trgu dela, za majhno gospodarstvo, kot je Slovenija, toliko bolj. Vendarle, ali poznamo smer t. i. razvojnega preboja Slovenije? Kje se skriva potencialna konkurenčna prednost Slovenije oziroma kam naj se pri prestrukturiranju in nadgradnji delovne sile usmeri država? Prvi pogoj za ustrezna vlaganja

V Sloveniji se dodatno izobražujejo visoko izobraženi in zaposleni ljudje, stari od 25 do 34 let.

Napovedi prihodnjih gibanj so nevhvaležna naloga analitikov, vendar pa moramo v Sloveniji nedvomno razmisliti o naslednjih dejstvih:

- sedanja izobrazbena struktura je preslaba za prehod v družbo znanja;
- eksterni trg dela v obliki nezapolnjenih delovnih mest in interni trg dela z neskladjem med ponudbo in povpraševanjem nam nudita vpogled v trenutno stanje ter pomanjkljivosti trga dela Slovenije;
- kljub nezanesljivosti trendov so razvidni trendi zatona posameznih dejavnosti, predvsem v sekundarnem sektorju;
- izobrazbeno strukturo sedanje delovne sile v Sloveniji večinoma poznamo (po podatkih IPTS¹⁰ je približno 70 odstotkov delovne sile iz leta 2020 na trgu dela že zdaj).

v delovno silo je konsenz o razvojnih politikah in razvojnih poteh, podpirati je treba uspešne in perspektivne inovativne dejavnosti, ne zgolj vlagati v višanje stopnje izobrazbe ali usposobljenosti *per se*. Z drugimi besedami, brez kritične mase oseb, ki bodo ob visoki usposobljenosti inovativne in konkurenčne v svoji dejavnosti, nam še tako dobra prodajna ali marketinška strategija ne bo prinesla dodane vrednosti. Konkurenčnost Slovenije (kot tudi preostale Evrope, ki se srečuje s podobnimi izzivi na trgu delovne sile) dodatno še poslabšuje izredno hitra rast izjemno usposobljene in prilagodljive delovne sile tretjih držav (npr. države BRIC).

Šele ko bo dosežen konsenz o razvojni poti, lahko Slovenija razvije najpomembnejše, orodja za predvidevanje, se pravi ustrezno statistično »infrastrukturo«, in obveščanje o trendih, tudi kot vodilo za karijerne usmeritve v smislu dolgoročnih zaposlitvenih možnosti.

ZAKLJUČEK

Krizni časi zahtevajo prestrukturiranje, kar pomeni prilagajanje obstoječe delovne sile novim znanjem in ustrezni usposobljenosti. Vendar se ob tem poraja več pomembnih vprašanj. Kateri so tisti sektorji, ki bodo Sloveniji prinesli več kakovostnih delovnih mest? Katere kvalifikacije bomo potrebovali in v katero smer se bo razvijalo naše gospodarstvo? Na katere trge se bomo širili, kakšna bo naša potencialna konkurenčnost glede na predvide-

ne sektorske razvojne trende? In ne nazadnje, glede na staranje prebivalstva v Sloveniji, ali bomo imeli dovolj ustrezno usposobljene delovne sile, da bo nadomestila izpad odhajajočih generacij?

Brez premišljenih, med ključnimi vladnimi resorji in raziskovalnimi institucijami usklajenih ukrepov na trgu dela ter po potrebi revizij sistemov usposabljanja in izobraževanja bo prestrukturiranje v družbo znanja za Slovenijo težka naloga. Predvidevanje prihodnjih perspektivnih kvalifikacij oziroma potreba trga dela je temeljni pogoj tako za ustreznost in pravilnost izobraževalnih politik kot tudi za pravilno in perspektivno karierno pot posameznika. Šele ustrezni mehanizmi bodo omogočili resnično uvedbo in izvajanje politik prožne varnosti kot sodobne in prilagodljive poti v dolgoročno zaposljivost posameznika.

Evropski socialni sklad daje zeleno luč za črpanje svojih sredstev za podporo postavitve sistemov za spremljanje prihodnjih potreb na trgu dela. To ob kakovostno zastavljenem projektu lahko pokrije levji delež financiranja ter tako omogoči zagotavljanje potrebnih informacij o stanju in gibanjih na trgu dela v Sloveniji. Izkoristimo to možnost. Ne nazadnje, v Evropi se bo v letu 2011 izvajala raziskava o kompetencah odraslih, in sicer v okviru programa PIACC. To je nov program

Ženske se izobražujejo bolj kot moški.

Konkurenčnost Slovenije temelji na inovativnosti.

OECD, ki bo usmerjen v ključne usposobljenosti, potrebne za udeležbo v družbi znanja (štiri področja kompetenc – reševanje problemov, v tehnološkem okolju, bralnost, numeričnost). Rezultati raziskave v okviru programa PIACC bodo služili tudi kot orodje za ugotavljanje povezav med ključnimi kognitivnimi usposobljenostmi in gospodarsko uspešnostjo ter donosi od izobraževanja. Omenjena raziskava bi ob vključitvi Slovenije v program verjetno dala objektivno oceno o kompetentnosti slovenske delovne sile za spopadanje z izzivi prihodnosti.

- 1 COM (2003) 685 final. Izobraževanje in usposabljanje 2010.
- 2 Sklepi Sveta in predstavnikov vlad držav članic, ki so se sestali v okviru Sveta, o vlogi razvoja spretnosti in veščin pri spodbujanju ciljev lizbonske strategije, 2005/C 292/02.
- 3 COUNCIL DECISION on guidelines for the employment policies of the Member States, 10614/2/08, REV2, 7. julij 2008.
- 4 Council Resolution on the new skills for new jobs of 15. 11. 2007 (2007/C 290/01).
- 5 CEDEFOP je evropski center za razvoj poklicnega usposabljanja s sedežem v Solunu (Grčija).
- 6 Anticipating and Matching Labour Market Needs –

Priloga št. 1: Obstoječi sistemi predvidevanja prihodnjih potreb

Sistem	Značilnosti sistema	Države članice
Decentraliziran sistem	Sistem je razvit večinoma na sektorski ali lokalni ravni. Sistematično predvidevanje potreb po usposobljenosti ni izrazito izraženo.	DK, ES, EL, HU, IT, LV, PT, SK, SI
Koordiniran necelovit sistem	Precej razvit sistem, ki vsebuje kvantitativno predvidevanje potreb po usposobljenosti.	CY, FI, IE
Sistem, usmerjen h koordiniranemu celovitemu sistemu	Sistem je sestavljen predvsem iz srednjeročnih kvantitativnih predvidevanj na makro ravni, ki vključuje nekatere kvalitativne elemente sektorskih predvidevanj. Veliko ukrepov je usmerjenih v analizo na nacionalni, regionalni in sektorski ravni s ciljem celostnega sistematičnega obravnavanja problematike. Večinoma se uvaža redno spremljanje potreb po usposobljenosti.	CZ, EE, IT, PL
Koordiniran celovit sistem	Zelo razvit in preverjen sistem, ki sloni na srednjeročnih in kratkoročnih predvidevanjih na makro ravni, vključuje sistem sektorskih študij, redne raziskave /vprašalnike med delodajalci ter redne regionalne ankete o zaposlenosti.	AT, DE, FR, NL, SE, UK

Prilogi št. 2 in 3: Prihodnje aktivnosti Evropske komisije glede predvidevanja prihodnjih potreb po usposobljenosti

Evropska komisija naj bi že v tem letu vzpostavila t. i. evropsko opazovalnico trga dela. Komisija bo uvedla redno in sistematično ocenjevanje dolgoročne ponudbe in povpraševanja na trgih dela v EU do leta 2020 po sektorjih, poklicih, ravneh izobrazbe in državah. Posodobljene napovedi bodo objavljene vsaki dve leti od leta 2010 dalje skupaj s priložnostnimi opozorili o možnih neravnovesjih na trgu dela.

Nadalje bo pripravila analizo znanja in spretnosti ter potreb trga dela za ključne sektorje. Celoviti rezultati za 16 sektorjev, ki zajemajo 75 odstotkov vseh delovnih mest pri zasebnih delodajalcih v EU, bodo na voljo sredi leta 2009. V celoti bodo prikazali, kakšno je povpraševanje po delu in kakšne so posledice za prestrukturiranje. Z zainteresiranimi stranmi, zlasti obstoječimi sektorskimi odbori za socialni dialog, bo Komisija razpravljala o možnosti uvedbe »sektorskih svetov za zaposlovanje ter znanje in spretnosti« na ravni EU zaradi zbiranja podatkov, ki so na voljo v državah članicah in regijah, ter usmerjanja na podlagi znanja in izkušenj zainteresiranih strani ter sistemov izobraževanja in usposabljanja.

- A Jobs and Skills initiative, Doc 8411/08 SOC 213 EDUC 107 + COR 1, 8. 5. 2008.
- 7 Analiza, ki je bila predložena decembra 2008, vključuje EU-25, Norveško in Švico, ne vključuje pa novih držav članic Bolgarije in Romunije.
 - 8 Nadomestna delovna mesta so tista delovna mesta, ki se izpraznijo zaradi upokožitev ali umika delavcev s trga dela iz drugih vzrokov.
 - 9 Neznana izobrazba vključuje 5.126 oseb (2006).
 - 10 Institute for Prospective Technological Studies Report.

LITERATURA

Borjas, G. (2008). *Labor economics*, četrta izdaja. New York: McGraw-Hill/Irvin.

Cahuc, P., Zylberberg, A. (2004). *Labor economics*. Cambridge: MIT Press.

Cohen-Tanugi Laurent. Euroworld 2015: *European Strategy for Globalisation*, 2008. http://www.strategie.gouv.fr/article.php3?id_article=804, dne 10. 8. 2009.

Council Resolution of 27 June 2002 on lifelong learning (2002/C 163/01).

COM (2003) 685 final. *Izobraževanje in usposabljanje* 2010.

COM (2005) 548 – *Recommendation of the European Parliament and of the Council on the key competences on lifelong learning*.

COM (2008) 868 – »Nova znanja in spretnosti za nova delovna mesta«. *Napovedovanje in usklajevanje potreb trga dela ter znanj in spretnosti*: 15.

Council decision on guidelines for the employment policies of the Member States (10614/2/08, REV2), 7. julij 2008.

Employment in Europe 2008.

Eurofound (2008d). *More and better jobs: Patterns of employment expansion in Europe*. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, European Monitoring Centre on Change.

ILO. Zelena delovna mesta.

Institute for Prospective Technological Studies (2002). *Impact of technological and structural change on employment: prospective analysis 2020*. Joint Research Centre, European Commission, Study for the Committee on Employment and Social Affairs of the European Parliament.

Institute for Prospective Technological Studies (2006). *The Future of ICT and Learning in the Knowledge Society*. EUR report 22218.

Future skill needs in Europe. Medium-term Forecast (Synthesis report). CEDEFOP. European Centre for the Development of Vocational Training. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008: 121.

Future skill needs in Europe. Focus on 2020. CEDEFOP. European Centre for the Development of Vocational Training. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008: 25.

SEC (2008) 3058 – *Commission Staff working document accompanying the New Skills for New Jobs. Anticipating and matching labour market and skills needs*: 128.

