



ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Revija za izobraževanje in učenje odraslih

Andragogic Perspectives

1

2017

Ideologija starostizma kot
operativna kategorija kapitalizma:
primer pokojninske blagajne

Pomen dejavnega državljanstva
in državljanske vzgoje v času migracij
in begunske krize v Evropi

Življenjski slog starejših
v domovih za starejše

IMPRÉSUM

Založnik/Published by:

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

Za založbo/For the publisher:

Branka Kalenič Ramšak, dekanja Filozofske fakultete

Glavna urednika/Editors in Chief:

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

Odgovorna urednica/Editor:

Tanja Šulak, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Lektoriranje /Proofread by:

Julija Klančičar

Prevajanje/Translated by:

Matic Večko

Mednarodni uredniški odbor/International Editorial Board:

Dušana Findeisen, Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje,

Marvin Formosa, Univerza na Malti, Malta,

Maja Furlan De Brito, King's College London, Velika Britanija,

Monika Govekar Okoliš, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,

Marta Gregorčič, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,

Milena Ivanuš Grmek, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru,

Peter Jarvis, Univerza v Surreyju, Velika Britanija,

Sabina Jelenč Krašovec, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,

Polona Kelava, Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje,

Tina Kogovšek, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,

Ana Krajnc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,

Sonja Kump, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,

Mirjana Mavrak, Univerza v Sarajevu, BiH,

Maja Mezgec, Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem v Kopru,

Borut Mikulec, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,

Ester Možina, Andragoški center Slovenije,

Tanja Možina, Andragoški center Slovenije,

Vesna Podgornik, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,

Jost Reischmann, Univerza v Bambergu, Nemčija,

Bernhard Schmidt-Hertha, Univerza v Tübingenu, Nemčija,

Simona Šinko, Mestna knjižnica Ljubljana,

Natalija Vrečer, Andragoški center Slovenije,

Anita Zovko, Univerza na Reki, Hrvaška.

Naslov uredništva/Address of the Editorial Office:

Tanja Šulak, Revija Andragoška spoznanja,

Filozofska fakulteta,

Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana

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

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

Poslovni račun/Account:

01100-6030707216, sklic 145414/7626

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

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

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

Tisk/The printing house:

Birografika Bori, Ljubljana

Revijo subvencionirajo/Journal subsidized by:

Javna agencija za raziskovalno dejavnost RS,

Znanstveni inštitut Filozofske fakultete,

Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Naklada/Number of copies:

Tisk na zahtevo/Print on demand

Revija Andragoška spoznanja je abstrahirana in indeksirana v:

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

The Andragogic Perspectives Journal is abstracted and indexed on:

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

Elektronska revija/Online

ISSN 2350-4188

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



ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Revija za izobraževanje in učenje odraslih

Vsebina

Uvodnik

<i>Sonja Kump</i>	KONEC VARČEVANJA?	3
-------------------	-------------------	---

Članki

<i>Lilijana Burcar</i>	IDEOLOGIJA STAROSTIZMA KOT OPERATIVNA KATEGORIJA KAPITALIZMA: PRIMER POKOJNINSKE BLAGAJNE	7
<i>Nives Ličen, Dušana Findeisen, Jasna Fakin Bajec</i>	COMMUNITIES OF PRACTICE AS A METHODOLOGY FOR GRASSROOTS INNOVATION IN SUSTAINABLE ADULT EDUCATION	23
<i>Borut Mikulec</i>	POMEN DEJAVNEGA DRŽAVLJANSTVA IN DRŽAVLJANSKE VZGOJE V ČASU MIGRACIJ IN BEGUNSKA KRIZE V EVROPI	41
<i>Bojan Macuh</i>	ŽIVLJENJSKI SLOG STAREJŠIH V DOMOVIH ZA STAREJŠE	53
<i>Ana Polona Mivšek, Teja Škodič Zakšek, Petra Petročnik, Anita Jug Došler</i>	POTREBE PO MAGISTRSKEM ŠTUDIJU BABIŠTVA V SLOVENIJI	73
<i>Petra Stepišnik</i>	POMEN MOTIVACIJSKIH DEJAVNIKOV KARIERNEGA RAZVOJA MED STROKOVNIMI DELAVCI IN DELAV- KAMI V OSNOVNIH IN SREDNJIH ŠOLAH	87

Jernej Šoštar

POKLIC MEDIATORJA KOT STROKOVNEGA NOSILCA
POSTOPKA MEDIACIJE

101

**O strokovni
terminologiji**

Lilijana Burcar

STARIZEM ALI STAROSTIZEM?

117

**Pogovarjali
smo se**

*Sonja Kogej Rus,
Dušana Findeisen*

IZOBRAŽEVANJE V MUZEJU: ANIMIRANJE ZA
KULTURNE SPREMEMBE

121

Knjižne novosti

127



UVODNIK

KONEC VARČEVANJA? Javno financiranje izobraževanja odraslih

V začetku februarja je vlada sprejela Letni program izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za leto 2017 (LPIO), ki je instrument, prek katerega vlada uresničuje Resolucijo o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2013–2020 (ReNPIO 13-20, 2014). S tem so potrjeni izobraževalni programi, ki se financirajo iz javnih sredstev, obseg in vrsta dejavnosti, potrebnih za njegovo uresničevanje, obseg sredstev, ki se zagotovijo v državnem proračunu, in ministrstva, pristojna za izvedbo programa. Na prvi pogled bi morda lahko sklepali, da država postopoma odpravlja varčevanje na področju izobraževanja odraslih in da se izobraževanju odraslih pri nas obetajo svetlejši časi. Optimizem bi lahko temeljil na dejstvu, da se je skupni znesek sredstev (71.791,340,70 evra) povečal za skoraj 13 odstotkov v primerjavi s preteklim letom in za 50 odstotkov, če znesek primerjamo s sredstvi v letu 2013, v času strogega varčevanja.

Podrobnejši pregled preteklih letnih programov izobraževanja odraslih kaže, da sta bili v letu 2013 in leta pred tem v LPIO vključeni samo dve ministrstvi, in sicer ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport ter ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti. Kot je opredeljeno v ReNPIO 13-20, sta to nosilni ministrstvi za usmerjanje politike izobraževanja odraslih, oblikovanje instrumentov in zagotovitev javnih sredstev za izobraževanje odraslih (ReNPIO 13-20). V LPIO 2014 so se tema dvema ministrstvom pridružila še štiri (ministrstvo za zdravje, ministrstvo za kulturo, ministrstvo za kmetijstvo in okolje in ministrstvo za notranje zadeve), v letošnjem letu pa je v LPIO vključenih že devet ministrstev; »nova« (nenosilna) ministrstva prispevajo 36 odstotkov vseh javnih sredstev. Če seštejemo letošnja sredstva nosilnih ministrstev (MIZŠ in MDDSZEM), dobimo znesek 45.761.733,00 evra, kar je manj, kot sta ministrstvi namenjali področju izobraževanja odraslih na primer v letu 2009 (58.902.439,00 evra), tik pred začetkom varčevanja.

Medresorska koordinacija je bila uvedena v skladu s priporočili Sveta Evropske unije (Svet EU, 2011), ki se nanašajo na skrb za usklajenost izobraževanja odraslih z drugimi področji politike. Kot ugotavljata Mikulec in Jelenc Krašovec (2016, str. 163), analize programov, ki jih financirajo druga, »nova« ministrstva (za zdravje, kulturo, kmetijstvo in okolje ...), kažejo, da ni vedno jasno, ali so njihova sredstva dejansko namenjena dejavnostim izobraževanja odraslih, ki jih opredeljuje ReNPIO 13-20; na splošno njihovi programi ne pripomorejo k zmanjševanju nepravilnosti, ne prispevajo k družbeni opolnomočenosti in

dejavnemu državljanstvu ter se ne ukvarjajo s socialnimi neenakostmi na področju izobraževanja odraslih. Sredstva drugih ministrstev so namenjena njihovim lastnim dejavnostim (na primer preventiva v zdravstvu – tudi za predšolske otroke, izobraževanju določenih skupin ljudi, kot so čebelarji, vinogradniki, in podobno), ki so jih financirala tudi, preden so bila vključena v LPIO. Tako se medresorski pristop kaže kot zamegljevanje dejanske vsote sredstev za razvoj področja izobraževanja odraslih in njegovo podporo, še zlasti pa se z njim prikrije upad proračunskih sredstev za izobraževanje odraslih na dveh nosilnih ministrstvih. Da bi medresorsko sodelovanje postalo učinkovito in zagotavljalo racionalnejšo izkoriščenost sredstev, bi bilo treba vsebinsko usklajevati programe različnih ministrstev, oblikovati skupne medresorske programe ter določiti standarde kakovosti za programe, ki so uvrščeni v LPIO.

Glede na besedilo ReNPIO 13-20 je uresničevanje postavljenih ciljev v pristojnosti resornih ministrstev, odgovornih za področje izobraževanja odraslih. Za ta namen so dodeljena nacionalna sredstva, ki jih dopolnjujejo sredstva Evropskega socialnega sklada (ESS). Če pogledamo razmerje teh dveh vrst sredstev v letošnjem programu izobraževanja odraslih, lahko ugotovimo, da je ravno nasprotno; sredstva ESS (56 odstotkov) so dopolnjena z nacionalnimi sredstvi (44 odstotkov). Razmerje na nosilnih ministrstvih MIZŠ in MDD-SZEM je še bolj neuravnoteženo; 24 odstotkov sredstev namenjata iz integralnega proračuna in kar 76 odstotkov iz sredstev Evropskega socialnega sklada.

Črpanje sredstev ESS je zaradi zapletenih postopkov pogosto vodilo v nestabilno financiranje in ogrožalo izvajanje programov splošnega izobraževanja odraslih, zlasti tistih, namenjenih ranljivim skupinam prebivalstva. Po ReNPIO 13-20 lahko načrtna vlaganja na področje splošnega neformalnega izobraževanja, posredno in z ustrezno razvitimi podpornimi dejavnostmi, največ pripomorejo k preseganju družbenih, medgeneracijskih in prostorskih razlik, socialni vključenosti, aktivnemu državljanstvu, kulturni razgledanosti in strpnosti do drugačnosti, na daljši rok pa tudi k dvigovanju izobrazbene ravni prebivalstva. Ker so programi splošnega izobraževanja tržno nezanimivi, jih v največjem obsegu izvajajo ljudske univerze (edine javne organizacije, katerih osnovna dejavnost je izobraževanje odraslih), pri tem pa je njihovo trajno delovanje odvisno od uspešnosti črpanja sredstev ESS.

Razpoložljiva javna sredstva ne zadostujejo za uresničevanje ciljev vseh treh prioritetenih področij, ki jih določa ReNPIO 2013-2020, to je splošno izobraževanje odraslih, izobraževanje za dvig izobrazbene ravni odraslih ter usposabljanje in izobraževanje za potrebe dela. Razmerja med prednostnimi področji ne sledijo ciljem ReNPIO 13-20; letos je splošnemu izobraževanju odraslih namenjenih 23,8 odstotka, izobraževanju za dvig izobrazbene ravni 7,3 odstotka ter izobraževanju in usposabljanju za potrebe dela 57,9 odstotka vseh sredstev. V primerjavi s prejšnjim letom so se deleži zmanjšali za splošno izobraževanje in izobraževanje za dvig izobrazbene ravni, povečali pa, podobno kot pretekla leta, za izobraževanje in usposabljanje za potrebe dela. Poleg tega je manj tudi sredstev za podporo dejavnosti izobraževanja odraslih, zlasti že nekaj let primanjkuje sredstev za razvoj novih programov in pristopov, manjkajo sredstva za razvoj kadrov in drugo.

Še leta 2011 je delež javnih sredstev za področje formalnega izobraževanja odraslih (za dvig izobrazbene ravni) znašal 25 odstotkov vseh sredstev za izobraževanje odraslih. V naslednjih letih se je ta delež krčil (najbolj leta 2015, ko so bili temu prednostnemu področju namenjeni le še trije odstotki vseh dodeljenih proračunskih sredstev), letos znaša 7,3 odstotka vseh sredstev, namenjenih za izobraževanje odraslih, čeprav naj bi v skladu s cilji ReNP10 13-20 znašal 20 odstotkov. Večina javnih sredstev je namenjenih kratkotrajnim oblikam usposabljanja za potrebe trga dela, to je pridobivanju hitro zastarelih in zamenljivih spretnosti in kompetenc. Krčenje javnih sredstev za dvig izobrazbene ravni in poglobljeno pridobivanje znanja odraslih je skrb zbujajoče, saj številne raziskave opozarjajo na pomembnost daljših, formalnih oblik izobraževanja, ki dejansko razširijo socialne in ekonomske možnosti posameznika ter dolgoročno zmanjšajo njegovo odvisnost od meznega dela in tržnih sil, s čimer se lahko izboljša tudi posameznikova dolgoročna socialna varnost.

Največji delež javnih sredstev je torej razporejen na tretje prednostno področje, to je izobraževanje in usposabljanje za potrebe dela, ta delež tudi iz leta v leto narašča. Velik del teh sredstev je namenjenih izobraževanju in usposabljanju brezposelnih oseb, toda njihovi izhodi v zaposlitev niso znani. Ker je bila po zadnjih podatkih Statističnega urada RS (decembra 2016) stopnja registrirane brezposelnosti še vedno 10,8 odstotka (SURS, 2016), se seveda postavlja vprašanje o učinkovitosti velikega vložka sredstev v tretje prednostno področje z vidika zagotavljanja večje zaposljivosti brezposelnih oseb. V tej zvezi je stroka večkrat opozorila nosilni ministrstvu, da bi bilo nujno izvesti ovrednotenje programov tretjega prednostnega področja in na tej podlagi poiskati izboljšane rešitve na področju izobraževanja in usposabljanja za potrebe trga dela.

Podatek o deležu, ki ga država namenja izobraževanju odraslih v okviru vseh javnih izdatkov za področje izobraževanja, ni dostopen; Statistični urad Republike Slovenije prikazuje le javna sredstva za formalno izobraževanje. Po zadnjih podatkih je država leta 2015 za formalno izobraževanje namenila 1,907 milijarde evrov (SURS, 2017), istega leta pa je področje izobraževanja odraslih dobilo 45.143.276,12 evra, kar je okoli dva odstotka vseh sredstev, namenjenih formalnemu izobraževanju. Skratka, v tej primerjavi so sredstva za izobraževanje odraslih izredno skromna in ne zadoščajo za uspešno doseganje ciljev, ki so zapisani v ReNP10 13-20. Posledice pomanjkanja javnih sredstev za izobraževanje odraslih v preteklih letih se že kažejo v praksi. Po podatkih Eurydice vključenost odraslih (25–64 let) v vseživljenjsko učenje v Sloveniji upada (Eurostat, 2016); v petih letih se je delež udeležbe zmanjšal za 4,3 odstotka (2010:16,2 odstotka; 2015: 11,9 odstotka). V izobraževanje se vključujejo predvsem tisti, ki imajo višjo izobrazbeno raven. V Sloveniji je razhajanje v vključenosti med najbolj in najmanj izobraženimi večje, kot je evropsko povprečje. Podobne so ugotovitve raziskave OECD o spretnostih odraslih (OECD, 2016), ki poudarjajo, da odrasli v Sloveniji v povprečju dosegajo nižje rezultate od povprečja v OECD na področju besedilnih in matematičnih spretnosti ter reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih.

Prioritetna področja in oblike izobraževanja odraslih, ki so v velikem deležu financirani iz sredstev ESS, pomembno zaznamujejo značilnosti politike izobraževanja odraslih v

Sloveniji, in kot kaže trend krčenja nacionalnih sredstev ter naraščanje sredstev ESS, ni kmalu pričakovati sprememb. Na podlagi poglobljene analize financiranja izobraževanja odraslih v času varčevalnih ukrepov sta Mikulec in Jelenc Krašovec (2016, str. 166) v prispevku o vplivu evropeizacije na politiko izobraževanja odraslih ugotovila, da Slovenija opušča tradicijo inovativnega in socialno usmerjenega sistema izobraževanja odraslih, ki je bil razvit pred letom 2000. Vse bolj se zdi, da izobraževanje odraslih prek procesov evropeizacije in nekritičnega sprejemanja vsiljenih evropskih standardov postopoma opušča cilje, kot so socialna pravičnost, osebni in družbeni razvoj ter opolnomočenje odraslih s pomočjo izobraževanja in učenja, ter vse bolj postaja orodje tržno usmerjene družbe.

Sonja Kump

LITERATURA

- Eurostat (2016). *Key figures on Europe, Eurostat, Statistical books*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Letni programi izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_srednje_in_visje_solstvo_ter_izobrazevanje_odraslih/izobrazevanje_odraslih/arhiv_2009...2017.
- Mikulec, B. in Jelenc Krašovec, S. (2016). Marketising Slovene adult education policies and practices using mechanisms of the Europeanisation of education. *European journal for research on the education and learning of adults*, 7(2), 151–170.
- OECD (2016). *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills. OECD Skills Studies*. Paris: OECD Publishing.
- ReNPIO 13-20 (2014). *Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2013–2020*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Svet EU (2011). *Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning*. Pridobljeno s <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?ur=OJ:C:i2011:372:0001:0006:en:PDF>.
- SURS (2016). Javni izdatki za formalno izobraževanje tudi v 2015 (4,9 % BDP) nižji kot leto prej. Pridobljeno s <http://www.stat.si/StatWeb/News/Index/6506>.
- SURS (2017). Število delovno aktivnih oseb se je v decembru 2016 glede na november 2016 zmanjšalo za 0,8 %. Pridobljeno s <http://www.stat.si/StatWeb/News/Index/6505>.



Lilijana Burcar

IDEOLOGIJA STAROSTIZMA KOT OPERATIVNA KATEGORIJA KAPITALIZMA: PRIMER POKOJNINSKE BLAGAJNE

POVZETEK

Ideologija starostizma je bila na Zahodu institucionalno zakoreninjena v osemdesetih letih prejšnjega stoletja kot sestavni del neoliberalnega napada na kapitalistični tip socialne države, ki je v svojem izhodišču že tako minimalna ali pa delna. Pojav in vzpon ideologije starostizma v našem prostoru je sovpaden s ponovno nastavitvijo kapitalističnega reda in razgradnjo še zadnjih ostankov socialističnega sistema države blaginje ter posledično njeno popolno privatizacijo na prehodu v 21. stoletje. Fleksibilizacija dela in znižanje prispevne stopnje za delodajalce v zgodnjih devetdesetih sta poglavitna dejavnika, ki sta v 20 letih osiromašila pokojninsko blagajno. Članek izpostavlja, da zastraševanje javnosti s staranjem prebivalstva deluje kot ideološko orodje, s katerim se odvrča pogled od strukturnih dejavnikov, ki pomenijo pravo nevarnost za obstoj javne pokojninske blagajne. Poudarja, da ideologije starostizma ne gre reduktivno zvajati na individualne predsodke, ampak jo je treba razumeti sistemsko, tj. znotraj družbenoekonomskega sistema, ki jo poraja in institucionalizira.

Ključne besede: starostizem, kapitalizem, pokojninski sistem, privatizacija in poblagavljenje

STRUCTURAL DEPENDENCY OF CAPITALISM ON THE IDEOLOGY OF AGEISM: DISMANTLING PUBLIC PENSION SYSTEMS – ABSTRACT

The ideology of ageism was first institutionalized in the West in the 1980s as a result of the neoliberal onslaught against the capitalist types of (minimal or moderate) welfare state. The article argues that the emergence and the spreading of the ideology of ageism in postsocialist countries such as Slovenia is structurally intertwined with the imposition of capitalist social relations after 1991, and with the dismantling of the last vestiges of the socialist welfare system, followed by its privatization at the turn of the 21st century. The declining rate of employers' contributions and the flexibilizing of labour are two key elements that have steadily contributed to the depletion of the public pension coffers since the early 1990s. The article demonstrates that the demographic scare acts as a diversionary tactic, intended to obscure these processes. The article argues against the academic mainstream's superficial dealing with the ideology of ageism as a mere reflection of individual prejudice, and calls instead for a systemic analysis and contextual understanding of the origin and the workings of institutionally sanctioned ageism.

Keywords: ageism, capitalism, public pension system, privatization and marketization

UVOD

Današnje uradno dikcijo vladnih ustanov, medijev in akademije, ki se priklanja neoliberalni ideologiji, napaja proizvodnje negativnih podob o starejši generaciji, kar pomeni konceptualni zasuk od nekdanjega razumevanja, s tem pa odnosa do starejše generacije. Namesto obravnave skupine upokojenih kot sestavnega dela družbe, ki je po eni strani s svojim delom pripomogla k njeni celostni dobrobiti, in po drugi kot vira izkušenj in širšega razumevanja sveta, ki ga morajo mlajše generacije večinoma šele pridobiti, danes v ospredje prodira drugačna oblika političnega diskurza (Walker, 2012; Nelson, 2011, str. 38). Ta starejše degradira kot skupino in izloča iz družbe, povratno in simbolično pripuščajoč le selektivno odbrane izjeme, ki ustrezajo neoliberalni dikciji specifično aktivnega starejšega (Hancock idr., 2000, str. 8). Ta novorek staranja ne prikazuje več kot sestavni del kolektivne družbene skrbi in odgovornosti, na podlagi katere je treba zagotoviti dostojno starost, marveč kot vir vsesplošne družbene krize in celo kot grožnjo, ki naj bi neposredno načejala stabilnost socialne države, s tem pa tudi dobrobit in možnosti preživetja vseh mlajših generacij (Polivka in Estes, 2009). Starejši so prikazani kot breme, ki naj bi že s svojim obstojem izvajali pritisk na socialno državo (Walker, 2012), čeprav jo kapital iz ozadja s svojo ofenzivo, katere cilj je še dodatno zniževanje davka na dobiček in že tako nizkih vplačil v socialno blagajno, v resnici sam siromaši, reže in spodjeda.

V tem družbenopolitičnem kontekstu smo priča procesom sistematičnega razvrednotenja starejših kot skupine in njihovega odrugečenja kot ljudi, s tem pa ukoreninjanju ideologije t. i. starostizma. To sovпада z zadnjo, končno fazo razgradnje socialne države. Kajti z nadaljnjim krčenjem že v izhodišču okleščeno zastavljene kapitalistične socialne države kapitalizem – oziroma lastniške strukture, združene v interesne skupine, ter njihove najvišje postavljene državne in globalne institucije kot npr. Mednarodni denarni sklad in Svetovna banka (Walker, 2012) – proizvaja in zakoreninja ideologijo starostizma, in sicer, da bi se odvrnil pogled od dejanskih strukturnih dejavnikov, s katerimi se nastavlja nevzdržna situacija preživetja za vse skupine ljudi, in da bi se hkrati pod pretvezo vsesplošnega staranja prebivalstva upravičila nadaljnja privatizacija ter s tem razgradnja kapitalistične socialne države (Neilson, 2009; Walker, 2012; Soederberg, 2011). Starejši se izločeni od preostalega človeštva kot dežurni krivci ter zato postajajo posebna in nezaželena kategorija ljudi, pri čemer sta odrugečenje in razčlovečenje starejših ključnega logističnega pomena za lažjo izpeljavo dokončne razgradnje pokojninske blagajne in za preusmeritev preostalih, a še vedno velikih finančnih sredstev v špekulativne posle zasebnih pokojninskih skladov in zavarovalnic (Hyde in Borzutsky, 2015). Pod navidezno ločenim napadom na starejšo upokojeno generacijo pa se v resnici izvaja sistemski napad na dobrobit celotnega prebivalstva.

Diskurzu starostizma podlegajo tudi progresivnejši mediji v našem prostoru, ko skušajo sami osvetliti vzroke za revščino med upokojenim prebivalstvom.¹ Poglavitni vzrok in

1 Glej npr. Kakšna bo starost naslednjih generacij, *Mladina*, 18. november 2016. Med nastajanjem tega prispevka je bil krajši del ekstrahiran in objavljen v *Mladini* kot odgovor na prvo pisanje, in sicer pod naslovom Starejša generacija – dežurni krivci (*Mladina*, 6. 1. 2017).

krivdo za (pre)nizke pokojnine, ki jih prejema večina, tudi progresivni mediji, prevzemajoč uradno neoliberalno dikcijo, največkrat pripisujejo »predčasnemu« upokojevanju zaposlenih »v preteklosti« in domnevno prehitremu upokojevanju v sedanjosti, čemur naj bi botrovala prenizko nastavljena starostna meja. Po interpretaciji, ki jo podajajo, naj bi šlo za samodejno in masovno upokojevanje starejših generacij, pa čeprav naj bi bile na svoja stara leta, kot še dodajajo, sposobne za delo. Upokojeni naj bi po tem videnju zato kar sami po sebi neupravičeno siromašili in ogrožali pokojninsko blagajno, s tem pa tudi drug drugega, to pa naj bi se kazalo v višini pokojninskih izplačil. To problematiko naj bi v prihodnje še zaostriло povečanje števila starejših nasploh. Tej vprašljivi korelaciji občasno kot obrobni dejavnik priključijo še pričakovano rast »nestabilnih oblik zaposlitve«, zaradi česar naj bi se *še le v prihodnosti* zniževala raven vplačanih socialnih prispevkov, s tem pa tudi raven pokojninskih izplačil. Osrednji krivec za nestabilnost pokojninske blagajne naj bi bilo naraščanje števila upokojenih in starejših, kar naj bi bilo del istega demografskega gibanja kot drugod po »razvitem svetu«. Takšno gledanje, ki ga napaja neoliberalna ideologija – ta pa sloni na proizvodjanju starostizma –, izpušča ključne strukturne dejavnike, ki so neposredno povezani z dejanskim zniževanjem pokojnin in ustvarjanjem finančne luknje v pokojninski blagajni. Njihov skupni imenovalac je namreč interes kapitala in s tem povezano krojenje pokojninske in druge socialne politike v državi. Ta je po svojem ustroju le minimalno ali v najboljšem primeru različno stopenjsko le delno socialna, saj je smoter njenega obstoja, da v vsakem segmentu deluje podporno v prid kapitala in s tem pozasebljanja čim večjega deleža tistega, kar je ustvarila večina, v prid samopostavljene lastniške peščice. To se v našem prostoru vse od leta 1991 dejansko kaže tudi na primeru pokojninske politike. Zato je, kot razčlenjujemo v nadaljevanju, poudarek na pavšalni in vsesplošno vsiljeni tezi o staranju prebivalstva in predčasnih odhodih v pokoj kot poglavitem krivcu, zavoľjo česar naj bi domnevno trpeli zdajšnja stabilnost in dolgoročna vzdržnost pokojninske blagajne, s tem pa tudi usoda sedanjih zaposlenih kot bodočih upokojenih, ideološko zavajajoč.

Da bi se lahko argumentirano uprli razraščajoči se ideologiji starostizma, je potrebno temeljito razumevanje družbenoekonomskega konteksta, iz katerega raste vzpostavljanje in utrjevanje konstruktov o starejših kot od preostalih kategorično drugačnih in manj zaslužnih drugih. Osrednji del prispevka je zato namenjen razčlembi med seboj strukturno zveznih vzrokov, o katerih korporativna medijska krajina in etabrirani akademski diskurz, zapisana neoliberalni ideologiji starostizma, molčita, a prav zaradi katerih upokojeni prejemajo pokojnine, ki se večinoma gibljejo pod pragom revščine ali pa okrog njega. Krizo socialne države in luknjo v pokojninski blagajni ne povzroča staranje prebivalstva, marveč, kot na primeru pokojninske blagajne podrobno razčlenjujemo v nadaljevanju, interesi kapitala.

SISTEMSKO OSIROMAŠENJE POKOJNINSKE BLAGAJNE IN PRENAŠANJE KRIVDE NA STAREJŠE

Uradni diskurz, zapisan neoliberalni demagogiji starostizma, nestabilnost pokojninske blagajne v prvi vrsti pripisuje naraščanju števila upokojencev zaradi predčasnega

upokojevanja v preteklosti, kot da je pri večini šlo za prostovoljno odločitev in ne za strukturno prisilo. Tako izkrivljeno zastavljen pogled, ki krivdo prelaga na ramena posameznikov in posameznikov, spretno prikriva, da je bila v obdobju rušenja jugoslovanskega socialističnega gospodarstva v osemdesetih letih (Chossudovsky, 1997; Deacon, 2000) pod taktirko Mednarodnega denarnega sklada uvedena tudi strategija prisilnega in predčasnega upokojevanja zaposlenih (Augusztinovics, 1999, str. 95). Ob razgradnji jugoslovanskega industrijskega bazena ter uničenju predvsem velikih industrijskih in predelovalnih kompleksov, ki so bili konkurenčni tujim korporacijam ne le na domačem, ampak tudi na tujem trgu – in pokrčenju vsega še preostalega na bolj ali manj podizvajalsko podrejeni sektor za taiste zahodne korporacije, da bi te lahko v končni fazi tudi nemoteno zasedle uničen in izpraznjen jugoslovanski trg (Engdahl, 2004; Parenti, 2007) – je sočasno potekalo tudi drastično krčenje formalno zaposlene delovne sile. Slednja je bila okleščena na minimum z namenom, da bi jo na prehodu v devetdeseta leta v imenu t. i. zviševanja produktivnosti lažje in hitreje nadobremenili in s tem zvišali stopnjo njenega izkoriščanja. Povedano drugače: preostali zaposleni so bili vse bolj prisiljeni opraviti delo za več kot enega človeka ob izplačilu le ene vse bolj minimalne plače, zaradi česar v zgodnjih devetdesetih že govorimo o dvojnem zniževanju prispevkov v pokojninsko blagajno – tj. zaradi nižje stopnje zaposlenosti in zaradi nižjih plač, kar pomeni toliko manjši priliv v pokojninsko blagajno (Augusztinovics, 1999, str. 91–92). Sočasno pa je prisilno upokojevanje »odvečne« delovne sile po navodilih Mednarodnega denarnega sklada in Svetovne banke potekalo največkrat na račun dokupa delovne dobe do polne upokojitvene starosti. To pa pomeni, da si je delavec sam z lastnimi prihranki ali pa z najemom kredita vplačal v blagajno vse prispevke do polne delovne dobe, namesto da bi za čas brezposelnosti, ki mu je sicer grozila, prejemal socialno podporo in odpravnino, ki bi mu jo moral izplačati novopostavljeni lastnik kapitala/delodajalec. S predčasno upokojitvijo, a ob odkupu vseh let iz lastnih sredstev, je delavec, ki ga neoliberalna mantra kot upokojenega slika kot breme, v resnici *sofinanciral* kapital pri njegovem prestrukturiranju trga delovne sile in s tem s svojimi prostovoljnimi prispevki kapital kvečjemu razbremenil njegove socialne odgovornosti.

Danes pa predčasno upokojevanje starejših brezposelnih z vmesno preusmeritvijo na socialno podporo kapitalistična država Slovenija uporablja kot prijem za blažitev socialne bombe. S tem gre ponovno na roke kapitalu, krpajoč in s tem zasilno le delno nadomeščajoč njegovo družbeno odgovornost, ki je kapital seveda ne pozna. Kajti visoka nezaposlenost med starejšimi in obolelimi delavci/delavkami ni njihova krivda. Gre namreč za segment delovne sile, ki jo je kapital v zadnjih 20 in več letih izkoriščanja že temeljito izžehljal in desetletje ali pa nekaj let pred upokojitvijo v preračunljivem strahu pred njeno prezgodnjo naravno opešanostjo in izgorelostjo ter vse bolj pogostimi zdravstvenimi težavami preprosto zavrzel.² Delež tovrstno upokojenih in »finančne obremenitve«, ki naj

² Zadnje krčenje delavskih pravic ali, evfemistično, reforma trga dela leta 2013 je zaščito starejših delavcev še bolj izničila: starostno mejo posebnega varstva pred odpovedjo starejših zaposlenih je namreč potisnila s 55 na 58 let (Belovič, 2015).

bi jo ti zaradi domnevnega nevplačevanja prispevkov pomenili za pokojninsko blagajno, medtem ko naj bi na zavodu za brezposelne čakali na upokojitev, je zanemarljiv (ZSSS, Aktualno, b. d.) v primerjavi z drugimi, osrednjimi in strukturno pogojenimi dejavniki, ki jih uradna politika, vključno z njej ideološko naklonjeno ali pa zaslepljeno medijsko krajino, prikriva. Gre za strukturne dejavnike, ki so zastavljeni v prid kapitala in ki dejansko spodjedajo stabilnost in vzdržnost javne pokojninske blagajne, sistemsko potiskajoč prebivalstvo ob prehodu v upokojitev v še večjo in splošno revščino.

Zniževanje prispevne stopnje za delodajalce

Poglavitni vzrok, da upokojeni prejemaajo pokojninska izplačila pod pragom revščine ali na njem – poleg vse večjega deleža zaposlenih v zadnjih 20 letih, ki prejemaajo le še minimalno plačo –, tiči v skorajda za polovico znižani prispevni stopnji za pokojninsko in invalidsko zavarovanje na strani kapitala. Ta se je leta 1996 s prejšnjih 15,50 odstotka znižala na 8,85 odstotka, a le za delodajalce, ne pa tudi za zaposlene (Ekonomska služba ZSSS, b. d.). Ti še naprej iz večinoma nizko odmerjenih jim mezd vplačujejo skorajda polovico več prispevkov kot delodajalci. Pri tej umetni razcepitvi na prispevke delodajalca in delojemalca velja upoštevati, da gre še vedno za zajem iz iste vreče, torej dohodka, ki ga za podjetje z delom ustvarijo zaposleni in ne tisti, ki si kot tako ali drugače nastavljeni lastniki zgolj odvajajo dividende. Navidezno ločeni prispevki delodajalca, ki jih ta črpa iz opravljenega dela zaposlenih, so zato v resnici sestavni del plačila, ki bi moral pripadati delavcu, in ne dobrodelni dodatek, ki naj bi ga delodajalec domnevno potegnil iz nekakšnega ločenega fonda. Znižanje prispevne stopnje delodajalcev za polovico zato pomeni nadaljnjo obliko prisvajanja in pozasebljanja tega, kar sicer pripada delavcu, v korist samopostavljene lastniške peščice, kar se bo ob upokojitvi pokazalo v toliko nižji pokojnini večine. Povedano drugače: znižanje prispevne stopnje za delodajalce pomeni neposredno opeharjenje zaposlenih, kar se že in se bo še kazalo v toliko nižji ravni njihove socialne varnosti ob upokojitvi.