Daniela Dvornik
Perhavec

Fakulteta za
gradbeništvo
Univerze
v Mariboru

PROGRAMI IN OBLIKE IZVAJANJA ŠTUDIJA TEHNIKE ZA ZAPOSLENE

POVZETEK

Zaradi zastarevanja znanja podjetja od zaposlenih zahtevajo nenehno izobraževanje, praktično celotno delovno obdobje. Vseživljenjsko učenje je nujno potrebno, vendar se postavlja vprašanje, ali so ponudniki pripravljeni na primerno obliko izvajanja tega izobraževanja, ki bi bila učečemu se odraslemu lažje dostopna.

V prispevku so podani predlogi za vzpostavitev pridobivanja visokošolske ali univerzitetne tehnične izobrazbe za odraslo učečo se populacijo, ki je hkrati polno zaposlena, z možnostjo uskladitve delovnih, študijskih in družinskih obveznosti.

Ključne besede: izobraževanje, raziskave, vseživljenjsko izobraževanje, odrasli, ženske, družina

UVOD

Vseživljenjsko učenje (29. alineja 2. člena, Ur. list EU, št. L327)¹ je vsesplošno izobraževanje, poklicno izobraževanje in usposabljanje, neformalno in priložnostno učenje skozi vse življenje, ki izboljša znanja, veščine in kompetence na osebnem, državljanškem, družbenem in/ali zaposlitvenem področju. Po definiciji Evropskega parlamenta² je »odrasli učenec« udeleženec v procesu izobraževanja med 25. in 64. letom starosti.

Delež »učečih se odraslih« na podlagi rezultatov, ki jih je objavil Eurostat (27. oktober 2006) in so prikazani na Sliki 1, narašča.³

Ali temu sledijo tudi univerze s svojo ponudbo? Ali so se v zadnjih 10 letih izobraževalni programi spremenili tako, da bi odrasli populaciji olajšali študij?

Na ta in še kakšna vprašanja bom skušala odgovoriti in dati predloge za aktivnejšo vlogo sodelujočih v procesu izobraževanja s ciljem,

da vseživljenjsko izobraževanje dobi resničen pomen in veljavo.

ZAKONSKE PODLAGE

Evropska direktiva

V vseživljenjsko učenju v okviru »Akcijskega programa Vseživljenjsko učenje« (Ur. list EU, št. L327), ob upoštevanju »Pravil Evropske komisije nacionalnim agencijam za izvajanje omenjenega programa« (»Guide for National Agencies, implementing the Lifelong Learning Programme«), so vključeni naslednji podprogrami:

- program *Erasmus*, ki pokriva potrebe po poučevanju in učenju vseh udeležencev formalnega visokošolskega izobraževanja ter poklicnega izobraževanja in usposabljanja na terciarni ravni ne glede na trajanje izobraževanja ali stopnjo kvalifikacije, vključno z doktorskim študijem, ter zavode

in organizacije, ki izvajajo ali omogočajo to izobraževanje in usposabljanje;

- program *Comenius*, ki pokriva potrebe po poučevanju in učenju vseh udeležencev predšolskega in šolskega izobraževanja do konca višje srednje izobrazbe ter zavode in organizacije, ki izvajajo to izobraževanje;
- program *Leonardo da Vinci*, ki pokriva potrebe po poučevanju in učenju vseh udeležencev poklicnega izobraževanja in usposabljanja, ki ne vključuje terciarne ravni, ter zavode in organizacije, ki izvajajo ali omogočajo to izobraževanje in usposabljanje;
- program *Grundtvig*, ki pokriva potrebe po poučevanju in učenju udeležencev vseh oblik izobraževanja odraslih ter vse zavode in organizacije, ki izvajajo ali omogočajo to izobraževanje.

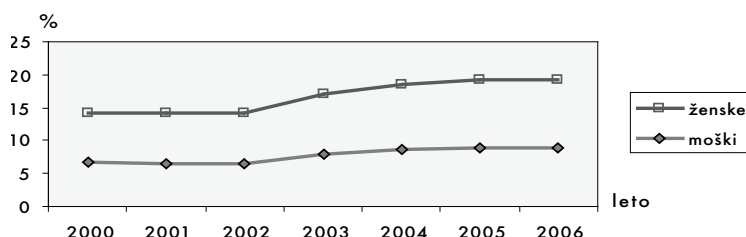
Programi so namenjeni:

- učencem, študentom, udeležencem usposabljanja in odraslim udeležencem;
- učiteljem, vodjem usposabljanja in osebju, udeleženi v kateremkoli vidiku vseživljenjskega učenja;
- osebam na trgu dela;
- zavodom ali organizacijam, ki zagotavljajo možnosti za učenje v skladu s programom vseživljenjsko učenje ali v okviru njegovih podprogramov;

V okvir evropskega programa vseživljenjskega učenja so vključeni naslednji podprogrami: Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig in Comenius, od katerih sta Erasmus in Grundtvig⁴ primerna za izobraževanje, v katero je vključena visokošolska organizacija. Ključne dejavnosti »vseživljenjskega izobraževanja« zajemajo sodelovanje pri politiki in inovacije v vseživljenjskem učenju; spodbujanje učenja jezikov; razvijanje inovativnih vsebin, storitev, pedagogike in prakse za vseživljenjsko učenje, ki temeljijo na IKT; razširjanje in izkoriščanje rezultatov ukrepov, ki jih podpira program ter prejšnji sorodni programi, in izmenjavo dobre prakse.

Slika 1: Vseživljenjsko izobraževanje prebivalcev EU

odstotek odrasle ženske in moške populacije v starosti od 25 do 64 let, vključene v izobraževanje in usposabljanje



- osebam in telesom, pristojnim za sisteme in politike v zvezi s katerimkoli vidikom vseživljenjskega učenja na lokalni, regionalni in nacionalni ravni;
- podjetjem, socialnim partnerjem in njihovim organizacijam na vseh ravneh, tudi trgovskim organizacijam in gospodarskim zbornicam;
- telesom, ki nudijo storitve usmerjanja, svetovanja in obveščanja v zvezi s katerimkoli vidikom vseživljenjskega učenja;
- združenjem, ki delujejo na področju vseživljenjskega učenja, skupaj z združenji študentov, udeležencev usposabljanja, učencev, učiteljev, staršev in odraslih udeležencev;
- raziskovalnim centrom in telesom, ki se ukvarjajo z vseživljenjskim učenjem;
- nepridobitnim organizacijam, prostovoljnim telesom in nevladnim organizacijam (NVO-jem).

Nacionalna zakonodaja

Zakon o visokem šolstvu

Področje nadaljnega izobraževanja (visokošolski in univerzitetni ter magistrski in doktorski študij) ureja *Zakon o visokem šolstvu* – ZviS-UPB 3 (Ur. list RS, št. 119/2006). Na podlagi Zakona o visokem šolstvu lahko univerze in fakultete izvajajo študijske programe za izpopolnjevanje, dopolnjevanje, poglobljanje in posodabljanje znanja, ki so lahko v obliki:

Vseživljenjsko učenje je vsesplošno in poklicno izobraževanje ter usposabljanje, neformalno in priložnostno učenje skozi vse življenje.

- študijskih programov za izpopolnjevanje znanja (potrebna akreditacija),
- tečajev,
- poletnih šol,
- programov usposabljanja,
- v drugih oblikah.

Na novih ravneh izobrazbe po »bolonjskih« programih zakon *ne* predvideva specializacij oziroma jih ni uvrstil v novo shemo ravni izobrazbe. Specialističnih programov prav tako za zdaj ne priznava Inženirska zbornica Slovenije (v nadaljevanju IZS).

Statuti univerz

Skladno z Zakonom o visokem šolstvu univerze v Sloveniji področje izobraževanja urejajo vsaka na svoj način. Statuti univerz v Ljubljani, Mariboru, Kopru in Novi Gorici urejajo poleg rednega študija tudi področje vseživljenjskega študija in neformalnih oblik izobraževanja.

Univerza v Ljubljani

Statut Univerze v Ljubljani loči študijske programe za izpopolnjevanje in preostale oblike izobraževanja. Medtem ko so študijski programi za izpopolnjevanje oblike vseživljenjskega učenja in so namenjeni predvsem za izpopolnjevanje, dopolnjevanje, poglobljanje in posodabljanje znanja (103. člen statuta), so preostale oblike

izobraževanja oblike neformalnega učenja.

V študijski program za izpopolnjevanje se lahko vpiše kandidat, ki je končal najmanj prvo stopnjo študija (diploma dodiplomskega študija).

Opis programov za izpopolnjevanje vsebuje:

- splošne podatke o programu (ime, vrsta, trajanje),
- opredelitev temeljnih ciljev programa oziroma splošnih ter predmetno specifičnih kompetenc, ki se pridobijo s programom,
- predmetnik s kreditnim ovrednotenjem študijskih obveznosti po ECTS in opredelitvijo deleža izbirnosti v programu,
- pogoje za vpis in merila za izbiro ob omejitvi vpisa,
- merila za priznavanje znanja in spretnosti, pridobljenih pred vpisom v program,
- načine ocenjevanja,
- pogoje za napredovanje po programu,
- način izvajanja študija,
- pogoje za dokončanje študija.

Kandidatu, ki je opravil vse obveznosti po študijskem programu za izpopolnjevanje, se izda potrdilo, ki ga podpišeta dekan in rektor ter je javna listina.

Med oblike neformalnega učenja, ki jih lahko izvajajo članice univerze, sodijo tečaji, poletne šole, programi usposabljanja ipd., če to ne ovira izvajanja študijskih programov za pridobitev

ravni izobrazbe po dosedanjih programih	raven	ravni izobrazbe po novih »bolonjskih« programih
višješolski programi (do 1994)	6/1	
višješolski strokovni programi		
specializacija po višješolskih programih	6/2	visokošolski strokovni (1. bolonjska stopnja)
visokošolski strokovni programi		univerzitetni programi (1. bolonjska stopnja)
specializacija po visokošolskih strokovnih programih	7	magisteriji stroke (ZA imenom) (2. bolonjska st.)
univerzitetni programi		
specializacija po univerzitetnih programih	8/1	
magisteriji znanosti (PRED imenom)		
doktorati znanosti (PRED imenom)	8/2	doktorati znanosti (PRED imenom) (3. bolonjska st.)

izobrazbe. Izobraževanje lahko izvaja tudi več članic hkrati oziroma se organizira na ravni univerze. Če izobraževalno obliko organizira univerza, sprejme sklep o uvedbi in programu senat univerze.

O uspešno opravljenem izobraževanju iz prejšnjega odstavka se lahko izda potrdilo, ki ga podpiše dekan.

Univerza v Mariboru

Statut Univerze v Mariboru opredeljuje nadaljnje izobraževanje v 126. členu – specialistični študij in 172. členu – delne izvedbe študijskih programov v obliki poletnih šol, na katerih se udeleženci izobražujejo in usposabljaajo po posebnih programih ali po delih študijskih programov za pridobitev izobrazbe. O izvedbi poletne šole odloča senat univerze na predlog senata članice univerze. Poletno šolo lahko izvajajo ena članica ali več članic univerze skupaj, lahko pa tudi v sodelovanju z univerzami v tujini.