Po osnovnih izračunih sindikata ZSSS in poročanju Večera je občutno znižanje prispevne stopnje za delodajalce po letu 1996 rušilno poseglo v stabilnost in vzdržnost pokojninske blagajne (Jager, 2010; ZSSS, Zakaj, b. d.). Leta 1995, pred znižanjem prispevne stopnje za lastnike kapitala, je delež vplačil znašal enakovrednih 578 milijonov evrov za kapital in za zaposlene, naslednje leto so delodajalci v pokojninsko blagajno vplačali že 173 milijonov evrov manj prispevkov, leta 2007 pred začetkom krize pa že za 716 milijonov evrov manjši letni delež kot njihovi zaposleni (ZSSS, Prerez, 24. avgust 2010). Tako je bila javna pokojninska blagajna *samo med letoma 1996 in 2010 prikrajšana za vsaj 8,2 milijarde evrov* (Ekonomska služba ZSSS, b. d.). Takoj po letu 1997 je bilo zato s prispevki, vplačanimi v pokojninsko blagajno, mogoče pokriti le še 70 odstotkov vseh pokojninskih izplačil, samo leto pred tem pa še 92 odstotkov (prav tam). Ta izpad, ki je šel na roko novopečenim lastnikom kapitala, je država pokrila z najemanjem posojil pri zasebnih bankah in drugih globalnih finančnih akterjih, danes tudi prek sredstev Kada. To pa je seveda vodilo v nižanje pokojninskih prejemkov tudi zaradi odplačevanja obresti. Izračuni ekonomske službe ZSSS kažejo, da bi s preprostim zvišanjem prispevne stopnje kapitala z 8,85 na

14,85 odstotka ponovno vzpostavili ravnovesje pokojninske blagajne in dolgoročno nje-
no »popolno vzdržnost« tudi ob povečanju števila upokojenih (ZSSS; Zakaj je potrebno
zavrniti ZPIS-2, b. d.). To bi poleg tega pomenilo normalizacijo pokojninskih izplačil za
upokojene ne glede na povečevanje števila starejših, saj se je ta stopnja v našem prostoru
v resnici zvišala le za tri odstotke (ob tem, da se je od leta 1991 sočasno povečeval tudi
prirastek, tj. razmerje med umrlimi in novorojenimi). Namesto tega imamo opraviti z
revščino upokojenih.

Sistemske osiromašeni javni pokojninski blagajni dodatno in prav tako nepopravljivo ško-
do povzroča tudi sprotne neplačevanje že tako vse minimalnejših socialnih prispevkov
delodajalcev za njihove redno zaposlene. Samo leta 2010 je po poročanju ZSSS ta dolg
lastnikov kapitala do njihovih delavcev znašal 204 milijone evrov (Zakaj je potrebno za-
vrniti ZPIS-2, b. d.), leta 2015 pa so delodajalci po dostopnih podatkih utajili za 237
milijonov evrov obveznih socialnih prispevkov, in sicer največ od tega, 78 milijonov, za
zdravstveno varstvo in kar 154 milijonov za pokojninski sklad (Pureber, 2014). Pri tem
kapitalistična država deli odpustke in odloge, uradne interpretacije pa se sklicujejo na
posledice krize. S tem prikrivajo, da gre za prakso, ki je ni prinesla kriza, marveč že leta
1991 ponovna uvedba družbenoekonomskega sistema, ki temelji na sistemskem razlastni-
njenju večine in ustavnem varstvu zasebne lastnine peščice, tj. sistema grabeža ter
iz tega izhajajočega varstva velike zasebne lastnine novopečenih lastnikov kapitala. Ta
politika postane povsem očitna, kadar denimo podjetju grozi stečaj: takrat ima prednost
izplačilo dividend in prečrpavanje sredstev k vrhu in šele nato morebitna poravnava osta-
lih obveznosti, tj. do zaposlenih. Pri tem simptomatično najprej izostane plačilo socialnih
prispevkov, kmalu zatem pa tudi plača ali pa kar oboje skupaj. Veljavna zakonodaja tovr-
stno prakso pravzaprav varuje: čeprav je neplačevanje prispevkov na papirju nezakonito,
je treba najprej dokazati naklep (S. S., STA, 2014), to pa je tako rekoč nemogoče oziroma
zunaj dosega finančne zmožnosti prikrajšane večine.

Uradna politika torej govori o reprogramiranju dolga in deli odpustke utajevalcem social-
nih prispevkov v imenu permanentno podaljšane krize, podobno ideološko malverzacijo
pa uporablja tudi pri upravičevanju občutnega znižanja prispevne stopnje delodajalcev v
pokojninsko blagajno. Od vsega začetka jo upravičuje s ponavljanjem neoliberalne man-
tre, češ da gre za potezo, s katero naj bi delodajalce spodbudili, da delavcem odtujeno
plačilo socialnih prispevkov pretvarjajo v zagoni kapital za investicije v nova delovna
mesta ter v tehnološki razvoj in raziskave. To je pesek v oči. Uradna politika s svojim pro-
pagandnim strojem namreč ne omenja, da se te razbremenitve socialne odgovornosti za
kapital strukturno ujema tudi z zniževanjem davka na kapitalski dobiček, ki drugače od
že tako skromnih 25 odstotkov v devetdesetih letih danes znaša le še borih 17 odstotkov.
To nadalje ustvarja in širi luknjo v proračunu, ki se krpa z nadaljnjimi rezi v socialno var-
stvo. Oboje skupaj pa se je časovno ujelo s podeljevanjem zajetnih nepovratnih subvencij
prav temu kapitalu iz vse bolj skrčenega državnega proračuna in hkratnim prenosom zaje-
tnega dela stroškov, povezanih s tehnološkim razvojem in inovacijami, ki bi jih sicer mor-
al nositi kapital, na univerze in javne raziskovalne inštitute (Burcar, 2015a). Vsekakor gre

za izdatna darila, saj v zameno za subvencije država ne zahteva lastniškega deleža v podjetju. Nasprotno, ta sočasno še znižuje davek na dobiček. Tako skrčeni državni proračun, ki se vse bolj financira le še iz dohodnine slehernikov in zunanjega dolga, sam pomaga kriti stroške, povezane z izgradnjo infrastrukture in zagonom proizvodnje, ki bi jih moral nositi kapital, (so)financirajoč tudi nova delovna mesta in plače delavcev. Ta kombinacija zato vodi kvečjemu v višjo stopnjo prisvajanja, saj se na račun davkoplačevalskih subvencij zasebni kapital otrese vhodnih stroškov, povezanih z gradnjo proizvodnih obratov in razvojne infrastrukture, na račun zniževanja socialnih prispevkov in davka na kapital pa vmesnih »stroškov« dela. Zaradi tega se toliko večji delež pozasebljenega dobička, tudi zavoljo uvajanja prekarne ali agencijskega dela v imenu državnih subvencij, znajde na panamskih računih in v drugih davčnih oazah ali pa je preusmerjen v nadaljnje finančne špekulacije in/ali prevzeme drugih podjetij, da bi se tam delovna sila ponovno oklestila in/ali obrati pa zaprli in se preprodale dragocene parcele, na katerih stojijo.

Fleksibilizacija oblik zaposlitve

Temu komplementaren sklop strukturnih dejavnikov, s katerimi se sistematično ustvarja in širi primanjkljaj v pokojninski blagajni, je povezan s krčenjem in nadomeščanjem rednih zaposlitev z nestandardnimi, fleksibiliziranimi oblikami. Nestandardne oblike zaposlitve niso nedavno vznikla novost, ki bo šele ustvarila luknjo v pokojninski blagajni, ampak so trdno zasidrane na trgu dela že od začetka devetdesetih dalje. V prvem zgodnjem valu v devetdesetih se je poleg dela na črno in ob hkratnem zniževanju vplačila socialnih prispevkov za redno zaposlene (ter prehajanju teh na vse bolj le še minimalne plače) izvajalo nadaljnje krčenje in nadomeščanje rednih zaposlitev s sočasnim širjenjem dela na avtorske in podjemne pogodbe ter na delo prek študentskih napotnic.

Študentski servisi so v devetdesetih vznikali kot gobe po dežju, saj je šlo za prvo obliko zasebnih zaposlovalnih agencij. Te so dobičke za novepečene lastnike kovalе s provizijami, odtegnjenimi od študentskega dela (štiri odstotke za »posredovalce dela« in še nadaljnjih sedem odstotkov za ŠOU), in so bile predhodne drugim vrstam današnjih velikih korporativnih in malih zasebnih posredovalnic dela, kot je npr. Adecco, ki prekarizacijo na svoj način širijo na segment odraslega, neštudirajočega prebivalstva. Za delo na podlagi študentskih napotnic, pa tudi avtorskih in podjemnih pogodb, je vse do 1. januarja 2014, tj. natanko 23 let, veljalo, da se od njih v najboljšem primeru odvaja samo dohodnina, ne vplačujejo pa se (polni) socialni prispevki. Šele od 1. februarja 2014 velja, da je delodajalec pri študentskem delu dolžan vplačati tudi 8,85-odstotno prispevno stopnjo za pokojninsko in invalidsko zavarovanje, pri avtorskih in nekaterih podjemnih pogodbah pa morajo izvajalci od prejetega bruto zneska od takrat vplačati tudi 15,5-odstotni delež v pokojninsko in invalidsko blagajno. Ne preseneča, da je uvedbi polnega vplačila v pokojninsko blagajno (in deloma v zdravstveno) sledilo korenito zmanjšanje zaposlovanja na podlagi avtorskih in podjemnih pogodb,³ prav tako pa tudi na podlagi študentskih napotnic,

3 Kot navaja Petrič, je bila »avtorska pogodba sklenjena zgolj še za 29.432 avtorjev (v primerjavi z letom 2013, ko jih je bilo 44.574)«.

in sicer kumulativno kar za tretjino (Petrič, 2015). Kljub temu je bilo samo iz naslova študentskega dela po podatkih Statističnega urada RS leta 2015 prvič vplačanih že 67 milijonov evrov socialnih prispevkov (Prihodki države od davkov, b. d.), to pa pomeni, da je samo iz te oblike fleksibiliziranega dela, ki ima v nemalo primerih vse značilnosti rednega dela, po konservativnih ocenah v predhodnih 20 letih in pol iz pokojninske blagajne umanjalo za nekaj manj kot milijardo evrov pokojninskih prispevkov.

Prav tako ne preseneča, da je še zlasti po uvedbi obveznega vplačevanja pokojninskih prispevkov te tri tipe prevladujočih nestandardnih oblik dela izpodrinilo samozaposlovanje oziroma rast espejevstva.⁴ Tudi to obliko fleksibilizacije kapitalistična država v imenu navideznega zmanjševanja nezaposlenosti aktivno podpira tako v zasebnem kot javnem sektorju. Pri tem je treba razlikovati med samozaposlenimi podjetniki, za katere morebiti delajo tudi drugi delavci, in prisilno samozaposlenimi ali meznimi samozaposlenimi. Slednji so v delovnem, torej podrejenem razmerju pri nekom drugem in imajo status samozaposlenega na zahtevo svojega delodajalca, da bi se ta izognil najmanj izplačilu bolniške, pripadajočega dopusta in praznikov ter nadomestila za brezposelnost. In ker so mezdno zaposleni s statusom samozaposlenega izvzeti iz delovnega prava, to pomeni, da si morajo vse socialne prispevke vplačevati sami, seveda če jim dohodki, ki jim jih odstopi delodajalec, to sploh omogočajo, kar jim največkrat ne. Kajti mezdni samozaposleni pri malih podjetnikih in velikih korporacijah dobivajo take urne postavke ali pogodbeno izplačila za projektno delo, ki jim ne omogočajo niti osnovnega mesečnega preživetja. To jih sili, da odlagajo plačilo socialnih prispevkov, kar jih nadalje vodi v dolgotrajno nevplačevanje največkrat prav pokojninskih prispevkov, v skrajni fazi pa tudi tistih za zdravstveno zavarovanje. Po drugi strani pa za samozaposlenega podjetnika (mikro ali pa manjše srednje podjetje) po zakonu od začetka devetdesetih dalje velja, da si ne glede na dejanski dohodek in končni dobiček podjetja lahko izplača le minimalno plačo in s tem v pokojninsko blagajno odvede le minimalni prispevek, pa čeprav to ni sorazmerno z dejanskim dohodkom in dobičkom podjetja (Drganc, 2008, str. 21). Ta splošno uveljavljena praksa spodjeda in ruši solidarnostno načelo, na katerem temelji javna pokojninska blagajna.⁵ Tudi kombinacija teh dveh dejavnikov že dobri dve desetletji reže v pokojninsko blagajno in pomeni toliko nižjo raven pokojninskih izplačil za sedanje generacije. Za današnje mezdne samozaposlene – podobno kot za zaposlene za določen čas, ki se soočajo s pogostimi prekinitvami delovnega staža in zvišano stopnjo izključenosti iz sistema socialnega in torej tudi pokojninskega zavarovanja – pa pomeni toliko nižjo raven njihove pokojninske varnosti v prihodnje. Ta namreč ni odvisna le od višine prispevkov, ampak tudi od konsistentnosti njihovih vplačil, kar nadalje ruši stabilnost in vzdržnost obstoječe pokojninske blagajne.

4 Pred letom 2009 je po uradno dostopnih podatkih Statističnega urada RS delež samozaposlenih zajemal šest odstotkov delovno aktivne populacije in je štel 51.250 ljudi, leta 2016 pa že 106.000 (Aktivno prebivalstvo, 2009; Aktivno in neaktivno prebivalstvo, 2016).

5 Pridružuje pa se ji tudi uvedba t. i. socialne kapice za najboljše plačane zaposlene, ki skupaj z lastniki podjetij tvorijo ločeno in s tem sistemsko kooptirano kasto, saj jih ta ukrep podobno kot samozaposlene podjetnike zakonsko odvezuje od vplačila v pokojninsko in zdravstveno blagajno sorazmerno glede na prejeti dohodek.

Preusmerjanje krivde na domnevno vsesplošno rast števila starejših in upokojenih, ki naj bi že s svojim obstojem ogrožali vzdržnost pokojninske blagajne, je zato oblika demagogije in sestavni del premišljene političnoekonomske kampanje. Njen končni namen je odvrniti našo pozornost od dejanskih, zgoraj razčlenjenih strukturnih vzrokov, ki so zastavljeni v korist kapitala in na podlagi katerih se ruši stabilnost pokojninske blagajne; hkrati pa pod pretvezo demografske krize upravičiti nadaljnje krčenje, razgradnjo in privatizacijo javnega pokojninskega sistema. Raziskave, o katerih uradna politika in ideološko kooptirani mediji molčijo, jasno kažejo, da bi bilo mogoče po vsej Evropi v celoti ohraniti javni in torej medgeneracijsko solidarni pokojninski sistem ter hkrati povsem uspešno premostiti tudi začasno povečano število upokojencev tam, kjer to dejansko obstaja, in sicer že s tako preprostim ukrepom, kot je zvišanje občutno znižane prispevne stopnje delodajalcev za nekaj odstotkov, kaj šele ob povrnitvi te na nekdanjih 14 odstotkov, kot je veljalo v našem prostoru (ZSSS; »Zakaj je potrebno zavrniti ZPIZ-2, b. d.; Augusztinovics, 1999). Namesto tega uradna politika po nareku industrijsko-finančnih lobijev podaljšuje delovno dobo. S tem omejuje oziroma odteguje dostop do pokojnin najbolj izčrpanim in najslabše plačanim, ki že tako izkazujejo manjši odstotek izkoriščanja pokojninskega staleža, saj se dvolično računa na njihovo povečano smrtnost tik preden ali pa tik za tem, ko bi ti sploh še lahko dosegli dvignjeno starostno mejo. Za vse preživele pa se še bolj znižuje višina pokojnin na račun razpoteževanja obračunske delovne dobe na 30 let (v socializmu povprečje najugodnejših 15 let), čemur se posledično pridružuje tiho uvajanje dosmrtnega dela uradno upokojenih prek instituta honorarnega dela. S tem naj bi se dopolnjevali okleščeni pokojninski prejemki, kar pomeni dvojno obliko izkoriščanja nekoč zaposlenih in zdaj delovno upokojenih, saj ti s honorarnim delom v bistvu nadomeščajo izpad prispevkov, ki bi jih za čas njihovega rednega dela moral vplačati delodajalec.

Sočasno kapital na ta način tudi perfidno izpodrinja še peščico rednih standardnih zaposlitev, saj na taista delovna mesta vrača isto, a zdaj upokojeno in fleksibilizirano delovno silo, da bi poprej standardna delovna mesta z vsemi pripadajočimi socialnimi prispevki počasi razcepil na še več honorarnih in fleksibiliziranih s čim manj ali še nižjimi socialnimi prispevki, vključno pokojninskimi. Zato s podaljševanjem delovne dobe in prisilnim uvajanjem fleksibiliziranih oblik dela za vse bolj osiromašene starejše ta politika ne le, da briše še preostala redna delovna mesta, ampak tudi zvišuje stopnjo nezaposlenosti med mladimi in tako še bolj spodjeda stabilnost pokojninske blagajne. S tem pa še bolj stopnjuje pritisk na mlade, da tudi sami v skrajni stiski sprejemajo kakršnekoli oblike zaposlitve, največkrat nestandardne. Gre za prefinjeno politiko, cilj katere je oblikovati in zakoreniniti umeten konflikt med starejšo in mlajšo generacijo prav na račun minimalnih možnosti preživetja obeh, tj. za nazaj in za naprej opeharjenih skupin prebivalstva, med mlajšimi pa vcepiti nezaupanje v solidarnostni sistem in smoter javne pokojninske blagajne.

Institucionalno podprto širjenje ideologije starostizma ima pri tem ključno vlogo: mlajšo generacijo po eni strani navaja k razčlovečenemu gledanju na starejšo že upokojeno kot grožnjo in kot breme ter po drugi, a le navidezno kontradiktorni strani kot na privilegirano skupino njeni revščini navkljub. Ta je namreč v nasprotju z mladimi in fleksibilno

zaposlenimi le dosegla upokojitev, ki jo mladi še vedno deloma podpirajo z občasnimi/minimalnimi vplačili v pokojninsko blagajno, sami pa je zaradi eksponentne rasti fleksibilnih zaposlitev ne bodo nikoli deležni. Iz tega izhaja tudi morebitna nevarna podpora mlajše generacije nadaljnjim rezom v pokojninsko varstvo starejših na podlagi neoliberalne dikcije samozazrtega individualizma, ki pravi, da če nekdo sam ne bo deležen tovrstnih izplačil v prihodnje, zakaj bi podpiral ta izplačila drugim v sedanjosti (Walker, 2012, str. 814). Ideologija starostizma zavzema osrednje mesto pri sprejemanju dikcije samozazrtega individualizma in vsajanju prepričanja, da gre pri navidezno ločenih in umetno zoperstavljenih kategorijah ljudi za naravno stanje, ki naj bi izhajalo iz domnevno danih in nerazložljivo nepremostljivih razlik med starejšimi in vsemi preostalimi. Vsajanje takšnega ozkega in reduktivno individualističnega gledanja je zato sestavni del odvrčanja pogleda od sistema in konteksta ter v povezavi s tem od razumevanja strukturnih vzrokov, ki porajajo nevzdržno stanje za vse. Pri tem ideologija starostizma mlajše uči gledanja na starejše kot na popolnoma drugačne od njih samih, postavlja jih kot posebno izločeno kategorijo, ki je poslej ni več treba enačiti s človeštvom in za katero je torej odvzem temeljnih socialnih pravic slej ko prej samoumeven (Iversen, Larsen in Solem, 2009, str. 9).

Zastraševanje večine z vsesplošnim staranjem prebivalstva⁶ in starejšimi kot bremenom, kar naj bi že samo po sebi pomenilo napad na socialno državo in predvsem na pokojninsko blagajno, s tem pa ogrožalo njeno stabilnost in dolgotrajno vzdržnost, sloni na trhli podlagi. Kritičarke neoliberalizma in zagovorniki javnega pokojninskega sistema so si edini v tem, da je za stabilnost in vzdržnost pokojninske blagajne bolj kot delež upokojenih in starejših pomembna stopnja zaposlenosti, predvsem pa oblike dela in vrste zaposlitve ter višina delodajalskih vplačil kot tudi višina dohodka, od katerega se vplačujejo socialni prispevki (Augusztinovics, 1999; Ebbinghaus, 2015). Večji ko je delež nestandardnih oblik dela, kar gre na roke kapitalu, večji je izpad pokojninskih in drugih prispevkov iz javne blagajne, ki naj bi jih taki tipi zaposlovanja prinašali oziroma dvigovali – ne glede na stopnjo zaposlenosti. Enako velja za višino povprečnega dohodka: večji ko je delež

6 Zastraševanje državljanek in državljanov s trenutnim staranjem prebivalstva (ali pa na podlagi projekcij kar za 50 let vnaprej) prikriva, da to že za zahodnoevropske države ne drži. Te naj bi sicer po uradni dikciji vse beležile veliko staranje prebivalstva in s tem domnevno tudi avtomatičen pritisk na pokojninsko blagajno, vendar pa je zanje pravzaprav značilna velika polarizacija v deležu starejših in s tem nesorazmerje v tipu populacije. Tako imamo na eni strani sicer nadpovprečno starajočo se populacijo Nemčije in Italije, a na drugi strani izrazito mlado populacijo denimo Irse, Islandije, Norveške in Cipra (Ebbinghaus, 2015, str. 58). Slednjim se pridružujejo tudi novopriključene članice, kot so Makedonija, Albanija in Črna gora, preostale države pa ostajajo v zlati sredini (Eurostat: Population structure and ageing, 2016). Zato znotraj tega nekritičnega privzemanja uradne neoliberalne dikcije Bruslja bode v oči tudi zavajajoče tlačenje Vzhodne Evrope v isti koš z Zahodno Evropo. Slednja prav z Nemčijo na čelu med drugim doživlja veliko nestabilnost pokojninske blagajne predvsem zaradi nizke stopnje zaposlovanja žensk in institucionalizacije posodobljenega hraniteljskega modela s poudarkom le na polovičnem zaposlovanju žensk v zadnjih petih desetletjih. To je seveda v ostrem nasprotju z Vzhodno Evropo, ki je v socializmu spodbujala vsesplošno in polno zaposlovanje žensk z vsemi polno odvedenimi in vplačanimi socialnimi prispevki. Ker je ta politika v primerjavi s tisto v Vzhodni Evropi delovala za ženske ovalno in v nasprotju z njihovo družbenoekonomsko emancipacijo, saj jih je sistematično in dolgoročno izrinjala s trga dela, hkrati pa ni skrbela za dostopnost javnega varstva otrok, se je to za razliko od Vzhodne Evrope, ki je v devetdeseta leta prejšnjega stoletja vstopila z mlado populacijo, izrazilo tudi v nižji stopnji prirastka (Burcar, 2015b; Ebbinghaus, 2015, str. 58).

minimalnih plač, manjši je priliv v javno blagajno iz vplačil, ki jih prispevajo standardno zaposleni kljub visoko prikazani stopnji zaposlenosti, ki jo pomagajo vzdrževati njihove oblike minimalno plačanega in visoko eksploatiranega meznega dela. Kapitalistična država se zato rada ponaša le s statističnim merjenjem stopnje zaposlenosti, molči pa o vrstah zaposlitev, saj ji na ta način tudi propagandistično uspeva, da vzdržuje umeten optimizem, priklenjajoč pogled večine le na statistično površino. Predvsem občutno znižanje prispevne stopnje za delodajalce in sočasna fleksibilizacija dela sta poglavitna dejavnika, ki ogrožata stabilnost in vodita v dolgoročno poplitvitev javne pokojninske blagajne (Augusztinovics, 1999, str. 97). Posledica tega pa so toliko nižja pokojninska izplačila. Prav zavoljo teh dveh ključnih dejavnikov (p)ostaja javna pokojninska blagajna v svoji osnovi trajno podhranjena in nevzdržna tudi v nekriznih gospodarskih obdobjih in ne glede na demografska gibanja, tj. ne glede na staranje ali pomlajevanje prebivalstva (Augusztinovics, prav tam). Uradna dikcija o tem molči, prav tako njej ideološko podrejeni ali zaslepljeni mediji, ki se namesto tega usmerjajo v širjenje ideologije starostizma.

OD NAČRTNEGA OSIROMAŠENJA POKOJNINSKE BLAGAJNE K NJENI PRIVATIZACIJI

Uradna dikcija staranje prebivalstva predstavlja kot vsesplošen in homogen pojav, da bi s tem upravičila tudi nadaljnjo razgradnjo in privatizacijo že tako ali pa vse bolj okrnjene javne pokojninske blagajne. Nižanju delodajalskih vplačil in fleksibilizaciji dela na eni strani se sočasno na drugi pridružuje še preusmerjanje večine preostalih javnih pokojninskih sredstev v zasebne pokojninske sklade. Sklop teh dveh strukturnih dejavnikov je tisti, ki sistematično najeda in ruši stabilnost javnega pokojninskega sistema, s tem pa tudi socialno varnost starejših ne glede na rast ali upad njihovega števila. Načrtno siromašenje in krčenje javne pokojninske blagajne je namreč ključni strukturni pogoj, staranje prebivalstva pa izgovor za uvedbo in predvsem razraščanje zasebnih pokojninskih shem. Njihova uvedba in zagovor v primeru dobro vzdrževanega in torej temu primerno financiranega javnega sistema ni mogoča oziroma to pomeni, da si lahko zasebni pokojninski skladi ob agresivni marketinški kampanji prisvojijo le zanemarljiv tržni delež, kar jim seveda ne prinaša zaželenih profitnih stopenj. Na tem mestu se ob občutnem zniževanju višine vplačil za delodajalce v javno blagajno in sočasnem prenašanju vse večjega prispevnega bremena le na zaposlene staknejo interesi industrijskega in finančnega kapitala v škodo upokojenih. Odražajo se v ofenzivni uvedbi vsaj delne, vse bolj pa tudi popolne privatizacije pokojninskih shem, čemur so na Zahodu in Vzhodu podvrženi vsi pokojninski sistemi ne glede na demografsko stanje v posameznih državah. Temu se pridružuje tudi tiha privatizacija še obstoječih preostankov javnega pokojninskega sistema, predvsem tam, kjer gre za redne in velike prilive iz plač v javnem sektorju (Skerrett, 2014). To se pri nas kaže v uvedbi obveznega dodatnega pokojninskega zavarovanja za javne uslužbenke leta 2004 in ustanovitvi Zaprtega vzajemnega pokojninskega sklada, danes Modre zavarovalnice. Ta deluje na enak način kot zasebni pokojninski skladi, tj. špekulativno in v korist menedžerske/lastniške strukture. V tem je namreč smisel zasebnih pokojninskih shem,

zavoljo česar se bodo ne glede na demografsko stanje eksponentno stopnjevale revščina med upokojenimi kot tudi njihove še večje medsebojne razlike.

Individualna vplačila, ki bi se morala stekati v javni pokojninski sistem, se ob privatizaciji preusmerjajo v zasebne podjetniške sklade. Gre za prisvajanje denarnih sredstev, ki jih niso ustvarili sami, a s katerimi poslej po črki zakona legalno in avtonomno razpolagajo (Mattera, 2003). V nasprotju z javnim sistemom si zasebni pokojninski skladi oziroma njihovi lastniki prisvojijo zajeten delež vplačanih premij z zaračunavanjem t. i. vstopnih stroškov, zajetnih provizij za upravljanje in t. i. obveznosti sklada, za katerimi se največkrat skrivajo dividende in izplačila menedžerjem oziroma peščici samopostavljenih lastnikov (Raffer, 2003, str. 2). Zato v končni fazi iz zasebnih skladov upokojeni dobijo povrnjenega vsaj za 30 odstotkov manj denarja (Chu, 2016), kot pa so ga vanj dejansko vplačali, če seveda sklad sploh preživi. Kajti zasebni pokojninski skladi posameznike in institucije v svoje mreže zapletajo z obljubami o kapitalskih donosih, ti pa naj bi izhajali iz vlaganj v zasebne podjetniške posle. Posledično se to, kar bi lahko bil skupni javni kapital, tudi izvzema iz sistema financiranja javnih projektov in preusmerja v zasebne žepe, kar povečuje obrestno zadolževanje države. Pri tem gre za prelivanje prilاشčenega toka pokojninskih vplačil v špekulativna vlaganja v zasebne nepremičninske in kmetijskozemljiške posle, kar ustvarja finančne balone in zvišuje cene stanovanj ter ne nazadnje tudi cene prehranskih surovin, s tem pa cene hrane na policah trgovin (Robinson, 2014, str. 147). Nadalje gre za prelivanje tako prisvojenih pokojninskih vplačil na finančne trge in v njihova špekulativna vlaganja v finančne derivative in finančne balone, v dolgove in obveznice drugih držav ali pa delnice in portfelje drugih podjetij, kar pomeni priliv za industrijski kapital, ki pa sam po sebi nima stabilne podlage, saj lahko podjetja kadarkoli propadejo, umetno napihnjena vrednost njihovih delnic pa vedno niha (Hudson, 2010). Privatizacija pokojninskih sistemov preprosto pomeni sprostitev in prilastitev denarnih sredstev, ki so bila prej zasebnemu kapitalu nedostopna, in preusmerjanje teh sredstev iz državnih projektov, povezanih z gradnjo javne infrastrukture in skupnega dobrega, v zasebne špekulativne posle, katerih skupni imenovalec je umetno napihovanje vrednosti delnic/finančnih shem in širjenje finančnih balonov ter posledično poglobljanje in ustvarjanje vse pogostejših kriz (Skerrett, 2014). To pa pomeni, kot nas uči zgodovina Zahoda, da so okleščeni pokojninski prihranki, investirani v zasebne pokojninske sklade, hišica iz kart, ki se ob prvi finančni krizi sesuje, s tem pa se razblini tudi vsaka sled za pokojninskimi vplačili in prihranki zasebno pokojninsko zavarovanih. Kajti če pokojninski skladi pozasebljajo dobičke – zavarovancem pa na račun dodatnih marž odstopajo še manj od tistega, kar so vplačali – sočasno individualizirajo tveganja, ki jih prenašajo na ramena posamično pokojninsko zavarovanih.

V nasprotju s trajno varnostjo, ki jo daje stabilna in medgeneracijsko solidarna javna pokojninska blagajna, je varnost, ki naj bi jo ponujali zasebni skladi, neobstoječa in imaginarna, saj je njihov cilj špekulativna donosnost, ki je v resnici na dolgi, največkrat pa tudi na kratki rok neuresničljiva. Špekulativni balon se slej ko prej razpoči. Revščina in opeharjenost vseh slojev prebivalstva na stara leta je zato že ob uvedbi delne privatizacije

pokojninskih shem neizogibna in nima opravka s staranjem prebivalstva, marveč s sistemskim siromašenjem in krčenjem javne pokojninske blagajne ter vzporednim izpodrinjanjem slednje z zasebnimi pokojninskimi skladi (Polivka in Estes, 2009, str. 60). Ti so oblika igre na srečo, ki dobiček prinaša le njihovim nastavljenim lastnikom. Za starejše, in na tej točki bomo slej ko prej vsi, pa to pomeni, da se bodo morali soočiti z mankom osnovnih sredstev, prisilno preusmerjenih in vplačanih v pokojninske sklade, in da bodo morali posledično podaljševati delovno dobo ali pa da se zaradi izgube vseh pokojninskih sredstev ne bodo mogli nikoli upokojiti oziroma bodo prisiljeni živeti na sociali in pod pragom revščine (Ebbinghaus, 2015, str. 68). Neoliberalni izgovor je, da niso znali pravilno presoditi tveganja oziroma da so se odločili za napačen zasebni pokojninski sklad, kot da bi se ti med seboj v resnici sploh razlikovali. Posledično pa bo ali pa je že toliko večje dvojno zadolževanje države – ironično pri taistih zasebnih finančnih akterjih, ki so med drugim lahko tudi lastniki zasebnih pokojninskih skladov. Država mora namreč po eni strani nadomestiti izpad sredstev iz javne pokojninske blagajne, da bi se lahko izplačale vsaj minimalne pokojnine, in – ob preoblikovanju javnih pokojninskih skladov v vse bolj zasebne in dolgoročno zaprte sklade – zagotovila tudi gradnja ali pa vzdrževanje javne infrastrukture. Po drugi strani pa mora, kot poudarja Ebbinghaus (2015, str. 68), z zadolževanjem nadomestiti izgubljene pokojnine zasebnih zavarovancev vsaj s socialno podporo in tako vsaj delno pokrpati luknje, ki so jih za seboj pustili špekulativni zasebni pokojninski skladi, saj črka zakona ščiti zasebno lastnino in torej ne razlašča obogatenih lastnikov tovrstnih piramidnih shem.

ZAKLJUČEK

Glede na te temeljne strukturne dejavnike, katerih namen je premišljeno siromašenje in sistemsko rušenje javne pokojninske blagajne, je slepo privzemanje neoliberalne uradne dikcije, ki dežurnega krivca za nastali primanjkljaj v pokojninski blagajni in s tem vzrok za nizka izplačila pokojnin namerno išče v domnevno vsesplošnem staranju prebivalstva ter skokoviti rasti števila upokojencev, oblika premočrtnega podleganja demagogiji. Njen sestavni del je širjenje odklonilnega pogleda na starejše. Ta pa temelji na vtihotapljanju in zakoreninjanju evgenične dikcije v novi preobleki: starejše slika kot populacijo, ki naj bi bila domnevno v breme vsem drugim, kot da si pokojnine ni zaslužila z lastnimi rokami oziroma s prispevki, ki jih je vplačevala za generacijo pred sabo, in kot da je v svojem starostnem obdobju zato tudi homogeno odvečna in »neuporabna« ter je zaradi tega segment prebivalstva, ki ga je treba čim prej zdesetkati (npr. s podaljševanjem pokojninske dobe) oziroma odstraniti. To postaja vsesplošno sprejeto kot zgolj nevtralen in celo human ukrep kapitalistične države, ki tako, tj. z dikcijo starostizma, ki deluje na enak izključujoč način kot rasizem, perfidno odvrta pogled večine od dejanskih vzvodov njene sedanje in prihodnje neblaginje, ko bo tudi sama prešla v kategorijo starejših.

Korporativna Evropa vsaja strah pred starejšimi, slikajoč jih kot breme in grožnjo, s tem pa zakriva dejanske vzroke, ki botrujejo siromašenju celotnega prebivalstva, saj je pravo breme in grožnja kapitalizem sam. V novem valu razgradnje ostankov socialne države

starejši in upokojenci postajajo novi kolektivni dežurni krivci in kategorija razčlovečenih drugih, kar je zastrašujoče. Postajajo nova kolektivna žrtev korporativnokapitalistične Evrope, katere neoliberalni think tanki in korporativni mediji aktivno sodelujejo pri vzpostavljanju in širjenju ideologije starostizma. Zato je osrednji liberalnoakademski pristop k obravnavi te problematike, ki se zadržuje zgolj na ravni prečesavanja stereotipov in predsodkov, kot da bi bili ti že sami po sebi dani in od nekdaj inherentni načinu gledanja na predstavnike starejše generacije, ne le omejujoč, ampak družbenokontekstualno deplasiran in zavajajoč. Pisan je na kožo sistemu, saj posledice zamenjuje z vzroki in jih pripisuje le posameznikom. Ne upošteva in hkrati prikriva, da odklonilno gledanje na starejše ni že sam po sebi obstoječ in družbeno univerzalen pojav, ampak nekaj, kar je treba šele sistematično prisaditi in privzgojiti. Ker se ne sprašuje, kaj takšne predsodke poraja, in jih namesto tega poenostavljeno definira zgolj kot reakcijo mlajših na starost starejših, se v širokem loku izogne jedru problematike, ki je v specifičnih družbenoekonomskih razmerah povezana z razumevanjem starosti ne le kot kronološkega obdobja, ampak tudi kot družbene konstrukcije (Iversen idr., 2009, str. 6). Izogne se torej ključnemu vprašanju, kako in zakaj je starost tudi in predvsem učinek strukturnih dejavnikov. Ti povratno določajo načine umeščanja, s tem pa tudi možnosti institucionalnega dostopanja ali systemskega izključevanja starejših iz še tako pokrčenih pravic do skupnega dobrega. Zato je bolj od zgolj opisovanja predsodkov, s čimer se pravzaprav naturalizira in pogloblja negativno gledanje na starejše, potrebno razčlenjevanje in kontekstualno razumevanje strukturnih dejavnikov in procesov, ki znotraj poglobljajoče se družbe neenakosti vodijo v marginalizacijo starejših kot poustvarjeno ločene skupine in razčlovečenih drugih. Iz teh procesov, ki so neposredno povezani z nastavljanjem in poglobljanjem strukturnih neenakosti, izhaja tudi novodobna dikcija starostizma. Andragogika in kritična geragogika bi se morali zato posvečati tudi širšemu razumevanju osnovnega družbenoekonomskega okvira in širjenju kritične zavesti o starostizmu kot operativni ideologiji kapitalizma, sicer jima grozi, da se bosta sami znašli v kolesju neoliberalne ideologije in s tem postali vazal sistema, ki preračunljivo računa na nekritično privzemanje in (implicitno ali eksplicitno) širjenje konstruktov o starejših kot razčlovečenih in nezaželenih drugih.