Univerza na Primorskem

Statut Univerze na Primorskem (Ur. list RS, št. 124/2008) v 107.b členu navaja, da so »študijski programi za izpopolnjevanje oblika vseživljenjskega učenja in so namenjeni predvsem izpopolnjevanju, dopolnjevanju, poglobljanju in posodabljanju znanja«. V nadaljevanju statut ne navaja, kako se oblike vseživljenjskega učenja na univerzi izvajajo.

Študijske programe za izpopolnjevanje na predlog senata članice sprejme senat univerze, da postanejo javnoveljavni, pa je treba pridobiti soglasje Sveta Republike Slovenije za visoko

šolstvo. Obvezne sestavine študijskih programov za izpopolnjevanje določa zakon. Kdor opravi vse obveznosti po programu oziroma po drugi obliki neformalnega izobraževanja, ki nima javne veljavnosti, dobi potrdilo, ki ni javna listina.

Univerza v Novi Gorici

Statut Univerze v Novi Gorici v 55. členu navaja, da lahko univerza izvaja tudi študijske programe, ki niso javnoveljavni. Te programe sprejme senat univerze. Nadalje statut navaja, da študij poteka po programih za pridobitev izobrazbe, ki se razvrščajo v tri stopnje:

1. prva stopnja:
 - dodiplomski visokošolski strokovni študijski programi,
 - dodiplomski univerzitetni študijski programi,
2. druga stopnja:
 - podiplomski magistrski študijski programi,
3. tretja stopnja:
 - podiplomski doktorski študijski programi.

V nadaljevanju statut navaja, da »študij lahko poteka tudi po programih za izpopolnjevanje, ki so oblika vseživljenjskega učenja in so namenjeni predvsem za izpopolnjevanje, dopolnjevanje in poglobljanje znanja«.

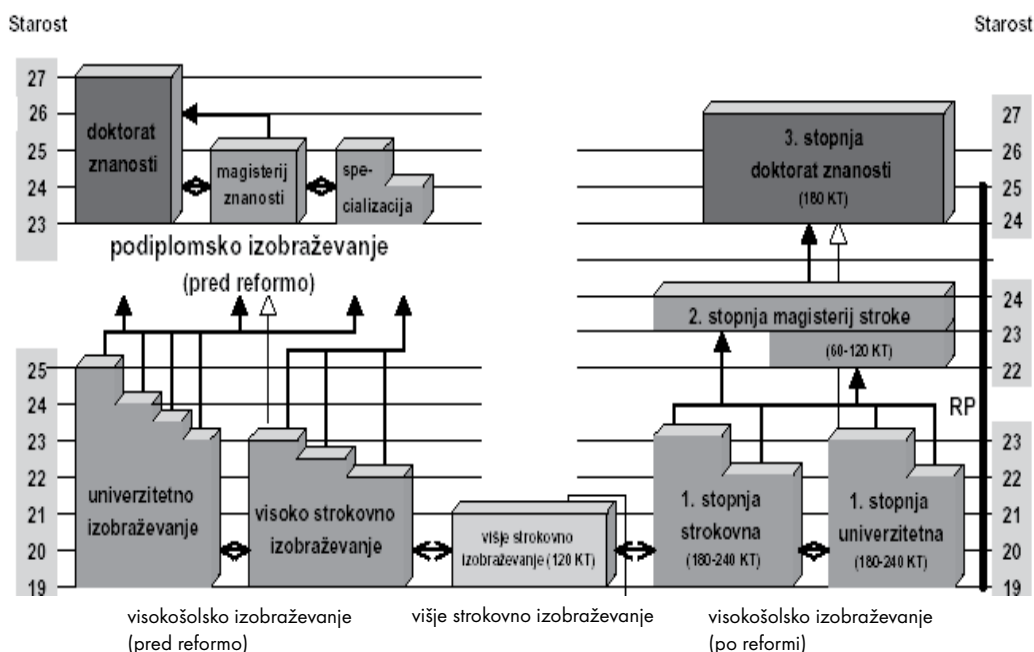
IZOBRAŽEVALNI PROGRAMI

Izobraževanje na področju tehnike v Sloveniji poteka po raznih poklicnih, srednjih, višjih, visokostrokovnih in univerzitetnih

Izobraževanje na področju tehnike v Sloveniji poteka po raznih poklicnih, srednjih, višjih, visokostrokovnih in univerzitetnih programih.

Odrasli, ki želijo pridobiti formalno izobrazbo v času, ko so že zaposleni, so vključeni v IZREDNI študij, ki obsega identičen program kot redni študij, le da je ponavadi en letnik »raztegnjen« na dve leti. Po novi bolonjski shemi pomeni to 5.400 ur v šestih letih. Za »odraslega« študenta to pomeni 2,5 ure na dan vsak dan v obdobju šestih let. Zadnjih 10 let so nekatere univerze uvedle študij na daljavo, imenovano »e-learning« ali »distance-learning«. E-learning zahteva od študenta aktivno udeležbo v času predavanj (on-line), medtem ko »distance-learning« od posameznika terja več samodiscipline, saj si sam razporeja čas študija (ponoči, zjutraj ...).

Slika 1: Zgradba vzgoje in izobraževanja v Sloveniji 2006/2007



Tehnološki razvoj zahteva vseživljenjsko učenje zaposlenih skozi celotno delovno obdobje.

programih. V tem prispevku se omejimo na izobraževanje visokostrokovne in univerzitetne stopnje. Fakultete razpisujejo programe na obeh stopnjah, večinoma prvostopenjske prenovljene bolonjske programe. Prvostopenjski bolonjski programi obsegajo 180 kreditnih točk (KT). Ena KT pomeni okvirno 30 ur dela (pedagoškega, skupinskega in samostojnega), kar je 5.400 ur v treh letih, ki jih posameznik nameni študiju. Primerjava z dosedanjim (starim) študijskim programom in prenovljenim je razvidna iz Slike 1.

ZAKAJ VISOKOŠOLSKI PROGRAMI NISO PRIMERNI ZA ODRASLO UČEČO SE GENERACIJO

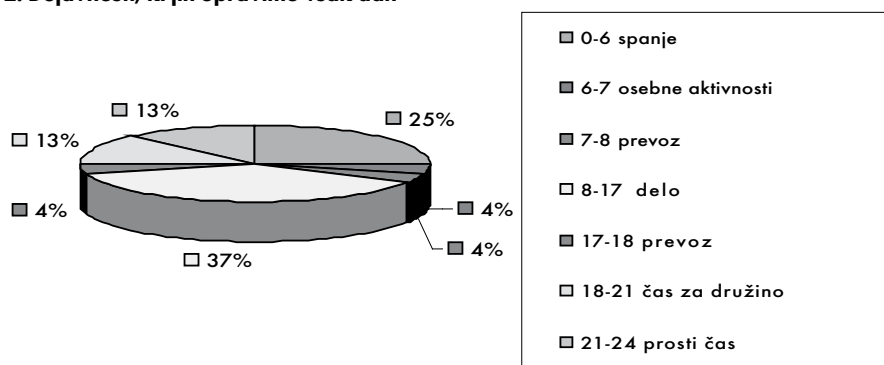
Tehnološki razvoj in tehnološka znanja zahtevajo permanentno izobraževanje zaposle-

nih skozi celotno delovno obdobje. V zadnjih 15 letih smo priče hitremu razvoju računalniških znanj, pojavu novih standardov in raznih predpisov, povezanih z vstopom Slovenije v evropski prostor. Trud, ki ga je treba vložiti, da smo »up to date«, je velik že za generacijo, staro 40 let. Posebno veliko breme čutijo ženske, ki v skrbi za družino dejansko pogosto težko uskladijo poklicno in družinsko življenje.

Povprečni delovni teden v članicah EU obsega od 35 do 42 ur. Delovni teden je od ponedeljka do petka, sobota in nedelja sta povečini namenjeni počitku in družini.

V Sloveniji imamo 40-urni delovni teden, kar za mnoge od nas pomeni od 8. do 16. ure, če bivamo zunaj kraja zaposlitve, porabimo za pot na delo in nazaj še dodatno uro. Skupaj torej službi namenimo 10 in več ur na dan. Dnevno priporočilo za spanje naj bi v povprečju znašalo šest do devet ur.⁵ Za družino, osebne aktivnosti, kot so hobiji, teoretično ostane okoli šest ur na dan (Slika 2).

Slika 2: Dejavnosti, ki jih opravimo vsak dan



ANALIZA STANJA IZREDNEGA ŠTUDIJA

Za analizo problematike izrednega študija so uporabljeni podatki Fakultete za gradbeništvo Univerze v Mariboru. Iz doslej narejenih analiz, stanja vpisa izrednih študentov in poznavanja problematike⁶ na področju izobraževanja odraslih je razvidno, da interes za študij tehnike pada in da študenti iščejo izobraževalne programe, ki omogočajo večjo fleksibilnost tako pri študiju kot zaposlitvi. Hkrati pričakujejo, da se bodo z delom pridobljene kompetence ocenile in ovrednotile, kar pa se doslej ni dogajalo.

FAKULTETA ZA GRADBENIŠTVO UNIVERZE V MARIBORU

Na Fakulteti za gradbeništvo Univerze v Mariboru se izvaja izredni študij programov gradbeništva in prometa obeh stopenj (VS in UNI). Na podlagi *analize vpisa izrednih študentov*

ugotavljam, da vpis pada predvsem na VS programih. Glede na to, da prihaja vedno manj kandidatov, in zaradi upadanja natalitete se pričakuje, da se bo negativno gibanje nadaljevalo. V nadaljevanju vidite grafikon, iz katerega je razvidno gibanje vpisa na izredni študij v zadnjih 10 letih.

Rahlo se povečuje vpis na univerzitetni študij, predvsem diplomantov, ki so zaključili redno obliko študija VS programa gradbeništva.