LITERATURA

- Aktivno prebivalstvo, Slovenija, junij 2009 – začasni podatki.* Pridobljeno s <http://www.stat.si/StatWeb/glavnanaavigacija/podatki/prikazistaronovico?IdNovice=2546>.
- Aktivno in neaktivno prebivalstvo, Slovenija, 3. četrtletje 2016.* Pridobljeno s <http://www.stat.si/StatWeb/prikazi-novico?id=6346&idp=3&headerbar=2>.
- Augusztinovics, M. (1999). Pension systems and reforms in the transition economies. *Economic Survey of Europe*, 3, 89–103.
- Belovič, M. (2015). *Zajezili delo za določen čas, prekarnost drugje.* Pridobljeno s <http://www.delo.si/novice/slovenija/zajezili-delo-za-dolocen-cas-prekarnost-drugje.html>.
- Burcar, L. (2015a). ZViS in nadaljnji elementi utrjevanja logike kapitala – Odcepljena podjetja in vseživljenjsko učenje. *Andragoška spoznanja*, 21(1), 53–65.
- Burcar, L. (2015b). *Restavracija kapitalizma: repatriarhalizacija družbe.* Ljubljana: Sophia.

- Chossudovsky, M. (1997). *The Globalization of poverty: Impact of IMF and World Bank Reforms*. London in New Jersey: Zed Books.
- Chu, B. (2016). *Here's the secret life of the money in your pension pot - it will make you angry*. Pridobljeno s <http://www.independent.co.uk/voices/heres-the-secret-life-of-the-money-in-your-pension-pot-it-will-make-you-angry-a7008676.html>.
- Deacon, B. (2000). Eastern European welfare states: the impact of the politics on globalization. *Journal of European Social Policy*, 10(2), 146–161.
- Drganc, T. (2008). *Obdavčitev samozaposlenih oseb v Republiki Sloveniji (Diplomsko delo)*. Ekonomska fakulteta, Ljubljana.
- Ebbinghaus, B. (2015). The Privatization and Marketization of Pensions in Europe: A Double Transformation Facing the Crisis. *European Policy Analysis*, 1(1), 56–73.
- Ekonomska služba ZSSS za kampanjo ZPIZ 2. Pridobljeno s http://www.sindikrat-git.si/index.php?option=com_docman&task=doc_details.
- Engdahl, F. W. (2004). *A Century of War: Anglo-American Oil Politics and the New World*. London in Ann Arbor, MI: Pluto Press.
- Eurostat. (2016). *Population structure and ageing*. Pridobljeno s http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Population_structure_and_ageing.
- Hancock, P., Hughes, B., Jagger, E., Paterson, K., Russell, R., Tulle-Winton, E. in Tyler, M. (2000). *The body, culture and society: An introduction*. Buckingham in Philadelphia: Open University Press.
- Hudson, M. (2010). From Marx to Goldman Sachs: The Fictions of Fictitious Capital, and the Financialization of Industry. *Critique*, 38(3), 419–444.
- Hyde, M. in Borzutsky, S. (2015). Chile's »Neoliberal« Retirement System? Concentration, Competition, and Economic Predation in »Private« Pensions. *Poverty & Public Policy*, 7(2), 123–157.
- Iversen, T. N., Larsen, L. in Solem, E. P. (2009). A Conceptual Analysis of Ageism. *Nordic Psychology*, 61(3), 4–22.
- Jager, V. (2010). *Pokojninska reforma zaradi velikih odpustkov?* Pridobljeno s http://sindikrat-git.si/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=61&limit=20&limitstart=0&order=date&dir=ASC&Itemid=130.
- Mattera, P. (2003). Retirement Rip-off. *Corporate Research E-Letter*, 38. Pridobljeno s <http://www.corp-research.org/e-letter/retirement-rip>.
- Neilson, B. (2009). Ageing and globalisation in a moment of so-called crisis. *Health Sociology Review*, 18(4), 349–363.
- Nelson, D. T. (2011). Ageism: The Strange Case of Prejudice Against the Older You. V R. L. Weiner, S. L. Willborn (ur.), *Disability and Aging Discrimination. Perspectives in Law and Psychology* (str. 37–47). New York: Springer.
- Parenti, M. (2007). *Contrary Notions: The Michael Parenti Reader*. San Francisco: City Lights Books.
- Petrič, Nina. (2015). *Najmanj popularna občasna oblika dela je avtorska pogodba*. Pridobljeno s <http://data.si/blog/2015/12/09/najmanj-popularna-obcasna-oblika-dela-je-avtorska-pogodba/>.
- Polivka, L. in Estes, I. (2009). The Economic Meltdown and Old Age Politics. *American Society on Aging*, 33, 56–62.
- Prihodki države od davkov in socialnih prispevkov v 2015 za 3,6 % višji kot v 2014*. (b. d.). Pridobljeno s <http://www.stat.si/StatWeb/prikazi-novico?id=6229&idp=1&headerbar=0>.
- Pureber, T. (2014). *Prispevki ostajajo neplačani*. Pridobljeno s <http://www.zurnal24.si/prispevki-ostajajo-neplacani-clanek-228952>.
- Raffer, K. (2003). Social Expenditure, Pension Systems, and Neoliberalism. *Alternatives: Turkish Journal of International Relations*, 2(34), 1–20.

- Robinson, I. W. (2014). *Global Capitalism and the Crisis of Humanity*. New York: Cambridge University Press.
- S. S. (2014). *Ministrstvo pripravlja ukrepe za manj neplačanih prispevkov*. STA. Pridobljeno s <https://www.sta.si/2062580/financno-ministrstvo-pripravlja-ukrepe-za-cim-manj-neplacanih-prispevkov>.
- Skerrett, K. (2014). *Can We Defend Our Pensions Without Challenging Financialized Capitalism?* Pridobljeno s <http://www.socialistproject.ca/bullet/1050.php>.
- Soederberg, S. (2011). Cannibalistic Capitalism: The Paradoxes of Neoliberal Pension Securitization. *Socialist Register*, 47, 224–241.
- ZSSS. (2010) *Prerez socialne države: si želimo tako živeti?* Pridobljeno s <http://zasolidarnost.blogspot.si/2010/08/po-podatkih-statisticnega-urada-rs-so.html>.
- ZSSS. (b. d.) *Aktualno. Potrebe po novi pokojninski reformi ni*. Pridobljeno s <http://www.zsss.si/potrebe-po-novi-pokojninski-reformi-ni/>.
- ZSSS. (b.d.) *Zakaj je potrebno zavrniti ZPIZ-2?* Pridobljeno s <http://www.sindikatszsss.si/index.php/5-zakaj-je-treba-zpiz-2-na-referendumu-zavrniti>.
- Walker, A. (2012). The New Ageism. *The Political Quarterly*, 83(4), 812-819.



Nives Ličen, Dušana Findeisen, Jasna Fakin Bajec

COMMUNITIES OF PRACTICE AS A METHODOLOGY FOR GRASSROOTS INNOVATION IN SUSTAINABLE ADULT EDUCATION

ABSTRACT

In this article, we present findings on the characteristics of community of practice appearing in sustainable education in reference to preserving natural and cultural heritage. Our research originated in the poststructuralist theory of practice and in concepts of social learning. Freire's learning theory was the basis for establishing the thesis that critical awareness is necessary for sustainable innovation. The empirical section of our research is based on an ethnographical collection of data in three different environments. We analysed cases of connected learning and activities, based both in local community and participants' needs. All three cases join learning with innovative practices that develop social and environmental well-being. Our results reveal that innovative practices develop in connection with transformative learning: the dialogical linking of scientific and local behaviour and the identity of participants.

Keywords: *transformative learning, community of practice, practice theory, sustainable development*

SKUPNOSTI PRAKSE KOT METODOLOGIJA ZA RAZVIJANJE INOVACIJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ – POVZETEK

Članek prinaša ugotovitve o značilnostih skupnosti prakse pri izobraževanju za trajnostni razvoj v povezavi z ohranjanjem naravne in kulturne dediščine. Raziskava se je opirala na poststrukturalistično teorijo prakse in koncepte socialnega učenja. Izhajajoč iz Freirove teorije učenja, je bila postavljena teza, da je za inovacije v trajnostnem razvoju potrebno kritično ozaveščanje. Empirični del raziskave sloni na etnografskem zbiranju podatkov v treh okoljih. Analizirani so primeri povezovanja učenja in delovanja, ki izhajajo iz lokalne skupnosti in potreb udeležencev. V vseh treh primerih se učenje povezuje z inovativnimi praksami, ki razvijajo družbeno in okoljsko blagostanje. Rezultati kažejo, da se inovativne prakse

Ph.D. Nives Ličen, Associate Prof., Faculty of Arts, University in Ljubljana, Nives.Licen@ff.uni-lj.si

Ph.D. Dušana Findeisen, Slovenian Third Age University Ljubljana, Institute of Research and Development in Education, Dusana.Findeisen@guest.arnes.si

Ph.D. Jasna Fakin Bajec, Research Centre at the Slovenian Academy of Sciences and Arts Ljubljana, jasna.fakin@zrc-sazu.si

razvijajo v povezavi s transformativnim učenjem, dialoškim povezovanjem znanstvenega in lokalnega vedenja ter identitete vključenih.

Ključne besede: *transformativno učenje, skupnosti prakse, teorija prakse, trajnostni razvoj*

INTRODUCTION

Environmental pollution problems began with industrialisation and rapid development has only contributed to an increase in these problems during the last 50 years. Consequently, new concepts such as sustainable development have been encouraged. The research we present in this article links sustainable development with adult learning. Our research began with the Green Education Project (2013–2015) and originated in a) studying learning in the local environment (Grasseni, 2007; Manners, Wake and Carlise, 2009; Wenger, 2010; 2015), b) theories on lifelong and transformative learning (Cranton and Taylor, 2012; Orlović Lovren, 2012; Vidmar, 2014; Casey and Asamoah, 2016; Moyer, Sinclair and Quinn, 2016), and c) the concept of sustainable development presented in Slovenia by Plut (2006; 2014), Bogataj (2013), and Barbič (2005), and in various documents, such as Plan B for Slovenia 2.0 (2010). All three points present the need for education to enable people to build competencies for responding to new “wars for water, seeds and soil” and the related social power and social impact, as emphasised by ecofeminist interdisciplinary researcher Shiva (2014; 2005). Evidence for the significance of education in mutual cooperation in sustainable development is found in international documents such as Re-thinking Education: Toward a Global Common Good? (Unesco, 2015) and Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development (UN, 2015). Our research is ethnographical and based in our local environment, as we are interested in local innovative practices. Another starting point for our research was Grasseni’s (2007) research of the community of practice in the local environment.

In our article, we will first describe theoretical bases, then analyse the work by the Sivka study circle, by a group of gardening volunteers at the Slovenian Third Age University, and by the Planina pri Ajdovščini Society of Housewives and Drama Group. The latter has been connecting village girls and wives with drama group actors since 2004. Through various interpretations (drama play, exhibitions, books, documentaries), it promotes village social life and presents ancestral traditions, as well as methods of creating innovative products based on traditional knowledge (e.g. growing old seeds) to the young.

THEORETICAL BACKGROUND

Sustainable adult education includes numerous goals, strategies, methods, and a variety of contents. It has various target groups, and is an amalgam of epistemological assumptions and theoretical bases. Environmental adult education (EAE) encourages people to actively participate in a community. Therefore, new educational methodologies often

develop in connection with community-based adult education. During the last two decades, the EAE has seen intensive development, together with growing awareness of the dimensions and complexity of the environmental crisis, while its beginnings goes back to the 1970s¹ (Clover, Jayme, Hall and Follen, 2013; Orlović Lovren, 2012; Monroe, Andrews and Biedenweg, 2007). In various environments, the EAE differs; it depends on the developmental status of the community, as well as its past experiences, knowledge, and aspirations, and often also depends on the current needs and the social and political situation. Sometimes the basic theme is environmental racism and sexism, which is outlined by ecofeminist authors (cf. Shiva, 2005), war and social instability, the submission of life to marketing and corporatisation² (e.g. Clover, 2003, p. 5), while other themes focus more on preserving biodiversity and protecting ecosystems. Environmental education is interdisciplinary and connected to the preservation and sustainable use of natural and cultural heritage in conceptual and practical approaches. For example, *The Smogbusters* movement emerged within the *National Heritage Trust* in Australia, managed by the network of state conservation councils (Manners, Wake and Carlise, 2009). Our study was (is) also linked to the preservation of natural and cultural heritage.³

Researchers, politicians, and educators have recognised that the development of different social practices is necessary, since the fundamental system (which is unsustainable) fails to provide solutions for the emerging problems and also fails to support new lifestyles. Moreover, new problems emerge, combinations of environmental and social deficiencies, which are evident for example in ecological racisms, in which disadvantaged citizens are denied drinking water, etc. Lefay (2006 in Chen and Martin, 2015, p. 88) and O'Sullivan and Taylor (2004) argue that a change in awareness or a "quantum leap in consciousness" is needed if we want to stop the destruction of the natural environment, since environmental problems are rooted in the methods of decision-making and human actions.

Various educational strategies for EAE have been developed, however, the key limiting factor seems to be the efficiency of methods and strategies to change beliefs (in the frame of reference), habits, and daily behaviour (Chen and Martin, 2015), so it is necessary to follow the principles of transformative learning which are valid for various environments. EAE is taking place at universities, in social movements, in non-government organisations, in communities, and everywhere they search for more efficient learning methods

1 In 1972, the UN Conference on environment was held in Stockholm. In the 1970s, A. Naes (1912-2009), Norwegian philosopher and ecologist, introduced the term *deep ecology* and initiated the Deep Ecology Movement, suggesting the establishment of a new relationship between man and environment.

2 Corporatisation means that big international corporations take over small local businesses. They follow the principles of speculative capital, while local culture tends to disappear.

3 The concept of heritage includes not only protecting, restoring, exhibiting the selected artefacts, but also their use, modification, and adaptation to various modern needs. In short, heritage is still connected to history-, art history-, ethnology-, folklore-, etc. related goods (such as knowledge, skills, memories, experiences, etc.) of ancestors. It not only refers to the past, but also derives thereof the power to develop the present and to plan the future. New heritage roles are also connected to sustainable development policy (cf. Fakin Bajec, 2014, 2016a; 2016b; Harrison, 2008).

which would have transformative effects on mental patterns and practices. The engaged method of theatre performance is often used (popular theatre, theatre of the oppressed). Moreover, action learning, collaborative learning, and outdoor experiential learning are used, since not only the transmission of information, but also the transformation of practices is important. We are examining the learning-action nexus (cf. Moyer, Sinclair & Quinn, 2016), so consequently, our research derives from the theory of transformative learning, based in individual transformations, critical thinking, and social transformations (Cranton and Taylor, 2012), and in the community of practice model, developed by Lave and Wenger (Wenger, 2010).

The aforementioned notions demonstrate the need for innovative strategies and educational programmes. The latter are still based on the assumption that the more well-informed people are, the more their actions will change. Decision-makers derive their logic from the linear model, where the information added leads to a changed attitude, and that leads to different behaviour. Research (Chen and Martin, 2015, p. 87) reveals that this model, one that usually places emphasis on cognitive learning, is not the most efficient in developing new types of environmental behaviour. Human behaviour is influenced by social norms, emotions, attributed meanings, and problem awareness. Awareness and knowledge of environmental problems are important. Knowledge is in positive connection with environmental behaviour, however, its impact on behaviour is not the most significant. For example, advising for efficient energy use is most successful when combined with financial stimulations and experiential learning, and presented in dialogue with users. A higher impact can be achieved by assessing social norms, personal moral norms, the formation of meanings in reference to a person's active role, and responsibility. Cognitive education models of transmission are therefore not enough. We also need social models or contextual models of transformative learning, rooted in a person's cultural environment and belonging to his or her learning ecology. It remains important to observe how persons experience themselves and the world in which they live, thus forming meanings and practises, and where they see opportunities and obstacles for quality of life. If people identify themselves with an activity or group, experiencing a sense of belonging, their behaviour is more likely to change. The community of practice model emphasises a sense of belonging and group identity that forms with common practice, non-hierarchical relationships, dialogue, and *in situ* learning.