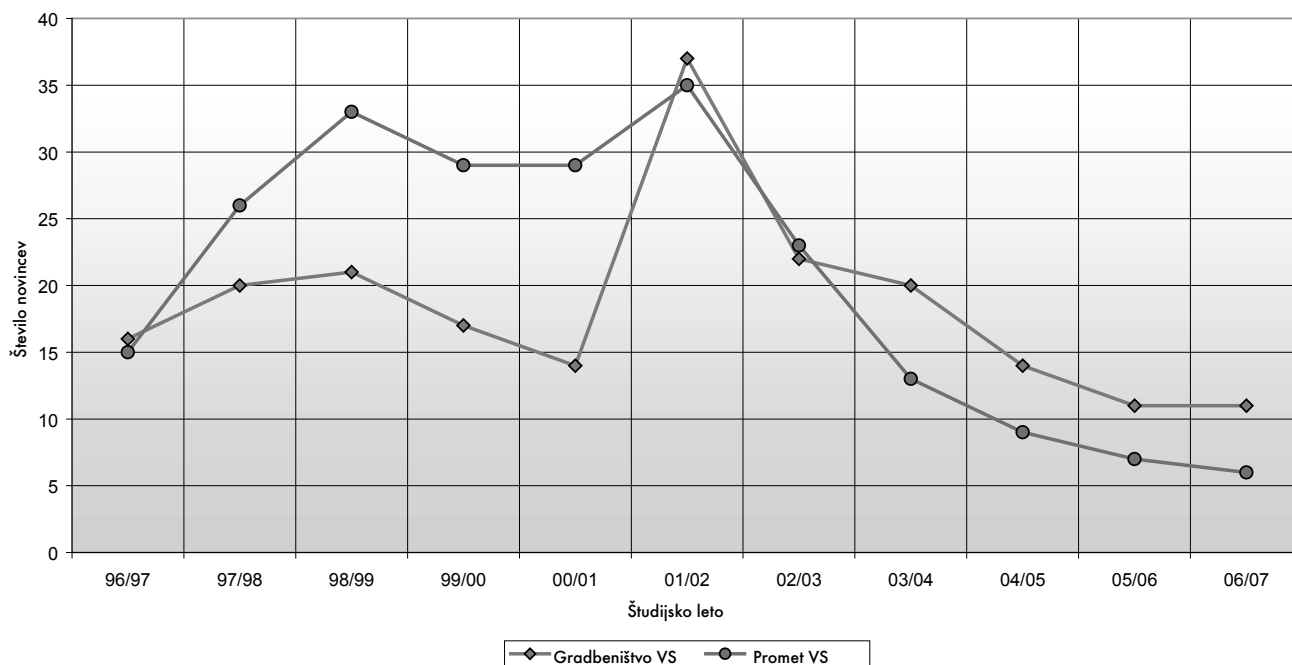
Iz navedenega je zaznati, da se število izrednih študentov opazno poveča le, če fakulteta razpiše nov program, s katerim bivšim diplomantom omogoči prehod oziroma vpis z določenimi bonitetami, in ko je predhodni program, ki so ga zaključili, ukinjen (nazadnje denimo ukinitve VŠ programov, ki so jih fakultete »nadomestile« z VS programi). Pričakuje se, da se bo vpis povečal ob razpisih programov II. bolonjske stopnje,

Študenti iščejo programe, ki omogočajo večjo fleksibilnost pri študiju in zaposlitvi.

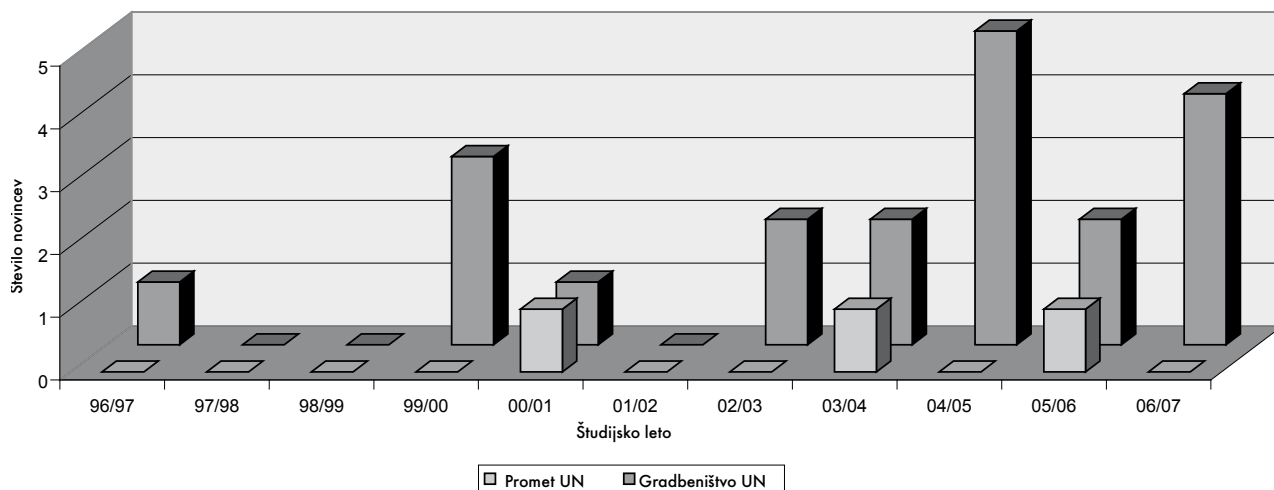
Formalni izobraževalni programi na večini univerz v svetu niso primerni za zaposlenega odraslega, ker:

- so predmetno preobsežni (odrasli ponavadi – v nasprotju z večino rednih študentov – natančno vedo, kaj bi študirali in zaradi česa),
- so časovno preobsežni (šest let študija skoraj tri ure na dan – znanje zastareva cca. na pet let),
- ne upoštevajo znanj in kompetenc, ki jih je odrasli pridobil z delom,
- ne dajo pravih izhodnih znanj (programi so akreditirani in niso dovolj fleksibilni za hiter tehnološki razvoj na področju industrije).

Vpis novincev v prvi letnik visokošolskih strokovnih študijskih programov na izrednem študiju od leta 1996 do 2006



Vpis novincev v prvi letnik univerzitetnih študijskih programov na izrednem študiju od leta 1996 do 2006



kamor bo možen vpis z zaključenim izobraževanjem na visokošolskih programih (VS).

Na podlagi *analize anket izrednih študentov in diplomantov* (VS) se na študij tehnike vpišejo zgolj tisti, ki jih strokovno področje, ki ga pokriva fakulteta, zanima. Nekateri od njih bi

želeli študij nadaljevati, vendar ne na univerzitetnem programu, ampak na časovno manj obremenjujočih »specialističnih programih«, ki bi denimo trajali največ dve leti in katerega smer bi lahko izbirali glede na usmeritev in delo, ki ga opravljajo v službi.

PREDLOGI ZA NOVE OBLIKE ŠTUDIJA

Vseživljenjsko izobraževanje bi fakultete lahko izkoristile kot izziv, vendar omejitve v Zakonu o visokem šolstvu in statutih niso v prid fleksibilnejši shemi (modulnega) izobraževanja za zaposleno populacijo. Tej danes resnično primanjkuje časa za intenziven poglobljen študij, ki traja šest (VS) in več let.

Po pregledu ponujenega na spletnih straneh posameznih fakultet po svetu in fakultet, ki izvajajo programe na način, kot nam ga prikazuje primerjava med prvo in drugo različico pridobivanja strokovnih znanj na visokošolskem in univerzitetnem področju za zaposlene, ugotavljam, da prva različica ne zagotavlja aktualnih znanj. Izvajalci programov po »prvi različici« z 10-letnimi izkušnjami v Evropi so ocenili, da ti ne dajejo pričakovanih rezultatov, saj se tehnološki napredek uporabi le za način poučevanja, sam program pa se ne spremeni. Oblika študija tako ne upošteva že pridobljenih kompetenc, ki jih posameznik razvija v obdobju svoje zaposlitve, in dejanskih znanj. Poglejmo si, kaj ponujata obe različici.

V nadaljevanju sta navedeni dve različici pridobivanja strokovnih znanj na visokošolskem in univerzitetnem področju za zaposlene, ki se lahko vključujejo v vseživljenjsko izobraževanje (odrasli od 25 do 64 let). Prva različica je napisana izhajajoč iz dosedanje zakonske podlage, ki velja za fakulteto, medtem ko je druga varianta »revolucionarnejša«, saj posega v širše področje (gospodarstvo, fakultete, ministrstvo, IZS, posameznik) in zahteva od vseh naštetih tvorno sodelovanje.

RAZLIČICA 1

- Omogočiti zaposlenim *prijaznejši način izobraževanja* po akreditiranih študijskih programih (UNI 1. stopnja) v obliki *študija na daljavo*, za kar je potrebna ponovna akreditacija.

- Pripraviti vse potrebno za *izvedbo študija na daljavo*. S študijem na daljavo bi študentom prihranili čas in denar ter omogočili študij iz »domačega fotelja«.
- Pripraviti *študijski program za izpopolnjevanje* po predhodnem usklajevanju z IZS in predstavniki gospodarstva o smiselnosti, vsebinskih potrebah in regulaciji kompetenc po zaključku izobraževanja.
- Izvajati samostojna strokovna izobraževanja.
- Vsi novi programi, ki se pripravljajo za akreditacijo, naj se akreditirajo tudi kot *študij na daljavo*, fakultete pa jih bodo izvajale takrat, ko bodo imele tehnične možnosti za to.

RAZLIČICA 2

- Omogočiti zaposlenim študij po individualnih fleksibilnih programih, ki bi bili sestavljeni posebej za vsakega posameznika, ki bi želel pridobiti znanje. Program skupaj sestavijo delodajalec, fakulteta, posameznik, gospodarska zbornica, IZS. Partnerji sklenejo individualno pogodbo o izobraževanju, v kateri navedejo obveznosti in dolžnosti posameznih strani.
- Vse fakultete nastopajo kot partnerji, manjkajoče vsebine ali področja, ki jih v Sloveniji ne pokrivamo ali ki so kakovostnejše drugje, se dopolnijo z vsebinami ali področji tujih fakultet (študij se lahko izvaja na daljavo). Fakultete ponudijo zgolj najkakovostnejša znanja ali module, ki se cenijo in priznavajo v vseh strokovnih segmentih.
- Fakultete omogočijo samopreverjanje posameznikovih osnovnih znanj (matematika, fizika), ki so potrebna za nadaljevanje izobraževanja (podobno kot lahko preverimo znanje jezika, preden gremo na izpit iz tujega jezika).
- IZS omogoči opravljanje »strokovnih« izpitov posameznih »ozkih« področij, ki so temu primerno finančno ovrednoteni (podobno kot izpiti o znanju jezika ali strokovni pravni izpiti s posameznih področij).

Povezovanje izobraževalne sfere z gospodarstvom je najprimernejši način izobraževanja odraslih.

- Na ravni države in zbornic se je treba dogovoriti o načinu verificiranja »individualno pridobljenih znanj«. Odgovornost bi morali prevzeti vsi, vendar bi pobuda na strani aktivnih (fakulteta, gospodarska zbornica,

posameznik) prisilila k drugačnemu razmišljanju tudi drugo stran (ministrstvo, IZS).

ZAKLJUČEK

S »prenovo« študijskih vsebin se ukvarjajo povsod po svetu in trenutno iščejo primernejšo obliko. Primernejša oblika je vsekakor zapisana v različici 2, ki pa v Evropi (v zapisani obliki) še ni bila predlagana. Povezovanje izobraževalne sfere z gospodarstvom je primernejši način izobraževanja odraslih kot izobraževanje po 10 in več let starih akreditiranih programih. Učeči se odrasli v nasprotju z rednimi študenti potrebuje in si zasluži drugačen izobraževalni program, ki bo v vsakem posamezniku prebudil željo po učenju in v katerem bo učeči se našel zadovoljstvo. Recesijsko obdobje je priložnost, da podjetja in posameznik vložijo več časa in energije v izobraževanje in pridobivanje znanja, s katerim

bodo v času konjunktura iztržili višjo dodano vrednost v tehničnih panogah.

Ker je ena izmed nalog Evropske komisije in držav članic, da »si prizadevajo sprejeti vse ustrezne ukrepe za odpravo pravnih in upravnih ovir za pravilno delovanje programa vseživljenjsko učenje (6. člen g)«, imamo v okviru evropske direktive možnost spremeniti izobraževalni sistem za odraslo populacijo, tako da nam bo vsem v zadovoljstvo.