We live in systems of consumption, neo-liberalism, and global capitalism (Krašovec, 2016a,b,c) and people often make "Eichman's" references to bigger systems, only obeying instructions. Therefore, it is essential to raise awareness and to encourage the development of critical thinking as part of sustainability transition. The work of Freire and his commitment to developing critical consciousness are (can be) used (Freire, 2013) by abandoning passive positions, through dialogue and activities that accept the good in traditional practices (heritage) and in developing new ones (ibid., p. 18). Deriving our approach from Freire's ideas, we are critical of modern concepts of people as mere "human capital" used in processes of production, and we are looking for new options to educate

adults in so-called “non-traditional” spaces. In the Slovene environment, this is connected to the history of adult education in associations. We’re looking for possibilities to resist unlimited development, marked by environmental degradation, financial fraud, and human instrumentalisation. Grassroots innovations⁴, developed in the local environment, will not respond to the requirements of the market that transforms people and the entire planet into profit-making devices. They prefer to be based on principles of common good (cf. Del Gobbo and Bogataj, 2014; Bogataj, 2013). Our experiences with cooperation in local communities and associations demonstrate that local practices and the use of traditional knowledge may trigger innovative economic activities. One of the strategies for the development of social innovations is encouraging deliberative practices in adult groups that learn and work in the local environment. The concept of deliberative practice was used by Irena Sovdat to interpret education in the Sivka study circle (cf. Mohorčič, Sovdat and Ličen, 2017; Fakin Bajec, 2016a).

With all the changes (technological, managerial, material, financial, etc.), the development of sustainable behaviour requires community learning that leads to different practices; this cannot be accomplished by individuals. Education, according to the community of practice model, exposes learning as creating meanings and connections, or the learning of the second tier, which not only repeats patterns, but also develops new meanings and leads to active contributing (active citizenship). Learning means searching for new possibilities and being subversive to dominating practices, lead by the groups of social power and decision-making competency. The leading global system pursues unsustainable policies that causes degradation. Such policies will not encourage innovation that may disbalance the system. With their local impact, innovations in the local environment⁵, resisting the exploitation of the planet, influence the broader environment. This is compatible with the EAE definition. Clover (2003, p. 10) defines *environmental adult education* as engaged and participatory behaviour. Adult environmental education connects “the environment and social, economic, political, and cultural aspects of people’s lives”. EAE is social learning and not a simple changing of individuals, therefore, the study of learning requires the appropriate theoretical model of social learning.

According to most authors on the subject (Plut, 2014; Mancini, 2015; Casey and Asamoah, 2016), consumer society causes environmental problems, thus the educational goal is also environmental justice, implicating raising awareness of the dynamics that generate inequalities, and encouraging active citizenship through activist projects. The educational process

4 Innovative grassroots models are becoming increasingly important (cf. Castells, 2013), while new practices emerge, cf. for example Honey Bee Network project in rural India, <http://www.sristi.org/hb-new/>, cf. innovative projects at the Slovenian Third Age University (for example Z menoj po mojem mestu, Personal Town Tours).

5 Let us mention two women eco-activists who faced many difficulties in their environments. Kenyan 2004 Nobel Prize winner Wangari Maathai (1940–2011) founded the Green Belt Movement and was imprisoned for her activism. With her work, Indian environmental activist Vandana Shiva (1952–) challenges prevailing consumption mental models. With their efforts, both surpass their local environment.

thus develops a socially active paradigm and encourages various non-oppressive learning ecologies. Cases of such activities present the study subject in the second part of the article.

EAE refers not only to educating people on efficient use of energy, water, or green buildings, but also to comprehensive lifestyle changes. Therefore, it usually implies local, national, and global activism. The present research context is actually planetary (cf. Auge, 2014, p. VII) and ethnographic studies are not restricted to local frames, although selected cases are examined. Our research focuses on the local environment; nevertheless, we wish to emphasise that globalisation “trivialises” small local communities and consequently local communities themselves fail to notice particular innovation of practices that develop outside of major markets.

THEORISING LEARNING AND ACTION NEXUS

Though learning can be interpreted through various theories, some are more suitable for sustainable learning, as they include comprehension and activities as learning-action nexus. Among them, Freire’s theory on the development of critical conscience has been mentioned. Freire (2013) argued that socially oppressed groups must develop critical conscience, i.e. the ability of critical assessment as to what causes social inequalities⁶, and the ability to act in a repressive environment. Having recognised possibilities for acting, people develop new competencies. Key factors thereof are reflection, dialogue and acting. Due to the important role of practice in understanding learning, our research derived from poststructuralist practice theory. This theory was the basis for the community of practice model, in which learning is understood as the process of an individual’s changing in the world, acting with others according to symbolic structures. Learning is a part of man’s participation in the world. The community of practice (CoP) model is typically not only a cognitive, but also an existential process; learning takes place through activities and social inclusion (by being engaged in a particular process), and people are included in the practice and in the social networks. Practices are understood as bodily and mental routines that involve activities, knowledge, objects and their uses, emotions, wishes, and motivation. Changes in routines come with learning. The CoP model presupposes a group of people who work together and learn to improve their activities. A CoP member learns through participation in social practices and knowledge and identity. Wenger (2010; 2015) describes CoP as a group of people mutually interacting, sharing their field of action, their common explicit and implicit knowledge, and building common meaning, interpretations of events, and phenomena, as well as their identity.

Our hypothesis is that the realisation of sustainable development requires social innovation and the encouragement of a critical conscience, which is associated with individual and social learning. Furthermore, the article describes characteristics of the connection between learning and acting as an option for developing innovative practices. Connections are described through selected cases, researched with qualitative methods.

6 For more about causes and phenomena of social inequalities (cf. Brezigar, 2012).

The purpose of our research was to determine the prospects of the innovative social practices in the context of the sustainable development paradigm through learning-action nexus. With a better knowledge of innovative social practices, transformative learning could be encouraged in other environments as well. New social practices could be merged and upgraded with various connecting and managing strategies.⁷

EMPIRICAL SECTION

Our empirical section will describe the cases of learning in communities that are socially active, non-oppressive, and that do not repeat the rules of consumer society, but that are rather developing new practices. We selected the following as our criteria:

- (a) local connection and preservation of cultural heritage in an association;
- (b) volunteering and preserving natural heritage in the older age study group;
- (c) herbalism and the use of local herbs as part of natural heritage in nutrition and cosmetics, within a study circle.

All cases involve groups of people who learn and act, preserving cultural and natural heritage.

METHOD

Empirical research is conceived of as qualitative study, following the ethnography principles of observation through participant observation and analyses of artefacts and materials (Cardano, 2011; Campbell and Lassiter, 2015). We carried out data collection in three ways: with participant observation, documentation and product analysis (booklets, books, theatre performances, exhibitions, documentaries), and participant activity research, all three methods conducted contemporaneously with the development of new projects. In the latter, we used the living lab strategies. These strategies (cf. www.openlivinglabs.eu⁸) connect researchers and “users” who, as co-creators, have developed a new product or service to fulfil the needs of the local population.

Within the international Green Education Project (cf. Ličen et al., 2015), we collected data from 2013 to 2015. During the 2015-2016 academic year, we carried out participant observation within Sivka study circle (cf. Mohorčič, Sovdat and Ličen, 2017), and analysed booklets, books, documentaries, and exhibitions, as well as work reports, prepared by the Housewives’ Association and its drama group from the village of Planina pri Ajdovščini. Our focus was on *non-formal education* for changes towards sustainable development taking place in local environments. The learning groups that set action and

⁷ There are studies on so-called Strategic Niche Management (SNM) that recognise and unite innovative practices, still part of development niches, however, with integration they can be developed as alternatives to existing, unsustainable practices. SNM is usually used to name societal incentives towards sustainable development and usually focuses on technological innovation, such as for example the use of wind energy or organic food production.

⁸ This type of research can be understood in the same vein as action research.

education goals were considered communities of practice. All the of selected examples develop new practices in reference to their environments.

In this paper, we examine data from three specific environments:

- (a) Sivka, a study circle in the village of Podraga,
- (b) the Housewives' Association and its drama group in the village of Planina pri Ajdovščini,
- (c) a garden volunteer programme at the Slovenian Third Age University.

Participant observation was the core of our research. It was complemented with informal interviews, according to the emancipatory interview principles. We observed how people learn while performing activities. It is important for observers to be extensively included in the observed activity so that trust can develop (Cardano, 2011). All three researchers were active in the researched environment. We followed the principle that each data collection technique must be context-sensitive (Czarniawska, 2004, p. 44), remaining aware of all of the advantages and deficiencies of our research being carried out locally (cf. Mughal, 2015).

The goal of our research was to contribute to the knowledge of innovative practices of mutual learning within common work; therefore, we explored how the following phenomena reflected in the community of practice:

- (a) Connection between learning and acting (practices) and the types of relationships.
- (b) Developing innovative practices.
- (c) Transformation-focused learning.

RESULTS AND DISCUSSION

Results with discussions will be presented in thematic units, as formed in reference to the research goal.

(A) CONNECTION BETWEEN LEARNING AND ACTING (PRACTICES) AND THE TYPES OF RELATIONSHIPS

The most obvious of these is the learning-action nexus, in which one or the other cannot be excluded, which is known as theory and reflection in action. Learning-action nexus form out of an interconnected collective of people, instruments and discourses. All elements and all mutual relationships are important.

Learning is influenced by the basic activities in the community (social circles, association). Various methods and different types of knowledge appear in groups, and are further developed. All participants are volunteers, and women prevail in these groups. Garden volunteers concentrate on the characteristics of plants in the botanical garden, while the Housewives' Association and drama group from Planina pri Ajdovščini preserves and sustainably upgrades local traditional knowledge using various learning methods (theatre, books, exhibitions, events, courses, etc.). The Sivka study circle prepares herbal

products and learns about herbs, organic production and the processing of vegetables and herbs. Organised education as goal-oriented process appears in all three groups; it is the most structured in the garden volunteers' group. It begins with training for activities in the botanical garden. Others' education is directly connected with activities, however, various short courses are organised between various events. The Housewives' Association and drama group organises cooking courses, with one housewife teaching others. They organise Italian language courses, taught and mentored by the member who is an Italian language teacher. The study circle organised a course about using computers as well. Locations for education differ, including non-traditional spaces (for example, learning in the garden, meeting in the parish house, in the old village school, in members' kitchens) and also traditional classrooms (e-learning in a people's university classroom, lectures in a third age university classroom, etc.). These rooms are part of the local environment, felt as something belonging to them, as part of their social identity. None of the groups have a determined curriculum; it forms in dialogue with the participants. At first sight, learning seems coincidental (collateral of the activity), with members simultaneously agreeing on which knowledge they need.

Learning and activism are connected. During the creation of these programmes, the ideas of using activities (volunteers in the botanical garden) to influence social perception of the elderly and the need to preserve plant species emerged. The Sivka study circle also engages in activism by organising Zelemenjava (Vegetable Exchange), and by raising awareness on the meaning of seeds in the association. Activism, as demonstrated in the examples we researched, is compatible with the principles of EAE, described by Clover et al. (2013). Activism is particularly emphasised within ecofeminism. Sivka initially had no explicit intention to be an agent of social change; it came as a spontaneous development during a manner of years. Initially, the study circle was intended to unite people with similar interests, and later it evolved into a platform for raising awareness in a broader environment. The association's initial goals focused on group activities (preserving traditions, preparing dishes according to domestic recipes), later a wish to influence broader environment developed.

Relations between learning and acting which provoke changes (the development of new practices) are visible at three levels: the individual, the interpersonal, and the collective.

In all cases, social activities that required knowledge and are understood as informed actions were executed. When preparing Veg Exchange in the town market, theatre performances, and an exhibition, participants needed specific knowledge. Acting and learning merged at the individual level, at which each woman's activity was based on acquired knowledge such as planting their gardens, buying ingredients for dishes, herb harvesting, etc. Interpersonal learning and acting took place when a woman communicated to another person what she had learned. An example is tea preparation or cooking class, in which the person who has a specific knowledge conveys it to others in the group. Attention is also paid to the knowledge which is part of unverified (obsolete) beliefs. The study circle's mentor acts as authority in the field. In the association, the researcher had the role of the

cultural heritage expert, or it could be filled by other invited professionals. In groups without an authority (a person renowned in the field, an expert), certain beliefs can spread because of the social power of a person influential in the group dynamics. Critical reflection, a questioning the validity of statements, is therefore always necessary. When study circle members share mutual experiences, it is wise to verify the experiential knowledge in comparison to scientific knowledge. Consequently, members often invite experts to their meetings or attend study tours. Members act as role models and hold workshops for children and other visitors in their local environment. Such examples are workshops in elementary schools and cooking classes for external visitors in the Youth House in Ajdovščina. Collective activity and learning means that the whole group worked in reference to other groups, connected to a broader social environment, and learning from contacts with other larger groups. Such an example is Zelemenjava (Vegetable Exchange) as the awareness-raising of a broader environment on the significance of exchange instead of sale. Similarly, there is also book preparation, in which association or study circle members meet with political actors in their local areas and convince them of the importance of environmental mindfulness.

All cases proved that activity and engagement are crucial for learning. Learning is part of an activity or intended to prepare an activity which coincides with theories on adult motivation for learning and education. Motivation for activities in study circles and associations is predominantly socially-oriented, as people want to socialise and create together. If necessary to realise an activity, they also undertake education. Adults wish to use their knowledge to improve life, thus learning is a collateral function of activities in a circle or association. Lange (2012) discovered that adults wish to be active in using their knowledge, and are particularly so when their knowledge is connected with ethical principles. In the observed examples, the majority of participants wanted to use their knowledge in their own environment. Knowledge and skills in the observed examples have always been connected with activities. Only some people treated education as a personal need, however, even these individuals acted using their knowledge. Some expressed their feelings that the knowledge was “real” only when they could put it to use. In their opinions, learning is not complete until it leaves a certain footprint in real life, in an activity which is environmentally just and means something good to other people.

N.S.S. (2015), a third age university student and volunteer at the Botanical Garden in Ljubljana said: “Taking care of plants, weeding, hulling seeds or autumn raking require knowledge. Its climax is guiding in the garden. To be able to do that is almost as demanding as graduating again. You are transformed, too.”

Experiential knowledge application is the most powerful encouragement in generating further knowledge. Both connect to the transformation of knowledge and action.

(B) THE DEVELOPMENT OF INNOVATIVE PRACTICES

Innovative practices in all three groups develop in tandem with various learning strategies. The learning process leads to different, holistically intertwined learning outcomes. First, the strategies used will be outlined and discussed.

Arts (writing, drawing, theatre), dialogical experiential learning (narrating and discussing experiences), short lectures, demonstrations (presenting how soap, dishes are prepared) were used as strategies to transfer knowledge and develop a sense of belonging. Narrative methods and project work with research were frequent. These strategies were not intentionally used to develop a sense of belonging to the group, but rather it formed in parallel with them. The basic goal was to organise an event, such as a theatre play or a collection of memories about picking herbs.

Intergenerational cooperation takes place (for example, young photographers took pictures for booklets/books, children participated in workshops prepared by associations and circles, the old and the young participated in an amateur theatre play).

In all cases in which they write about their work, *they publish books and articles*. Preparing texts on their work means to reconsider and compare it with others. The Housewives' Association and drama group's publications are more numerous than others', which can be the result of several years of cooperation by academically educated researchers. Several works on cultural heritage were published (Not to Forget. Customs and Recipes of our Ancestors (2005); Not to Forget II. Manners and Customs, and Recipes from Planina pri Ajdovščini (2014)). The Not to Forget II book gathers recipes of traditional dishes and new recipes that reflect knowledge and experiences, together with the courage and creative impetus of modern housewives. New recipes are authored by members of the association who used their knowledge to adapt old recipes for contemporary times and ingredients, previously unavailable or unknown. They collected stories about polenta (We Ate Polenta Every Night, Sometimes Even for Breakfast; On Corn Cultivation, Husking and Cooking Polenta at Planina in the Past and Future Challenges), Stories about School (2013). The Sivka study circle published a booklet with recollections about herb harvesting (2017).

Drama performances in dialect and short film production are the next learning strategy. To begin with, creating theatre performances and producing films have no educational purposes. At least for the authors! A theatre performance is created to raise awareness of the significance of environmental behaviours (promoting domestic seeds, organic farming), gender equality, and family problems, and to make people laugh. Examples of such performances are Ekola Domestic Fairs, Good Old School, That's Some Housewife, Family Dissentions, Tourism on Farm. Learning is present at the level of screenwriting, play preparation, memorising the text, staging, and performing. Moreover, "through the years, players developed their personalities, they became more self-confident, daring, convincing and joyful. Players admit it, since the oldest actress always likes to tell that playing in the group is "nerve pills" to her, as otherwise she would have lost courage when facing hardships in life. At rehearsals she relaxes, cheers up, laughs abundantly and thus finds

it easier to conquer her old age problems.” (Fakin Bajec, in Ličen, Findeisen and Fakin Bajec, 2015)

Workshops for members and local people were organised in study circles and associations. Groups prepared various workshops: making wreaths, decorating the place of an event, basket weaving, getting to know animals, etc. Workshops are often linked to projects containing exhibitions and other events (for example, an educational course for baking bread is prepared together with the exhibition on bread).

Innovative practices were not immediately accepted! It took time for the local society to recognise the value of these activities. In 2013, the Housewives' Association and drama group received a municipal award, and in 2015 a national award Our Slovenia for researching and re-establishing heritage. In 2016, the study circle mentor received a national awarded for her work in adult education. Initially they were confronted by doubtful members of the community. In the perspective of the role heritage plays in the modern globalised world, this is understandable, since some villagers who used to (or still) despise heritage activities succumbed to recently adopted public discourse on understanding the past as a symbol of poverty and backwardness. In Slovenia, this was most obvious during the socialist decades. The history of the farmers' lifestyle was presented in museums and at tourist events, however, primarily to demonstrate progress and as a method of strengthening common roots, needed to create a common consciousness. Interestingly, such behaviour of the villagers did not deter members from their activity, and actually it had quite the contrary effect. It strengthened the groups' activities. Gradually, the villagers' attitudes (according to participants, members) improved. More and more villagers began to use old seeds in their farms and they dedicated more time to re-awakening traditions. They recognise that the local past is not something backward, but on the contrary that it is an important source of a better future (cf. Fakin Bajec, 2016a).