- 1 Decision No 1720/2006/EC of the European parliament and of the Council of 15 November 2006, establishing an action program in the field of lifelong learning, Official Journal of the European Union, L 327/45, 24. 11. 2006.
- 2 Glej opombo 1.
- 3 Glej http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1996,39140985&_dad=portal&_schema=POR TAL&screen=detailref&language=en&product=STRIND_EMPLOI&root=STRIND_EMPLOI/emploi/em052 in http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1996,39140985&_dad=portal&_schema=POR TAL&screen=detailref&language=en&product=STRIND_EMPLOI&root=STRIND_EMPLOI/emploi/em053.
- 4 Glej <http://europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11097.htm>
- 5 Robert Berkow (2000), The Merck Manual of medical information, str. 300.
- 6 Avtorica prispevka je kot predavateljica v letih 2001–2008 sodelovala v izobraževanju odraslih na Višji strokovni šoli v Celju.

VSEŽIVLJENJSKO UČENJE IN IZOBRAŽEVANJE SE NE ZAKLJUČITA OB KONCU KONFERENCE

POROČILA, ODMEMI, OCENE

V Gradcu smo z vseevropsko konferenco pripeljali h koncu zadnje srečanje v projektu IANUS, ki smo ga partnerji¹ namenili preučevanju temeljnih spoznanj glede izobraževanja v poznejših letih življenja. Spoznanja smo strnili v smernice in priporočila za doseganje kakovosti. IANUS je bil in ostaja za Slovensko univerzo za tretje življenjsko obdobje priložnost, da svoje obsežno znanje preda drugim, ki so pred tem le redko delali na tem področju izobraževanja odraslih. Za našo univerzo pa je IANUS pomembna priložnost tudi zato, ker je zagledati svoje znanje v novi luči, skozi razmislek in izkušnje drugih inovativno in lahko vodi k novim vrednim spoznanjem. Značilnost znanja (in tudi kulture) je namreč v tem, da se plemeniti šele takrat, ko ga dajemo drugim, od njih pa se nam spremenjeno in bogatejše vrača. Zato želim nekatera nova ali bogatejša spoznanja, pa tudi nove zamisli, s tem prispevkom predati javnosti.

Starejši ne morejo biti ločena družbena skupina in starejših posameznikov ni mogoče obravnavati na temelju značilnosti njihove družbene skupine.

Kakšna so torej bila nova in stara, a drugače in nemalokrat bolje izražena spoznanja udeležencev konference? »Pomembno je, da starejših ne obravnavamo kot ločeno družbeno skupino,« je dejal predstavnik graškega županstva. Kaj takšna izjava pove? Predvsem, da so starejši v očeh politikov (pa tudi drugih)

nemalokrat ločena družbena skupina, ki zahteva ločeno obravnavo. Kaj to lahko pomeni? *Pomeni, da starejših ne vidimo kot del skupnosti, da smo privolili v politike, ki jih držijo proč od družbe, na družbenem robu.* Simone de Beauvoir je o takšnem odnosu razmišljala že pred več desetletji v svojem delu *Starost*, rekoč, da starejše obravnavamo, kot da bi živeli na drugem planetu. Pa bi bilo tako preprosto najti drugačne podlage za drugačno politiko do starosti in staranja! Dovolj je, da sami sebe vprašamo, kakšnega življenja v starosti bi si želeli, kako naj bi mi živeli pri 65, 80 ali 90 letih, in že se znebimo vseh stereotipov in spoznamo, da imamo prav vsi vrsto osebnih potreb, in predvsem, da si želimo v poznejših letih živeti skupaj z drugimi, na način, ki predstavlja nadaljevanje in izboljšanje našega dotedanjega življenja.

Drugi predstavnik lokalne oblasti je bil, tako se zdi, širšega duha in je napovedal, da je »starejšim treba dati priložnost, da v družbi sodelujejo, dokler iz te družbe ne izginejo«. Ker je v naših družbah smrt nedotakljiva tema, je uporabil ta nerodni evfemizem. Prav, a v prvem delu svojega nagovora je spet utelesil stereotip, na katerega velja opozoriti. *Ne gre za to, da srednje generacije dajo drugim generacijam, mladim in starejšim, priložnosti za razvoj in sodelovanje v družbi. Te priložnosti morajo vse generacije graditi skupaj.*

A gre za več kot priložnosti, gre za potrebo, da gradimo takšno družbo, kjer bo to naravno in mogoče, za to, da naredimo *novo družbeno pogodbo*, ki bo določila nov odnos med državljani in državo, pa tudi med državljani in generacijami samimi. Politike prepogosto skrbi le del te pogodbe oziroma stopnja zaposlenosti starejših. Ta je v Avstriji med najnižjimi v Evropi in tudi v Sloveniji je v starostni kategoriji od 54 do 64 let le 32-odstotna, medtem ko naj bi po priporočilih stockholmskega sveta leta 2050 presegla 51 odstotkov. Bo res tako ali bomo našli inovativne rešitve? Se bomo morebiti osredotočili tudi na druge vredne načine vključevanja generacij v družbo, ki bodo primernejše družbi znanja, kulture in vseživljenjskega učenja in izobraževanja? Zaposlitev za poln ali krajši delovni čas je predvsem potreba mlajših, starejši pa potrebujejo zlasti *delo in tudi druge oblike sodelovanja v družbi znanja* – prav vsi pa potrebujemo *socialni kapital*, strukture, organizacije, ustanove, dejavnosti, vrednote, pričakovanja, zaupanje, družbene odnose, ki pomagajo zadržati in razvijati človeški kapital starejših, ki plemeniti nesnovno kulturno dediščino.

O družbenem kapitalu v zvezi s starejšimi je spregovorila **Ann-Kristin Boström** iz EN-CELLA, švedskega nacionalnega centra Univerze v Jönköpingu za izobraževanje odraslih, ki ga je švedska vlada ustanovila leta 2001. Predstavila je študije, ki se nanašajo na izobraževanje odraslih in socialni kapital, denimo študijo OECD iz leta 2009, ki opozarja na zastarele načine izbiranja zaposlenih in vrsto oblik neenakosti, ki te zastarele načine selekcioniranja pri zaposlovanju potrjujejo. Gre za družbenoekonomsko neenakost, za neenakost po spolu, starosti, pripadnosti večini ali manjšinam, neenakost onih, ki imajo posebne potrebe. Nazadnje je Ann-Kristin Boström opozorila na močan sodobni izvor neenakosti, tj. na *prepad v obvladovanju novih tehnologij* (angl. *digital divide*).

Njen naslednji poudarek je bil na *Svetovni deklaraciji o izobraževanju za vse* iz leta 1990

(angl. *The World Declaration on Education for All*), ob tem pa misel, da obstajajo vrednote formalnega in vrednote neformalnega izobraževanja. Ena od pomembnih vrednot neformalnega izobraževanja, v katerega se večinoma vključujejo starejši, je skupno prizadevanje za medsebojno razumevanje in priznavanje vseh. Neformalno izobraževanje je odvisno od socialnega kapitala in širi socialni kapital, tako pomemben za družbo.² Ann-Kristin Boström je postavila hipotezo, da kakovost izobraževanja starejših odraslih (in ne zgolj dejstvo, da se starejši izobražujejo) pomembno vpliva na doseganje pričakovane življenjske dobe.

IZOBRAŽEVANJE STAREJŠIH ODRASLIH VPLIVA NA NJIH SAME IN DRUŽBO

Izobraževanje starejših odraslih, so se strinjali udeleženci konference, *vpliva na razvoj skupnosti in družbe*. Potrebovali bi torej kazalce družbenega in ne zgolj ekonomskega razvoja in tedaj bi se izkazal pomen socialnega kapitala in neformalnega izobraževanja starejših. Na potrebo po novih kazalcih opozarjajo tudi drugi, ne le andragogi, denimo **Joseph Stiglitz**,³ pa **Esther Duflo**. Tudi na Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje o tem govorimo že lep čas, še posebno zato, ker leta dolgo ne moremo prepričati politikov, da izobraževanje starejših odraslih pomembno oblikuje družbo in ne le njih same in da se vsega ne da izkazati zgolj z ekonomskimi kazalci. Ni namreč dovolj, da vemo, koliko manj je dragih bolnišničnih dni, če se ljudje v poznejših letih življenja izobražujejo, ali koliko starejši z znanjem ekonomsko prispevajo družini. Vedeti bi morali tudi, kaj se pod vplivom izobraževanja starejših odraslih razvije v družbi, je poudarila **Dušana Findeisen**. *Učenje (starejših) ima namreč vpliv na posameznika in ima vpliv na družbene vezi in družbene odnose, ki bistveno določajo, kako dobro živimo.*

IZOBRAŽEVANJE V POZNEJŠIH LETIH, KI SPREMEMI ŽIVLJENJE, JE SREČA

Izobraževanje odraslih in starejših odraslih pa naj ne bo neke vrste uporabno blago, namenjeno zgolj delu, naj ne bo zgolj storilna dejavnost, če z njim želimo doseči odrasle. Tako nikoli ne smemo spustiti izpred oči, da naj bo izobraževanje starejših takšno, da starejše naredi tudi srečne. V Sloveniji smo nekoč trdili podobno, da naj bo to *učenje z radostjo in učenje kot (radosten) način življenja*.

Bodi kakorkoli, *izobraževanje odraslih in starejših odraslih je dejavnost, ki naj spreminja življenje. Tega se prav posebno zavedajo na Nizozemskem, kjer živi 50 odstotkov priseljencev. Če se starejši priseljenci vključijo v izobraževanje, se njihovo življenje in življenje domačinov začne spreminjati. To se je najbolj pokazalo v programu, kjer so Nizozemci skupaj s priseljenci, oboji so bili iz različnih generacij, sprva zapisali vsak svojo zgodbo življenja v tem kraju, kasneje pa so posamezne zgodbe strnili v skupno zgodbo prebivalcev skupnosti.*

Zakaj je izobraževanje starejših odraslih pomembno, je zbrane vprašal **Thomas Fischer** iz Fondacije Lambrakis iz Grčije, ki se ukvarja predvsem z opazovanjem, raziskovanjem in razvojem medgeneracijskega učenja.⁴ *Brez izobraževanja izgubimo preteklost ne le posameznikov, marveč tudi skupnosti.* To se dobro vidi v vaseh, kjer je mogoče najti vire za izobraževanje vse vaše skupnosti.

PO POPLAVAH JE PRIPOVED MLADIH IN STARIH O FIRENCAH ZDRUŽILA MEŠČANE

Patrizia Giorio iz mreže **FormAzione CO&SO iz Firenc** je poudarila, da je bilo za njihovo ustanovo uvajanje izobraževanja starejših pomembno zato, ker so tako pokazali, da imajo starejši vprašanja in da je nekatera izmed njih treba obravnavati s posebnim znanjem. Predstavila je medgeneracijski program, ki so ga v Firencah

izvajali po poplavih, ki so prizadele podobo mesta. Starejši in mlajši so pripovedovali o skupnem mestu, skupnem prostoru. Skupni prostor je nedvomno dobro izhodišče za nastanek medgeneracijskih izobraževalnih programov.

Patrizia Giorio je še ugotovila, da je v mediteranski kulturi izobraževanje starejših še posebno pomembno za ženske, ki jih nikoli niso spodbujali, naj se pokažejo v javnosti, in to v jeseni svojega življenja storijo prvič. Zdi se, da je vprašanje spola v izobraževanju starejših premalo obravnavano. Starejše ženske je treba v izobraževanje pritegniti na krajih, ki so jim domači, denimo z nagovorom v lokalni trgovini in podobno. Ob tem je Giorgio še dodala, da vsako nosi v sebi osebno izkustveno znanje. Kako mu izkazati spoštovanje? Kako ga uporabiti?

Izobraževanje starejših odraslih, smo spoznali, pa ni le način, kako integrirati starejše v družbo. Sprašujemo se tudi, kako integrirati znanje starejših v družbo. Tudi to je odprto vprašanje in na Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje smo spoznali, da moramo ustvariti organizirane poti za pretakanje pridobljenega znanja starejših v družbo. Znanje se namreč ne more pretakati le naključno, prav tako ne sme ostati znotraj študijske skupine starejših. V Združenih državah Amerike so tako uvedli »čas za prenos znanja« s starejših delavcev na mlajše, izdelali so modele za popis in prenos tega znanja. Četudi so ti modeli kaj malo učinkoviti, pa vendarle kažejo na to, da znanje obstaja, in na to, kako pomembno je, da znanje starejših ne ponikne.

Za **Bfi Steiermark**, je povedala **Kathrin Karloff**, koordinatorica projekta IANUS, je bilo uvajanje izobraževanja starejših odraslih priložnost, da osvetlijo svojo temeljno dejavnost, poklicno izobraževanje odraslih. V mreži organizacij bfi Steiermark je približno 1.400 redno zaposlenih, kar kaže na veliko potrebo po izobraževanju odraslih v tej avstrijski deželi.

Llani Tena z Letterkenny Institute of Technology na Irskem je prispevala misel, da se vseživljenjsko učenje ne konča ob koncu orga-

niziranega izobraževanja. Hkrati izobraževanje omogoči, da se zavemo tudi tistega, kar že nosimo skrito v sebi. Izobraževanje starejših odraslih, ki je nadaljevanje izobraževanja skozi vse življenje, pa zagotavlja boljše in daljše življenje, je poudarila.

UČNA KAVARNA ALI DISKUSIJA V PIRAMIDI KOT USPEŠNA IZOBRAŽEVALNA IN UČNA METODA

Najdragocenejša na konferenci v Gradcu pa je bilo v mojih očeh organizirano in načrtovano srečevanje udeležencev, med drugim v t. i. učnih kavarnah (angl. *learning cafe*). Pravzaprav je šlo za že staro metodo diskusije ali razprave v piramidi, le da v tem primeru o treh med seboj različnih in hkrati povezanih temah in v treh različnih skupinah, kjer smo obravnavali *potrebe, prepreke in nadaljevanje izobraževanja starejših odraslih v medgeneracijskem, medkulturnem in z novimi tehnologijami podprtem okolju*. Sama sem skupaj z **Allanom Hattanom** in **Ann-Kristin Boström** moderirala razpravo in oblikovala spoznanja o medgeneracijskem izobraževanju. **Tamara Jare** je uvodoma shematsko podala bistvo medgeneracijskega izobraževanja. Sredi takšnega izobraževanja se srečajo naša preteklost, individualna in družbena, tako nastale razliknosti in podobnosti posameznikov in posameznih generacij pa se združijo v sedanjosti sredi izobraževalnega programa in na tem je mogoče graditi prihodnost, individualno in družbeno, ali bolje rečeno, znova je mogoče graditi tudi različne prihodnje poti. Namen medgeneracijskega izobraževanja pa je poleg obravnave teme izobraževanja tudi srečevanje in povezovanje generacij v skupnost.

Vedeti je treba tudi, s kakšnim namenom se generacije učijo skupaj. Udeleženci iz Firenc so predstavili izkušnjo medgeneracijskega učenja, kjer so vse generacije skupaj razpravljale o »lepih sanjah«, o tem, da bi bilo dobro pripraviti

»festival prihodnosti« in združiti dobre želje in predstave mladih, srednje starih in starejših v skupne sanje o prihodnosti. Tako bi nastala smer, ki bi ji veljalo slediti v prihodnosti.

V računalniško podprtem izobraževalnem kontekstu se srečajo različne generacije. *Udeleženci v to okolje ne prinesejo le svojega preteklega znanja in kulture, marveč tudi pretekle spretnosti*. Dober mentor jih zna integrirati v izobraževanje. Prednost računalniškega izobraževanja različnih generacij pa je v tem, da tu ni hierarhije in da je možen pretok znanja med vsemi navzočimi in onimi, ki jih je mogoče doseči, denimo po elektronski pošti ali drugače.

Allan Hattan-Yeo je poudaril, da smo med generacijami zgradili pregrade. Lahko jih premostimo s skupnim branjem besedil na računalniški ali drugih podlagah. Vse je dobro, kultura pa še prav posebno, da premagamo osamljenost posameznih generacij, mladih in starih, pri čemer je osamljenost mladih drugačna od osamljenosti starejših. Mladi imajo za seboj manj izkustvenega in socialnega učenja, zato pa imajo pred seboj obilico prihodnosti, starejši prav nasprotno. *Količini preteklosti in prihodnosti, tako se zdi, prav tako določata izobraževanje v njegovih različnih razsežnostih*.

Strinjali smo se, da moramo v medgeneracijskem izobraževanju poiskati predvsem skupna izhodišča, skupne motive, skupne izobraževalne teme.

Pri obravnavi preprek za izobraževanje smo spoznali, da so vse skupne prepoznane prepreke hkrati tudi podlaga za razvoj izobraževalnih vsebin, še posebno, ko gre za medgeneracijske in medkulturne skupine: če je neki družbeni skupini priseljencev prepreka pri vključevanju v družbo pomanjkljivo znanje jezika okolja, če so to kulturne razlike, če je to spol, če je to politika ali družba s svojim predsodki, tedaj je treba *vse te prepreke obravnavati kot možno izobraževalno vsebino različnih kulturnih skupnosti in različnih generacij*.

V računalniškem izobraževanju starejših odraslih je pomemben čas, ki naj ga imajo starejši

na razpolago za učenje, in, tako kot pri vseh udeležencih, količina tistega, kar naj starejši v danem času usvojijo. Učno gradivo naj bo prožno, prilagodljivo že zaznanim potrebam udeležencev. Vsebina gradiva naj podpira samozavest starejših odraslih, kajti sleherno izobraževanje ali usposabljanje starejših odraslih je hkrati izobraževanje za pridobivanje moči.

Ko je tekla beseda o tem, kako izobraževanje narediti privlačno za starejše udeležence, smo ugotovili, da pozabljamo na zmožnost starejših udeležencev samih, da v svoji socialni mreži in na svojih skupnostnih mestih spregovorijo o izobraževanju.

Partnerji v projektu IANUS smo svoje delo in srečevanje usmerili tudi v pripravo končnih skupnih publikacij, ki bodo na voljo v več jezikih, med drugim tudi slovenskem. Najpomembnejša med njimi je nedvomno *Izobraževanje v poznejših letih življenja*.⁵ Smernice in priporočila se nanašajo na izobraževanje starejših odraslih v medgeneracijskem, medkulturnem in z novimi tehnologijami podprtem izobraževalnem kontekstu.

- 1 Slovenski partner v projektu je bila Univerza za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani.
- 2 »Razmerje med socialnim kapitalom in vseživljenjskim učenjem in izobraževanjem je bistvenega pomena. Že dolgo je govor o povezavi med skupnostjo in socialnim kapitalom, v 70. letih pa se je raziskovanje usmerilo v neformalno učenje in izobraževanje odraslih in ne le formalno izobraževanje (mladih) v šolah. Vendarle pa premalo vemo o tem, kako socialna omrežja vplivajo na menjavo spretnosti, znanja, stališč in kako jih pomagajo ustvarjati. Če imamo v družbi močnejše in širše vezi, se bomo najverjetneje naučili več kot tisti, ki imajo omejeno socialno omrežje. Pa še to, ali so posamezne mreže tudi kvalitativno drugačne in kako vplivajo na učenje odraslih in starejših odraslih.« Field, J. (2005). *Social capital and lifelong learning, the encyclopedia of informal education*.
- 3 Joseph Stiglitz vodi Komisijo za merjenje ekonomskih učinkov in družbenega napredka (angl. *The Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress*).
- 4 Glej spletno stran projekta EAGLE.
- 5 Karloff, K. (ur.) (2009). *Izobraževanje v poznejših letih življenja – Ianusove smernice in priporočila za doseganje kakovosti*. Gradec: bfi Steiremark.

Dr. Dušana Findeisen

HLEBEC, Valentina (ur.):
STAREJŠI LJUDJE
V DRUŽBI SPREMEMB
Maribor, Aristej, 2009

Knjiga *Starejši ljudje v družbi sprememb* je rezultat večletnega izvirnega empiričnega raziskovalnega dela v okviru raziskovalnega projekta »Socialna integracija starostnikov v Sloveniji« in govori o socialnih omrežjih starejših v Sloveniji.

Avtorice so si zastavile ambiciozno nalogo raziskati, kako je tranzicija v Sloveniji vplivala na socialna omrežja starejših. Knjigo poleg uvoda urednice, kazal, povzetkov in predstavitev avtorjev tvori 13 poglavij, v katerih so obravnavane spremembe v slovenski družbi v zadnjih 20 letih, ki so neposredno vplivale na položaj starejših in na kakovost njihovega življenja.

V knjigi sodelujejo naslednje avtorice s svojimi prispevki:

- *Šircelj, M.: Staranje prebivalstva v Sloveniji* – Avtorica opiše demografske spremembe in opredeli osnovne demografske pojme ter poda oris demografske strukture prebivalcev Slovenije primerjalno s stanjem v svetu in Evropi.
- *Kolarič, Z., Rakar, T., Kopač Mrak, A.: Slovenski sistem blaginje v procesu postopnega spreminjanja* – Avtorice ugotavljajo, da je tranzicija s spremembami v zaposlovanju, družinski politiki, upokojevanju, zdravstvenem varstvu, izobraževanju in stanovanjski politiki povzročila velike spremembe v slovenskem sistemu blaginje.
- *Kump, N., Stropnik, N.: Socialno-ekonomski položaj starejšega prebivalstva* – V pri-

spevku so podane ugotovitve, da so pokojnine ključni vir preživljanja starejših, tako da so najstarejši prebivalci najbolj ranljivi in prizadeti, ker svojega ekonomskega položaja zaradi starosti in bolezni ne morejo več izboljševati z dodatnimi deli.

- *Mali, J.: Spremembe v institucionalnem varstvu starejših* – Solidarnost, sožitje in kakovostno staranje prebivalstva so osrednje zaveze vlade RS iz leta 2006, sprejete v »Strategije varstva starejših do leta 2010«, ugotavlja avtorica. V naslednjih letih so načrtovane spremembe v smeri ustanavljanja specializiranih domov za oskrbo starih ljudi, upoštevajoč različnost njihovega telesnega in psihofizičnega stanja.
- *Hvalič Touzery, S.: Družinska oskrba bolnih starih družinskih članov* – Kar za sedem odstotkov (od 12 odstotkov) starejših v Sloveniji, ki ne morejo več skrbeti zase, skrbijo družina in druga neformalna omrežja. Potrebna bi bila povezanost družine in javne oskrbe.
- *Nagode, M.: Organizirana pomoč za stare ljudi, ki živijo na domu* – Ta pomoč v Sloveniji narašča, čeprav še zmeraj ni zagotovljena v vseh občinah, poleg drugih analiz v prispevku pojasni avtorica.
- *Mandič, S.: Medgeneracijsko zavezništvo, izmenjava virov blaginje in sodobne dileme* – Avtorica ugotavlja, da v Sloveniji na podlagi raziskav obstaja močna medgeneracijska solidarnost, smo pa na poti preobrazbe

iz klasične v postindustrijsko družbo blaginje, še zmeraj z močno vlogo družine in sorodstva pri socialni opori.