When interpreting, objecting, doubting, and ridiculing, we are aware that communities are living systems, always containing oppositions as barriers to innovation development. Disagreements can be based on gender, social status, class. The community is not idealised or understood as a harmonious whole without objections. The task of the education is to develop the ability to accept changes. Understandably, some community members are more involved in group activities, others less; some are more aware of the local past, while due to different experiences, knowledge, needs, and possibilities, others are inactive, however, they have different knowledge and skills, rejected by others. Accepting diverse opinions in a community is important, as in this way personal rights are safeguarded and democratic behaviour preserved, argues Blake (2009).

A person with advanced knowledge or an engaged researcher may act as an important intermediary in developing internal cohesion and innovation. One of the authors of this article was an expert assistant in the association and played an important role in publishing books and also in encouraging innovation, manifested in their products, which merged tradition and innovation. Such examples are pasta from an old corn variety, “guštænca”,

and bread buns or “planinčki”, with *sugar figs*. An external mentor and expert assistant, not burdened with local disagreements, enters into relationships with no preconceptions or negative experiences. The method of “academic scouting” may be useful for developing innovation, i.e. when researchers stay or cooperate in the environment in which new practices are being developed. Scientific knowledge is “poured” into common practices in the local environment, acting on the set beliefs and cultural routine. A CoP includes a researcher whom they trust in their network, and this contributes to a faster movement of knowledge.

Obstacles to the innovation development of innovation in the learning/acting nexus show at several levels: barriers exist at the personal level (character, emotional concerns, fear, burnout, knowledge-related barriers), interpersonal level (which emerge within group dynamics, poor relationships), and socio-cultural level (an environment with its social pressure, expected behaviour patterns). Initially, innovations were not accepted in the environment, and people mocked or openly opposed them. When introducing social innovation, we also need knowledge of how to innovatively encourage and implement it in a certain environment. Innovative practices take place in a local environment with the appearance of decentralised responsibility, as they do not follow municipal or national instructions, but rather have a grassroots framework. Developing an herbal garden, tea workshops, tourist events connected with apricot processing result from group’s decisions and self-organisation.

(C) LEARNING AND TRANSFORMATION

The learning and educational process means a constant intermingling of learning (obtaining information, knowledge on plant species, dishes, plant names, protection, etc.) and skills (cultivation, planting, sowing, etc.), the development of cognitive maps or concept patterns, and acting and forming attitudes toward natural and cultural heritage. Participants adopted various types of knowledge. According to our hypothesis, innovative practices develop if actors build integrative knowledge that includes theoretical, practical, and reflective or metacognitive knowledge. Findings in this research have been classified in four types of knowledge, formed by Tynjälä (2013). The author operates from the theory of systems and *activity theory*, which is an appropriate division for the discussion on the theory of practice. The cases found in our examples will be added for each knowledge type (according to Tynjälä, *ibid.*).

- Conceptual knowledge (systematic knowledge leading to the understanding of a subject): information on cultivating herbs and other plants, knowledge of how to prepare milk products, knowledge of traditional festivals in the local environment, knowledge of cultural heritage, history of the place, etc.
- Practical (procedural) knowledge (it forms with experiences and involves simple or complex procedures): creating and using a FB site, basket weaving, preparing dishes, selling natural cosmetics, preparing a promotional event, etc.
- Self-regulative knowledge (the knowledge of self: the way of thinking and feeling, the knowledge that enables awareness of what and how a person knows something):

knowing one's own emotional characteristics, facing stage fright, being ready to change attitudes, developing self-confidence, feeling enraptured, motivated and reflecting on all this after an event, etc.

- Socio-cultural knowledge (knowledge that enables one to live in a culture, understanding other cultures) means embracing team work, organising events in the local environment, relationships with others, the role of vegetable exchange instead of sales, attitude toward another culture (preparing Turkish borek), intergenerational and intercultural relationships.

The development of all four types of knowledge was encouraged by mentors in the groups. The transfer of contents built conceptual knowledge. The awareness of how cultural representations are built and organised through language and power structures (with particular attention to gender, since the participants were mostly women) created socio-cultural knowledge. The attitude toward women, their learning, political engagement, etc., evolved during their participation in circles, as did the attitude towards the ageing and learning of the elderly. In the 'environment' we researched, both women and the elderly have less social power in public life, while education was transforming their beliefs. Only with changed attitudes did they create potential for innovative breakthroughs. Liberated from fear or shame in their environment, they created events.

The integration of all types of knowledge leads to innovation. If procedural knowledge affects habits without sufficient conceptual knowledge (such as familiarity with new scientific findings), the repetition of certain processes may occur, obstructing insights into potential for innovation. If the self-regulative knowledge is impoverished, or if people are scared, they will not allow innovation, because they will not dare to exit into increased uncertainty. Each innovation brings uncertainty. In our examples, this included mastering abundant courage to leave old patterns and develop new ones (such as using home-grown seeds, natural cosmetics). Participants created new dishes. For the Apricot Day event, the Housewives' Association prepared an original dessert: "polenta made of guštanca" (a corn type) with apricot topping.

Encouraging the process of perfecting former knowledge, produce, and products, while adapting them to modern needs, knowledge, possibilities, and wishes means encouraging transformative learning. Such an example is the project of researching school life (the Housewives' Association and drama group). Participants in the old school project researched learning in the past, and attempted to use the findings to improve the quality of present life. The process of researching, awareness-raising and transforming is involved. In this project, special attention was paid to the school garden at Planina from the end of the 19th century. There, children learned farming skills, particularly marketing their products, as they sold the produced onion and garlic to the Farmers' cooperative in Ajdovščina, and invested the earnings to buy manure.

The contents, mentioned as the field of transformative learning, varied, nevertheless they always originated in participants' needs and activities. Preserving home-grown seeds lead

to changing beliefs about seeds submitted to non-sustainable treatment. Preparing traditional and new dishes lead to reflections on modern ways of using preservatives, flavour enhancers, and colourings. The contents they met were connected to their experiences. Epistemology was not linear, and knowledge was transferred from researchers or experts (scientific knowledge) to users without neglecting their experiences and beliefs, feelings, values. New scientific findings merge with experiential knowledge and solutions, and users learn about traditional practices in the local environment (traditional place-based knowledge).

CONCLUSION: GRASSROOTS INNOVATIONS AND TRANSFORMATIVE LEARNING

If we want to implement sustainable development and pursue environmental justice, we need transformative and innovative learning. Consumer society reduces people to “human resources”, which serve to optimise profit, instead of having profit to serve people. In the researched examples, “human resources” seem to resisted consumer society rules and proceed in a different way. Our research on innovative learning in local environments indicates possibilities to develop new practices, based on mutual connections. As community gardens gain popularity in urban environments, various groups in our research (study circles, associations, volunteers) are gaining importance in the development of innovative practices in rural environments. Links between learning and acting and links between scientific and traditional knowledge are compatible with development, based on cultural and natural heritage and on the principle of well-being in harmony with nature. These examples demonstrate that CoP methodology lends itself to the development of innovation, taking account of all types of knowledge, the local identity, and environmental needs. Promoting grassroots innovation further encourages local development and emancipates people towards ecojustice.

Findings by Grasseni (2007), Wenger et al. (2015), Moyer, Sinclair and Quinn (2016), Fakin Bajec (2016a; 2016b) indicate that groups which intertwine activities and dialogical and transformative learning are important factors in the development of innovative practices. Our research contributes to the critical assessment concerning the creation of knowledge and routines, which can be an obstacle, and a source for searching new practices. When people break with the customary way of thinking and, through critical reflection, shift to transformative learning, they begin forming innovative practices. Sustainable society must abandon existing behaviour patterns and inventing new ones. In the future, people will change in ways yet unknown to us, while learning means constant openness to novelties. For further research, we would need findings on what hinders people from inclusion in groups that contribute to local development.

The key finding is that transformation did not take place without resistance, but that it needed a group of people who persevered in spite of slight mocking in their surroundings (members’ emotional competencies); scientific behaviour which intertwined with local

traditional behaviour was important. The groups included in our research were not involved in a re-active participation – on the contrary, they created new practices and their social identity themselves.

REFERENCES

- Augé, M. (2014). *L'antropologo e il mondo globale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Barbič, A. (2005). *Izzivi in priložnosti podeželja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Blake, J. (2009). UNESCO's 2003: Convention on Intangible Cultural Heritage: The Implication of Community Involvement in »Safeguarding«. In L. Smith and N. Akagawa (Ed.), *Intangible heritage* (pp. 45–73). London: Routledge.
- Bogataj, N. (Ed.). (2013). *Znamenja trajnosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Brezigar, S. (2012). Do Third Country Nationals in Slovenia Face Prejudice and Discrimination?. *Dve domovini*, 35, 149–161.
- Campbell, E. and Lassiter, L.E. (2014). *Doing Ethnography Today*. New York: Blackwell.
- Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino.
- Casey, C. and Asamoah, L. (2016). Education and Sustainability: Reinvigorating Adult Education's Role in Transformation, Justice and Development. *International Journal of Lifelong Education*, 35(6), 590–606.
- Castells, M. (2013). *Networks of Outrage and Hope: Social Movements in the Internet Age*. New York: Wiley & Sons.
- Chen, J. and Martin, A. (2015). Role-Play Simulations as a Transformative Methodology in Environmental Education. *Journal of Transformative Education*, 13(1), 85–102.
- Clover, D.E. (2003). Environmental Adult Education: Critique and Creativity in a Globalizing World. In D.E. Clover and L.H. Hill (Eds.), *Environmental Adult education: Ecological Learning, Theory, and Practice for Socioenvironmental Change* (pp. 5–15). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Clover, D.E., Jayme, B., Hall, B.L., and Follen, S. (2013). *The Nature of Transformation. Environmental Adult Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Cranton, P. and Taylor, E.W. (2012). Transformative learning theory: Seeking a more unified theory. In E. Taylor, and P. Cranton (Eds.), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice* (pp. 3–20). San Francisco: Jossey Bass.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in Social Science Research*. London: Sage.
- Del Gobbo, G. and Bogataj, N. (2014). Izobraževanje odraslih za razvoj lokalne skupnosti: izkušnje čezmejnih študijskih krožkov. *Andragoška spoznanja*, 20(1), 7–19.
- Fakin Bajec, J. (2014). Razvojni potenciali kulturne dediščine za blaženje sodobnih družbenih in gospodarskih problemov. *Glasnik Slovenskega etnološkega društva*, 54(4), 18–26.
- Fakin Bajec, J. (2016a). Cultural Heritage and the Role of Voluntary Associations in the Process of Achieving Sustainable Development in Rural Communities. *Studia ethnologica croatica*, 28(2), 21–45.
- Fakin Bajec, J. (2016b). Vloga etnologa in kulturnega antropologa pri razvoju družbe znanja na primeru Društva gospodinj in dramske skupine s Planine pri Ajdovščini. *Goriški letnik*, 39/40, 261–273.
- Freire, P. (2013). *Education for Critical Consciousness*. London: Bloomsbury Publishing.
- Grasseni, C. (2007). Communities of Practice and Forms of Life: Towards a Rehabilitation of Vision? In M. Harris (Ed.), *Ways of Knowing* (pp. 203–221). New York and Oxford: Berghahn Books.
- Harrison, R. (2008). Heritage, Memory and Modernity: An Introduction. In G. Fairclough et al. (Ed.), *The Heritage Reader* (pp. 1–12). London and New York: Routledge.

- Krašovec, P. (2016a). Še enkrat o neoliberalizmu. I, Ekonomija. *Andragoška spoznanja*, 22, (1), 57–70.
- Krašovec, P. (2016b). Še enkrat o neoliberalizmu. II, Politika. *Andragoška spoznanja*, 22(1), 71–84.
- Krašovec, P. (2016c). Še enkrat o neoliberalizmu. III, Psihoafektivni učinki neoliberalizma in neoliberalna subjektivnost. *Andragoška spoznanja*, 22(2), 67–79.
- Lange, E. (2012). Transforming Transformative Learning through Sustainability and the New Science. In E. Taylor and P. Cranton (Eds.), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice* (pp. 195–211). San Francisco: Jossey Bass.
- Ličen, N., Findeisen, D., Fakin Bajec, J. ... et al. (2015). *Zeleno izobraževanje: izbrane andragoške prakse*. Ajdovščina: Ljudska univerza.
- Lükő, I. and Kollarics, T. (2013). The Significance of Environmental Sustainability in Adult Environmental Education. *International Journal of Environmental Protection*, 3(1), 1–9.
- Mancini, R. (2015). *Ripensare la sostenibilita*. Milano: F. Angeli.
- Manners, E., Wake, D. and Carlise, R. (2009). Smogbusters: Grassroots Action for Clean Air and Sustainable Transport in Australia. *Applied Environmental Education & Communication*, 8(1), 18–29.
- Mohorčič, N., Sovdat, P. and Ličen, N. (2017). *Sivka*. Ajdovščina: Ljudska univerza Ajdovščina.
- Monroe, M.C., Andrews, E. and Biedenweg, K. (2007). A Framework for Environmental Education Strategies. *Applied Environmental Education and Communication*, 6(1), 205–216.
- Moyer, J.M., Sinclair, A.M. and Quinn, L. (2016). Transitioning to a More Sustainable Society: Unpacking the Role of the Learning-Action Nexus. *International Journal of Lifelong Education*, 35(3), 313–329.
- Mughal, M.A.Z. (2015). Being and Becoming Native: A Methodological Enquiry into Doing Anthropology at Home. *Anthropological Notebooks*, 21(1), 121–132.
- Orlović Lovren, V. (2012). Koncept održivog razvoja i doživotnog učenja – dva okvira za jedan pogled na obrazovanje odraslih. *Andragoške studije*, 19(1), 9–22.
- O'Sullivan, E. and Taylor, M. (Eds.) (2004). *Learning Toward an Ecological Consciousness: Selected Transformative Practices*. New York: Palgrave.
- Plan B za Slovenijo 2.0* (2010). Retrieved from <http://www.umanotera.org/wp-content/uploads/2014/10/zbornik-plan-b-2.0.pdf>.
- Plut, D. (2006). *Mesta in sonaravni razvoj: geografske razsežnosti in dileme urbanega sonaravnega razvoja*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Plut, D. (2014). *Ekosoci[a]lizem ali barbarstvo: demokratični ekološki socializem in trajnostni sonaravni razvoj*. Ljubljana: Društvo Gibanje za trajnostni razvoj Slovenije.
- Shiva, V. (2005). *Globalization's New Wars: Seed, Water and Life Forms*. New Delhi: Women Unlimited.
- Shiva, V. (2014). *Making Peace with the Earth*. New Delhi and New York: Women Unlimited, Palgrave.
- Tynjälä, P. (2013). Toward a 3-P Model of Workplace Learning: A Literature Review. *Vocations and Learning*, 6(1), 11–36.
- UN United Nations (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations.
- Unesco (2015). *Rethinking Education: Toward a Global Common Good?* Paris: Unesco.
- Vidmar, T. (2014). New Dimensions of Understanding of Lifelong Learning from Antiquity to Comenius. *Review of European Studies*, 6(3), 91–101.
- Wenger, E. (2010). A Social Theory of Learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning* (pp. 209–219). London and New York: Routledge.
- Wenger-Trayner, E., Fenton-O'Creevy, M., Hutchinson, S., Kubiack, C. and Wenger-Trayner, B. (2015). *Learning in Landscape of Practice: Boundaries, Identity, and Knowledgeability in Practice-Based Learning*. New York: Routledge.



Borut Mikulec

POMEN DEJAVNEGA DRŽAVLJANSTVA IN DRŽAVLJANSKE VZGOJE V ČASU MIGRACIJ IN BEGUNSKKE KRIZE V EVROPI

POVZETEK

V prispevku obravnavamo koncipiranje državljske vzgoje in dejavnega državljanstva v izobraževanju odraslih v vse bolj raznoliki in pluralni evropski družbi, ki se sooča z množičnim prihodom beguncev in migrantov. V izhodišče razprave postavljamo dva koncepta državljske vzgoje: »državljanstvo kot status« in »državljanstvo kot prakso«. Pri opredelitvi prvega izhajamo iz Habermasovega pojmovanja demokracije in javne sfere ter pokažemo, da je državljska vzgoja v integracijskih izobraževalnih programih povezana predvsem s prilagoditvijo prišlekov obstoječemu liberalnodemokratskemu družbenemu redu, torej z njeno socializacijsko funkcijo. V nasprotju s to konceptualizacijo državljske vzgoje ter opirajoč se na pojmovanje demokracije in političnega, kot sta ga razvila Mouffejeva in Rancière, dokazujemo tezo, da sta državljska vzgoja in dejavno državljanstvo bistveno povezana s prakticiranjem demokracije, torej z njeno subjektivizacijsko funkcijo, v kateri lahko vsi potencialni člani neke skupnosti, ne glede na njihov status, aktivno participirajo v javni sferi, govorijo kot njeni enakovredni člani ter se tako učijo demokratičnih praks.