- *Hlebec, V. in dr.: Kako misliti, opazovati in razumeti omrežja starejših ljudi v Sloveniji* – V tem prispevku avtorice predstavijo metodološke postopke, uporabljene v raziskavi »Socialna integracija starostnikov v Sloveniji«, ki je potekala od leta 2004 do 2007.
- *Filipovič Hrast, M.: Pomen lokalne skupnosti in sosedov v življenju starejših* – Avtorica ugotavlja, da se v zadnjih dveh desetletjih na tem področju kažejo spremembe, in opaža večjo povezanost starejših in tistih, ki živijo na podeželju. V zadnjih 20 letih se je povezanost zmanjšala, čeprav še zmeraj obstaja.
- *Kump, S., Jelenc Krašovec, S.: Vpliv socialnih omrežij in bivanjskega okolja na učne dejavnosti dveh generacij odraslih* – Na podlagi analize učnih navad starejših ljudi v mestu, primestju in na podeželju avtorici ugotavljata, da so najbolj motivirani za učenje mestni prebivalci, najbolj tisti z večjimi in ohlapnejšimi socialnimi omrežji, in manj tisti z majhnimi in zaprtimi omrežji. Pripravljenost za učenje se s starostjo zmanjšuje.
- *Kump, S., Jelenc Krašovec, S.: Udeležba starejših odraslih v izobraževanju v Sloveniji* – Avtorici ugotavljata, da so v Sloveniji starejši odrasli manj zainteresirani za učenje, opazna pa je velika povezava med stopnjo izobrazbe in željo po učenju. Pri nas se starejši odrasli največ vključujejo v neformalne programe učenja. Vzroke za nezainteresiranost gre iskati v pre zaposlenosti, starosti, bolezni, pozabljivosti, stroških in neustreznosti programov.
- *Pahor, M., Domanjko, B., Hlebec, V.: Spleti zdravja in bolezni* – Avtorice se v prispevku posvetijo osvetlitvi pomena socialnih omrežij starejših kot dejavniku zdravja. Kakovost življenja starejši bolnih ljudi je

pogosto slaba in viri neformalnih omrežij pri reševanju tega problema niso dovolj.

- *Šadl, Z., Hlebec, V.: Emocionalna opora v družinskih omrežjih* – Avtorici ugotavljata, da so najpomembnejša čustvena opora starejših družinski člani in sorodstvena omrežja.

Knjiga seznani bralca s spremembami v življenju starejših ljudi v Sloveniji v zadnjih dveh desetletjih in nakazuje poti, kako razmere v posameznih segmentih izboljšati. Za vse, ki se ukvarjajo z demografskimi spremembami, kakovostjo življenja starejših in izobraževanjem starejših, je knjiga nepogrešljiv vir podatkov in predlogov možnih rešitev.

Tanja Šulak

SIXTH INTERNATIONAL CONFERENCE ON TECHNOLOGY, KNOWLEDGE AND SOCIETY

Čas: 15.–17. januar 2010

Kraj: Freie Universität Berlin, Nemčija

Tema konference: kompleksni in občutljivi odnosi med tehnologijo, znanjem in družbo

Več informacij na naslovu: <http://techandsoc.com/conference-2010/>

Raziskovalna konferenca

PROMOTING EQUITY IN HIGHER EDUCATION

Čas: 27.–28. januar 2010

Kraj: Eastwood Hall, Nottingham, Velika Britanija

Organizator: The Higher Education Academy

Teme konference: promoviranje enakopravnosti; spodbujanje udeležbe v visokošolskem izobraževanju; vseživljenjsko učenje; prilagajanje možnosti učenja raznolikim študijskim skupinam

Cilji konference:

forum za izmenjavo teoretičnih in empiričnih spoznanj s področja, povezati udeležence z različnih področij in držav

Več informacij na naslovu: http://www.heacademy.ac.uk/events/detail/Equity_Research_Conference_2010

Letna konferenca ESREA Life History and Biography Research Network, Annual Conference

REPRESENTING LIVES AND LEARNING: THE SCIENCE AND POETICS OF OUR WORK

Čas: 4.–7. marec 2010

Kraj: Linnaeus University, Växjö in Kalmar, Švedska

Teme konference: življenjska zgodovina, biografsko in avtobiografsko raziskovanje

Datum oddaje povzetkov: 4. december 2009

Več informacij na naslovu: <http://www.esrea.org/pub/jsp/polopoly.jsp?d=10256&a=87945>

INTED 2010

INTERNATIONAL TECHNOLOGY, EDUCATION AND DEVELOPMENT CONFERENCE

Čas: 8.–10. marec 2010

Kraj: Valencia, Španija

Organizator: International Association for Technology, Education and Development (IATED)

Tema konference: mednarodno sodelovanje v izobraževanju in tehnologiji

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

Mednarodna konferenca o izobraževanju, Velika Britanija

GOING GLOBAL 4

Čas: 24.–26. marec 2010

Kraj: Queen Elizabeth II Conference Centre, London, Velika Britanija

Cilji konference: obravnavati vprašanja, povezana z globalizacijo in njenimi vplivi na izobraževanje, npr. mobilnost študentov v mednarodnem izobraževalnem prostoru, spodbujanje sodelovanja med državami in institucijami, povezovanje področja izobraževanja z vladnimi politikami in gospodarstvom. Hkrati je to priložnost za vzpostavitev omrežij, sodelovanja, dogovorov, saj se pričakuje nad tisoč udeležencev iz različnih držav.

Več informacij na naslovu: <http://www.eaea.org/events.php?aid=17099&d=2010-03>

Letna konferenca 2010 — Universities Association for Lifelong Learning (UALL)

FROM WIDENING PARTICIPATION TO EMPLOYER ENGAGEMENT: LIFELONG LEARNING IN HIGHER EDUCATION

Čas: 14.–16. marec 2010

Kraj: Oxford, Velika Britanija

Organizator: Universities Association for Lifelong Learning

Namen konference: razprava o trenutnih in prihodnjih problemih, povezanih z vseživljenjskim učenjem, s katerimi se srečujejo visokošolske institucije, delodajalci, lokalne skupnosti, učeči se, ki so povezani v učečo se skupnost

Datum oddaje povzetkov: 30. december 2009

Več informacij na naslovu: <http://www.uall.ac.uk>

9. letna konferenca 2010

DISCOURSE, POWER, RESISTANCE (IZ NIZA KONFERENC DPR)

Čas: 30. april–1. marec 2010

Kraj: University of Greenwich, London, Velika Britanija

Namen konference: razpravljati o pomenu zaupanja v akademskem svetu in zunaj njega — v upravljanju, poučevanju, učenju in raziskovanju. Vsebina posega na področje kritične pedagogike, raziskovanja v izobraževanju, filozofije izobraževanja.

Več informacij na naslovu: Jerome Satterthwaite (jnsatterthwaite@gmail.com), tudi DPR journal: Power and Education: <http://www.wwwords.co.uk/power/>

3. mednarodna konferenca o izobraževanju odraslih

PREPARING THE WORKFORCE FOR THE INFORMATION SOCIETY

Čas: 21.–24. april 2010

Kraj: Iasi, Romunija

Organizator: Lifelong Learning Institute of »Alexandru Ioan Cuza« University Iasi

Namen konference: spodbuditi in razvijati dialog med teoretiki in praktiki na področju izobraževanja odraslih; vzpostaviti forum, ki bi povezoval nevladne, lokalne, regionalne, nacionalne in druge organizacije na področju javnega in zasebnega izobraževanja; razpravljati o možnostih nove tehnologije v nadaljevalnem izobraževanju

Datum oddaje povzetkov: 1. december 2009

Več informacij na naslovu: <http://iec.psih.uaic.ro/conferinta21042010.php>

CANADA INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION (CICE-2010)

Čas: 26.–28. april 2010

Kraj: Toronto, Kanada

Namen konference: akademikom in strokovnjakom z različnih področij izobraževanja zagotoviti interdisciplinarne povezave, spodbujati raziskovanje in razvijati področje izobraževanja

Teme konference: teorija in praksa v izobraževanju

Datum oddaje povzetkov: 15. december 2009

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

8. mednarodna konferenca

COMPARATIVE EDUCATION AND TEACHER TRAINING

Čas: 8.–12. junij 2010

Kraj: Plovdiv, Bolgarija

Organizator: Bulgarian Comparative Education Society

Teme konference: komparativno izobraževanje kot univerzitetna disciplina, izobraževanje učiteljev, izobraževalna politika in reforme, visokošolsko izobraževanje, vseživljenjsko učenje in socialna inkluzija, vodenje šole

Rok za oddajo prispevkov: 1. marec 2010

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

XVII. ISA svetovni kongres sociologov – Research Committee on Sociology of Ageing

SOCIOLOGY ON THE MOVE

Čas: 11.–17. julij 2010

Kraj: Gothenburg, Švedska

Organizator: International Sociological Association

Teme konference: staranje v transnacionalnih skupnostih; spol, staranje in telo; kulturna reprezentacija starajočega se telesa; staranje nastarejših (80+); starajoče se družbe in država blaginje; skrbstvo; sovplivanje starosti, spola in etničnosti; stari starši in medgeneracijska dinamika; mediji in staranje; ageisem; starejši delavci in upokojevanje idr.

Več informacij na naslovu: <http://www.isa-sociology.org/congress2010/rc/rc11.htm>

6. evropska raziskovalna konferenca ESREA

ADULT LEARNING IN EUROPE — UNDERSTANDING DIVERSE MEANINGS AND CONTEXTS

Čas: 23.–26. september 2010

Kraj: Linköping, Švedska

Organizatorja: ESREA in Univerza Linköping

Namen konference: razpravljati o terminologiji, ki se uporablja na področju izobraževanja odraslih, predvsem pa opredeliti razlike med pojmi in koncepti, kot so izobraževanje odraslih, vseživljenjsko učenje, učenje odraslih — kaj razumemo s temi pojmi, kaj pomenijo v praksi, kako to vpliva na naše raziskovanje

Datum oddaje povzetkov: 15. januar 2010

Več informacij na naslovu: <http://www.liu.se/esrea2010/>

Povzetki/Abstracts

Sonja Kump Ph.D., Katarina Majerhold MSc, Faculty of Arts, University of Ljubljana

AN EDUCATION PARADIGM FOR INDIVIDUAL AND COMMUNITY WELFARE

The article aims to show that the main strength of community education lies in the fact that it enables people to take care of their interests and requirements in the most relevant manner. By community education we mean all educational activities in support of the work of organizations, groups and individuals in a particular local community. Having realized its significance, governments set general rules and regulations, but left their implementation to individual regions, districts and communes. Through community education people will transform from passive into active, autonomous individuals, who wish to take an active part in the care for themselves and the community in which they live. This type of education, with an important social function, is thus directed towards common work for development and higher quality of life in the community. It deals with social learning in the process of solving individual and collective problems and with social responsibility in the contemporary society.

Key words: Manley, Morris, social networks, social capital, residential communities, ethical and democratic prosperity of individuals and the community

Dušana Findeisen Ph.D., Faculty of Arts, University of Ljubljana

SOCIO-CULTURAL ANIMATION AS INSPIRATION FOR THE LIFE OF THE SOCIETY – LINKING OF THE SOCIAL AND CULTURAL IN THE HEART OF THE NEW CIVILIZATION

Initially, the author discusses the formats of passing on culture and knowledge that were used in the past, the formats of the times of creation of national States, the formats belonging to the enlightenment initiatives. Dušana Findeisen goes on to emphasize that all national States had their »enlighteners« involved in inspiring, bonding and educating people of various professions, from various social groups, thus rendering the society alive and dynamic. Socio-cultural animation is a French concept, not as new as it may seem, stemming from popular education. After the Second World War the adjective popular started being omitted and the term socio-cultural animation slowly replaced it. Socio-cultural animation can be found wherever people are, regardless of their educational or social background, striving to bring

improvement to individuals and society. Next, the author presents and discusses several definitions of socio-cultural animation, occasionally illustrating them by presenting examples of good practice. In addition to that, she identifies the prevailing criteria used when classifying formats of socio-cultural animation, drawing the reader's attention to the great variety of actors in this field. Dušana Findeisen presents various functions of this subsystem of the French national cultural policy. Owing to them, socio-cultural animation can be clearly differentiated from community education, etc.

Key words: socio-cultural animation, socio-cultural animator, adult education, community education, leisure time, cultural policy.

Sabina Jelenc Krašovec, Ph.D., Faculty of Arts, University of Ljubljana

GUIDANCE AND COUNSELING IN ADULT EDUCATION AS AN AGENT OF SOCIAL INCLUSION

An overview of the counseling and guidance activities in adult education shows that this activity is predominantly oriented into informing and career guidance and that it functions hand in hand with the labour market. In most European countries career guidance is in the foreground (especially for the young); guidance and counseling

Povzetki/Abstracts

to help adults in their education process is perceived as a 'superstandard' activity. We have ascertained that the possibilities offered for obtaining information or guidance do not ensure equal access to the various target groups. Even though counseling and guidance in adult education is relatively well developed in Slovenia, it still remains a marginalised area of (adult) education within the educational policy, for it remains systemically and financially unregulated. Numerous European countries (including Slovenia) have noticed a discrepancy between the political premises stated in various documents and the actual conditions.

Key words: guidance and counseling, career, education and learning, adults

Vesna Močnik, Employment Service of Grosuplje

COMMUNITY EDUCATION AS A NEW FORM OF ADULT EDUCATION IN RURAL AREAS

In this article community education is presented as an alternative form of adult education, offered on the Slovenian educational market in the years 2007/08 (Brenk, 2007). We deal with an analysis of the data gained by means of a survey and interviews examining the actual situation and the

possibilities of adult education in the rural parts of Slovenia. The purpose of this analysis was to examine the possibilities and the need for introducing community education to these regions. The adult education possibilities that have been identified and described in rural communities form the basis for development of community education in Slovenia. In view of the shortage of educational opportunities for adults in rural parts of the country, we argue that community education, located inside the community, can help to preserve social networks and build new ones, it can activate people living in rural communities and enhance their ability to cooperate and contribute to sustainable development of the community.

Key words: community, rural areas, sustainable development, social capital, adult education, community education

Magda Zupančič

SKILLS AND KNOWLEDGE REQUIREMENTS OF THE FUTURE LABOUR MARKET – RESPONSIBILITY OF THE PRESENT

European economies are warning with increased intensity about the dangerous discrepancy between the skills and knowledge required by employers and the existing labour

supply, which affects significantly (non-)competitiveness of national economies. In the knowledge society, skills, knowledge and competences are becoming an essential condition for competitiveness on (global) labour markets, a factor that has – in the time of crisis – become crucial for market survival of economic entities. In other words, for the knowledge society – the aim of the integrated Europe – it is of great importance to identify present and future requirements for skills and up-to-date knowledge. Only a holistic and systematic observation and identification of these requirements can make it possible to regulate the supply and demand situation on labour markets, as well as to increase competitiveness and bring a high degree of social cohesion. Appropriately trained workforce, comprising people of all types of qualifications and generations, pursuing life-long education, is able to adapt quicker and more successfully to the demands of today's dynamic economic environment and (professional, industry-related and geographic) mobility.

Key words: skills and knowledge, labour market, competitiveness, life-long learning

Povzetki/Abstracts

Daniela Dvornik Perhavec, Faculty of Civil Engineering, University of Maribor

PROGRAMMES AND TYPES OF ENGINEERING STUDIES IMPLEMENTATION FOR WORKFORCE

Employers need proficient and skilled workers. Workers' personal requirements have to be in balance with training and education requirements of the economy.. Many employers have adopted the policy recommending that workers pursue education and training throughout their lives. We agree that life-long learning is important in the context of today's rapidly developing technology and business practices of the global economy.

Our goal is to determine how to organize workforce education and make knowledge more accessible to women and people who live far from university centres. We will also consider ways to help those who need to improve their technical knowledge in their late careers and those who have joined workforce without higher education qualifications.

Key words: education, research, lifelong learning, training, adults, women, family

ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Letnik 15, leto 2009

Letno vsebinsko kazalo (2009)

UVODNIK

Findeisen, Dušana:	Ste dejali izobraževanje starejših odraslih, ste dejali dejavna poznejša leta življenja?	št. 3, str. 5-9
Krajnc, Ana:	Izobraževanje in gospodarska kriza	št. 1, str. 5-8
Kump, Sonja:	Premislek o namenih izobraževanja odraslih	št. 4, str. 5-7
Mlinar, Zdravko:	Usmeritve k ustvarjalnemu vseživljenjskemu okolju	št. 2, str. 5-7

ZNANOST RAZKRIVA

Bračič, Suzana:	Pomen e-izobraževanja za odrasle	št. 2, str. 29-35
Findeisen, Dušana:	Izobraževanje starejših odraslih in pomen njihovega izobraževanja za njih same ter družbo	št. 3, str. 12-21
Findeisen, Dušana:	Sociokulturna animacija družbi vdihne življenje	št. 4, str. 27-37
Golob, Nika:	Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj kot vseživljenjski proces	št. 2, str. 19-28
Jamšek, Dušan;		
Javrh, Petra:	Osnovna šola – izobraževalno in kulturno srce trajnostnega ravnanja za najbolj ranljive?	št. 2, str. 36-44
Jelenc Krašovec, Sabina:	Starejši delavci na trgu delovne sile	št. 3, str. 40-56
Jelenc Krašovec, Sabina:	Andragoško svetovalno delo kot spodbujanje družbene vključenosti odraslih	št. 4, str. 38-51
Javrh, Petra:	Paradigma, ki bo spremenila tudi izobraževanje odraslih	št. 1, str. 44-55
Jogan, Maca:	»Kar se Janezek nauči«, je premalo	št. 1, str. 31-43
Krajnc, Ana:	Vpliv izobraževanja starejših na motivacijo za izobraževanje ostalih generacij	št. 3, str. 31-39
Kump, Sonja;		
Majerhold, Katarina:	Pomen izobraževanja odraslih v obdobjih gospodarskih in političnih kriz	št. 1, str. 10-24
Kump, Sonja;		
Majerhold, Katarina:	Paradigma izobraževanja za dobrobit posameznika in skupnosti	št. 4, str. 12-26

Močnik, Vesna:	Skupnostno izobraževanje kot nova oblika izobraževanja odraslih na podeželju	št. 4, str. 52-63
Skitek, Katja:	Vpliv Konfucija na sodobno izobraževanje na Kitajskem	št. 2, str. 45-52
Šantej, Alijana:	Razvoj in poslanstvo slovenske Univerze za tretjo življenjsko obdobje	št. 3, str. 22-30
Volf, Bojan:	Pomen in vloga vseživljenjskega izobraževanja v luči različnih opredelitev nalog prihodnje družbe	št. 2, str. 10-18
Zupančič, Magda:	Prožna varnost (flexicurity) kot izziv realnosti	št. 1, str. 25-30

ZA BOLJŠO PRAKSO

Bizovičar, Maša:	Izobraževalno svetovanje starejših	št. 3, str. 74-75
Bračun Sova, Rajka:	Izobraževanje starejših za prostovoljno delo v muzejih in spreminjajoča se vloga muzeja v (starajoči se) družbi	št. 3, str. 65-73
Dvornik Perhavec, Daniela:	Programi in oblike izvajanja študija tehnike za zaposlene	št. 4, str. 74-82
Govekar-Okoliš, Monika:	Izobraževanje mentorjev za praktično usposabljanje študentov v različnih delovnih organizacijah	št. 1, str. 77-89
Kermavnar, Nataša:	Neformalno mentorstvo	št. 1, str. 65-76
Mijoč, Nena:	Nekateri temeljni pojmi z vidika andragoške didaktike	št. 1, str. 58-64
Sedej, Mateja:	Izobraževanje starejših v luči trga dela in strategije aktivnega staranja	št. 2, str. 54-63
Šajn, Anja;		
Findeisen, Dušana:	Pomen življenjske poti in generacijskih značilnosti za načrtovanje medgeneracijskega izobraževalnega programa	št. 3, str. 58-64
Zupančič, Magda:	Usposobljenost in potrebe trga dela prihodnosti – odgovornost sedanjosti	št. 4, str. 66-73

POROČILA, ODMEVI, OCENE

Findeisen, Dušana:	Utrinki IANUS	št. 4, str. 83-87
Ličen, Nives:	Misliti vzgojo: problemi oblikovanja vzgojno-izobraževalnega koncepta	št. 1, str. 92-94
Možina, Tanja;		
Klemenčič, Sonja;		
Orešnik-Cunja, Jasmina:	Podeljena priznanja za razvijanje kakovosti izobraževanja odraslih v letu 2009	št. 2, str. 64-68

KNJIŽNE NOVOSTI

Krajnc, Ana:	Prostorsko-časovna organizacija bivanja	št. 2, str. 69-72
Šulak, Tanja:	Vseživljenjsko učenje in strokovno izrazje	št. 1, str. 90-91
Šulak, Tanja:	Dar disleksije	št. 3, str. 76
Šulak, Tanja:	Starejši ljudje v družbi sprememb	št. 4, str. 88-89

OBRAČAMO KOLEDAR

Jelenc Krašovec, Sabina

št. 1, str. 95-97

št. 2, str. 73-77

št. 3, str. 77-81

št. 4, str. 90-94

SPLOŠNA NAČELA

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

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

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

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

PISANJE PRISPEVKOV

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

POŠILJANJE PRISPEVKOV

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

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

AVTORSTVO PRISPEVKOV

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

RECENZENTSKI POSTOPEK

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

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

Uredništvo revije Andragoška spoznanja

AS 4/2009