Ključne besede: *dejavno državljanstvo, državljska vzgoja, begunska kriza, Evropa, izobraževanje odraslih*

THE MEANING OF ACTIVE CITIZENSHIP AND CITIZENSHIP EDUCATION IN THE TIME OF MIGRATION AND REFUGEE CRISIS IN EUROPE – ABSTRACT

The article examines the conceptualisation of citizenship education and active citizenship in adult education in the increasingly diverse and pluralistic European society, which is faced by a mass influx of migrants and refugees. The discussion embraces two concepts of citizenship education: the "citizenship as status" and "citizenship as a practice". The definition of the first originates from Habermas's notion of democracy and the public sphere, by which we demonstrate that citizenship education in the integrative education programmes is primarily associated with the adaptation of newcomers to the existing liberal democratic social order, i.e. with its socialization function. Contrary to this conceptualization of citizenship education and referring to the concepts of democracy and politics as developed by Mouffe and Rancière, we argue that citizenship education and active citizenship are significantly associated with the

practice of democracy, therefore with its subjectification function, in which all potential members of one community, regardless of their status, can actively participate in the public sphere, speak as its equal members and thus learn democratic practices.

Keywords: *active citizenship, adult education, citizenship education, Europe, refugee crisis*

UVOD

Niz aktualnih dogodkov izpričuje, da se v evropski, pa tudi slovenski družbi srečujemo z množičnim prihodom (oz. bolj prečkanjem teritorialnih mej v primeru Slovenije) beguncev in migrantov na staro celino, ki so na eni strani sprožili predvsem prevladujoče valove strahu, rasizma, ksenofobije, panike, populizma ter ponovne krepitve skrajnih desnih populističnih strank, na drugi pa tudi aktivacijo civilne družbe, v kateri številni samoorganizirani posamezniki in skupine skušajo lajšati položaj beguncev in migrantov, ki so se znašli v človeka nevrednih razmerah (Balibar, 2015; Kozinc, 2015a, 2015b). Čeprav je begunska kriza večplastna in ne omogoča enostavnih rešitev, saj odpira temeljna vprašanja, povezana s pravičnejšo družbeno ureditvijo, pravnim statusom (evropskega) državljanstva, enakostjo možnosti (pravica do dela, socialne in kulturne pravice) itd., pa lahko v ospredje postavimo vsaj dve ugotovitvi: prvič, da begunska kriza spreminja podobo Evrope, kot smo jo poznali, in drugič, da je izobraževanje (poleg zaposlovanja) tisti družbeni podsistem, ki naj bi pomembno oz. ključno pripomogel k uspešni integraciji beguncev in migrantov v evropsko skupnost (Balibar, 2015).

Vprašanja, povezana z migracijami, begunsko krizo, integracijo in vseživljenjskim izobraževanjem, niso ostala zanemarjena niti na področju izobraževanja odraslih tako v Evropi kot Sloveniji. V evropskem prostoru so raziskovalci opozorili na pomanjkljivosti integracijskih politik izobraževanja odraslih in vseživljenjskega učenja ter ob vse večjem pritoku prišlekov, predvsem v skandinavske in nemško govoreče evropske države, poudarili, da se integracijske politike osredotočajo predvsem na zaposljivost teh ljudi in večjo neodvisnost od socialnih transferjev: v ospredju so politike priznavanja kvalifikacij, vključevanja v formalno izobraževanje (priznavanje predhodno pridobljenega znanja, učenje jezika, pridobivanje novega znanja za udeležbo v bolje plačanih poklicih) ter dejavnega udejstvovanja na trgu dela (Webb, Hodge, Holford, Milana in Waller, 2016). Prav tako raziskovalci v migracijah ne vidijo grožnje, ampak slednje razumejo kot novo priložnost za Evropo, ob kateri lahko ta izrazi svojo humanistično skrb za človeka, saj je vsak človek najprej in predvsem človek (Kurantowicz, Olesen in Wildemeersch, 2014). Do podobnih ugotovitev so prišli tudi raziskovalci v Sloveniji, ko so poudarili, da pomenijo migranti za državo sprejema potencial na družbenokulturnem in ekonomskem področju ter da pot do uspešne integracije vodi prek vključitve migrantov v izobraževalni sistem in na trg dela (Vrečer in Mezgec, 2015). Prav tako pa je bil ob aktualni begunski krizi izražen poziv k družbeni refleksiji o še nezastavljenih vprašanjih, ki terjajo nove odgovore na širšem področju humanistike in družboslovja, od pedagogike in andragogike pa premislek o njuni

vlogi v družbi, v kateri prevladujejo rasistične in diskriminatorne politike do beguncev in migrantov (Gregorčič, 2016). Ne nazadnje je o tem, kakšno vlogo naj prevzamejo delavci na področju vzgoje in izobraževanja ob vključevanju beguncev v slovensko družbo, na letošnjih Pedagoško-andragoških dnevih z naslovom *Migracije in izobraževanje*, ki jih je 26. januarja organiziral Oddelek za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, potekala tudi javna razprava.

Izhajajoč iz tega razmisleka, nas bo v prispevku zanimalo vprašanje, kako razumeti in koncipirati državljsko vzgojo ter spodbujati dejavno državljanstvo v izobraževanju odraslih v vse bolj pluralni in raznoliki evropski družbi. Čeprav je bilo pri nas o dejavnem državljanstvu napisanih že kar nekaj razprav (npr. Benn, 1999; Cendon, 1999; Klemenčič, 1999; Kump, 2013; Mohorčič Špolar, 1999), pa dejavno državljanstvo in udejstvovanje »nedržavljanov«, torej migrantov in beguncev, v javni sferi (civilni družbi) še nista bili tematizirani z vidika izobraževanja odraslih. Zato bomo obravnavali dve pojmovanji državljske vzgoje: (a) »državljanstvo kot status«, povezano s pravicami in dolžnostmi, ki so neločljive od pripadnosti določeni skupnosti (državi), gre torej za liberalnodemokratsko tradicijo državljanstva, ter (b) »državljanstvo kot prakso«, povezano z dejavnim udejstvovanjem v javnih prostorih civilne družbe, v katerih se lahko demokratične prakse izkusijo in doživijo kot priložnosti za učenje, gre torej za bolj republikansko tradicijo državljanstva, ki poudarja posameznikov angažma v javni razpravi o skupnem dobrem (Wildemeersch, 2014a; Wildemeersch in Vandenaabeele, 2010). V tem kontekstu nas bo zanimalo zlasti vprašanje, kako lahko koncipiramo državljsko vzgojo in spodbujamo dejavno državljanstvo, razumljeno kot »prakso«, v kateri lahko sodelujejo vsi potencialni člani neke skupnosti, torej tudi migranti in begunci, in ne zgolj državljani, ki jim po statusu pripadajo pravice za takšno udejstvovanje. Pri tem bomo izhajali iz *politične* dimenzije izobraževanja, državljske vzgoje in koncepta demokracije, ki je zavezan odprtemu prostoru za razpravo, pluralnosti mnenj, nestrinjanju, nerazumevanju, bojem in konfliktom, saj pluralnost, raznolikost in antagonizmi pomenijo *raison d'être* demokratičnih praks (Biesta, 2014; Koczanowicz, 2013).

Začeli bomo s predstavitvijo Habermasovega pojmovanja deliberativne demokracije in javne sfere ter nadaljevali s kritiko njegovega modela, kot sta jo razvila Chantal Mouffe in Jacques Rancière. Izhajajoč iz njunega pojmovanja »političnega«, bomo dokazovali tezo, da sta državljska vzgoja in dejavno državljanstvo bistveno povezana s prakticiranjem demokracije, v kateri lahko vsi *potencialni člani* neke skupnosti aktivno participirajo in govorijo kot njeni enakovredni člani ter se tako učijo demokratičnih praks, pri čemer pa spoštujejo vrednote solidarnosti, enakosti in svobode vseh. Takšno pojmovanje političnega pa bo od nas prav tako terjalo, da premislimo emancipatorno politično naravo izobraževanja v radikalni tradiciji izobraževanja odraslih, kakor tudi opredelimo novo vlogo izobraževalcev odraslih pri spodbujanju dejavnega državljanstva in državljske vzgoje, kar bomo storili v zaključnem delu prispevka.

HABERMASOVO POJMOVANJE DELIBERATIVNE DEMOKRACIJE, JAVNE SFERE IN DRŽAVLJANSTVA KOT STATUSA

Delo Jürgena Habermasa (1996), ki zagovarja demokracijo kot prostor za premišljevanje, dialog in javno rabo uma za svobodne in enake državljane, pomeni dobro izhodiščno točko za razpravo o demokraciji in javni sferi. Javna sfera je ključni koncept demokracije, ki zagotavlja tako normativno osnovo za racionalno in kritično razpravo kakor tudi prostor za generiranje javnega mnenja, usmerjenega k doseganju skupnega razumevanja oz. soglasja o vseh pomembnih družbenih vprašanjih. Čeprav se to soglasje le redko doseže, kot priznava Habermas, pa je avtor prav tako prepričan, da ga je načeloma vedno mogoče doseči z vsakim dejanjem človeške komunikacije in da to velja tudi »za komunikacijo med tujci« (prav tam, str. 366). Javna sfera je prostor, v katerem ljudje (člani določene politične skupnosti) razpravljajo o zadevah skupnega pomena ter se seznanjajo s stališči drugih in se učijo o njih; gre torej za areno, v kateri se prek javne izmenjave argumentov ustvarja kolektivna volja ljudi, ki je podlaga za legitimnost političnih odločitev. Javna sfera je del civilne družbe, ki sestoji iz »spontano nastalih združenj, organizacij in gibanj« (prav tam, str. 367) ter ima pomembno vlogo pri zmanjševanju vpliva državne oblasti in kapitalistične ekonomije. Zato je po avtorjevem mnenju ključno, da ohranjamo »energično civilno družbo« (prav tam, str. 369), saj lahko le slednja zaščiti komunikacijsko strukturo javne sfere pred njenimi deformacijami, kakor tudi izvaja neposreden vpliv na politične odločitve; demokratičen sistem deluje dobro, le če civilna družba in javno mnenje vplivata na politike in zakone institucij odločanja (gl. tudi Fleming, 2002; Fraser, 2007; Karppinen, Moe in Svensson, 2008; Koczanowicz, 2013).

Sledeč Habermasu in kritični oz. radikalni tradiciji v izobraževanju odraslih, so si mnogi izobraževalci odraslih prizadevali identificirati prostore v civilni družbi, v katerih bi lahko potekalo kritično učenje, in sicer iz dveh razlogov: prvič zato, ker so v civilni družbi, osvobojeni dominacije državne oblasti in kapitalizma, prepoznali poglobitveno mesto za učenje (Fleming, 2002), in drugič zato, ker so v izobraževanju odraslih prepoznali motor družbenih sprememb, ki lahko občutno pripomore k ohranjanju demokracije in vodi k emancipaciji, s tem ko se odrasli učijo načel demokratičnega razuma, dejavnega državljanstva in komunikativne akcije, kar naj bi vodilo h kontrahegemonskim praksam (Brookfield, 2010; Fleming in Murphy, 2010; Welton, 2001). Vendar kot vidimo danes, lahko kritično učenje v civilni družbi in »kontrahegemonске« prakse z lahkoto prevzamejo različna populistična ter skrajno desničarska ekstremistična gibanja (prim. Jelenc Krašovec, 2015, str. 58). »Radikalizirati se« pomeni danes predvsem prakticirati islamiistični ekstremizem in terorizem; Islamska država Iraka in Levanta (ISIS) prav tako izvaja »kritično učenje« v civilni družbi, saj si prizadeva izobraziti muslimane, ki so bili zatirani, o vzrokih njihovega trpljenja in o iskanju rešitev zanj (Low, 2016). Temeljno vprašanje se zato glasi, kako vzpostaviti javno sfero kot prostor za prakticiranje demokracije in ne nasilnega ekstremizma.

Habermasov model deliberativne demokracije in javne sfere je bil deležen tudi kritik, ker je reproduciral idejo o homogeni nacionalni državi, poenostavil družbeno enotnost

in dosego racionalnega soglasja ter ni ustrezno obravnaval pluralizma in odnosov moči v družbi (Fraser, 2007; Karppinen idr., 2008). Kot ugotavlja Fraserjeva (2007), je temeljni problem Habermasovega pojmovanja javne sfere v tem, da je javnost enačil z nacionalnostjo, državljanstvom in teritorijem, danes pa zaradi fenomenov migracij in multikulturalnega značaja skupnosti (kot empiričnega dejstva) ta enačaj ne velja več. Današnje javne sfere so prej transnacionalne in niso vezane na nacionalno državljanstvo, zaradi česar avtorica sklone, da je javno mnenje legitimno le, če lahko vsi potencialni člani neke skupnosti participirajo v javni sferi »ne glede na svoje državljanstvo« (prav tam, str. 22).

Habermasovo pojmovanje državljanstva lahko umestimo v liberalnodemokratsko tradicijo, ki državljanstvo obravnava predvsem kot pravno kategorijo; ljudje, ki so se rodili na določenem teritoriju, avtomatično pridobijo status državljana te države (*državljanstvo kot status*), ta pa jim zagotavlja različno paletto državljskih, socialnih in političnih pravic. Državljeni (migranti, begunci), ki odidejo v tujo državo, morajo zato pridobiti državljanstvo te države prek pravnih postopkov, ki po navadi trajajo vrsto let (Wildemeersh, 2017). V povezavi z razumevanjem državljanstva kot statusa so se v liberalnodemokratskih družbah razvili tudi različni integracijski izobraževalni programi za prišleke, katerih bistvo je v tem, da morajo biti otroci in odrasli poučeni o temeljnih načelih liberalnodemokratskih družb ter da se morajo slednjim tudi brezpogojno prilagoditi, saj so ta načela v svoji abstraktni formulaciji onkraj razprave. Državljska vzgoja tu opravlja predvsem svojo *socializacijsko funkcijo* in si prizadeva vzpostaviti »dobrega državljana«, čeprav soglasja o tem, kaj to pravzaprav pomeni, ni (Biesta, 2014, str. 6; Schugurensky, 2010, str. 114). A če obstaja konsenz o abstraktnih načelih in temeljnih liberalnodemokratskih vrednotah svobode, enakosti in solidarnosti, pa se pojavijo razhajanja in konflikti v praksi zaradi konkretnih družbenih norm (npr. različnih interpretacij uporabe naglavne rute, pravil oblačenja, odnosa med moškim in žensko ter institucije zakona, homoseksualnih odnosov itd.), zaradi česar se integracijski izobraževalni programi osredotočajo bodisi na neposredno poučevanje prišlekov o »pravilnem« razumevanju zahodnih vrednot in norm bodisi na dialog in »razumevanje« teh vrednot. Bolj specifično, osredotočajo se na formo *teološkega dialoga*, katerega cilj je »udeležence v dialogu« pripeljati do vnaprej znanega točno določenega pravičnega odgovora, in sicer tako, da učitelj udeležence osvobodi njihove »lažne zavesti«.¹ Še bolj konkretno, učitelj naj bi razsvetlil muslimanske ženske tako, da jim pokaže, kako so bile indoktrinirane v religijo, v njih prebudil načela razsvetljenstva ter jih na ta način popeljal na pot iz teme v svetlobo (Wildemeersh, 2017, str. 9–10).

V nadaljevanju si bomo, izhajajoč iz kritike Habermasovega modela demokracije, pogledali, kako sta demokracijo koncipirala Chantal Mouffe in Jacques Rancière ter kakšne izpeljave državljske vzgoje in dejavnega državljanstva sledijo iz njunih pojmovanj demokratskih praks.

1 Kot pravi Burbules (2000), vodi »fetišizacija dialoga«, to je razumevanje dialoga kot ključnega instrumenta za človeško emancipacijo – bodisi v obliki sokratske metode, Freirove pedagogike zatiranih bodisi Habermasovega iskanja konsenza – v izključevanje, »utišanje« in »normalizacijo« drugih kot drugačnih.

OD DELIBERATIVNE K AGONISTIČNI DEMOKRACIJI

Mouffejeva (2005) razlikuje med družbenim in političnim; družbeno se nanaša na nabor praks in institucij, prek katerih se vzpostavi družbeni red, ki temelji na konsenzu med različnimi akterji, vključenimi v procese odločanja, medtem ko se politično nanaša na antagonistično in konfliktno naravo našega družbenega in političnega življenja. Izhajajoč iz te delitve, težava po avtoričinem mnenju nastane takrat, ko negiramo politično, zaradi česar liberalnodemokratska ureditev ne more zaobjeti pluralistične in konfliktna narave našega sveta. V nasprotju s Habermasom si avtorica prizadeva za vzpostavitev dinamične agonistične javne sfere, v kateri se lahko soočijo različni hegemonski politični projekti (prav tam, str. 3). Izhajajoč iz družbenega pluralizma, ki ga razume kot pripoznanje neizogibnega konflikta, avtorica prav tako poudari, da mora v družbi obstajati »neka vrsta skupne vezi med strankami v konfliktu« (prav tam, str. 20), da slednje ne bi uničile politične skupnosti. Antagonizmi, v katerih sta dve strani, »mi« in »oni«, sovražniki brez skupnih temeljev, se morajo preoblikovati v razmerje »agonizma«, torej v razmerje med nasprotniki (tekmeči), ki kljub konfliktom in neskladjem v svojih stališčih prepoznajo drug drugega kot legitimnega udeleženca v skupnem političnem prostoru (prav tam). Naloga demokracije je tako spremeniti antagonistična razmerja v agonistična, saj so neskladja, konflikti in razlike sestavni del demokracije. A če po eni strani demokracija zahteva »spopad legitimnih demokratičnih političnih pozicij« (prav tam, str. 30), to še ne pomeni, da demokracija terjja pluralizem brez kakršnihkoli omejitev. Kot pojasnjuje avtorica, pluralizem terjja razlikovanje med zahtevami, ki jih je treba sprejeti kot del agonistične razprave, in tistimi, ki jih je treba izključiti, saj demokratična družba tistih, ki ogrožajo njene temeljne institucije, ne more obravnavati kot legitimne nasprotnike oz. tekmece (prav tam, str. 120).

Temeljna poanta agonistične demokracije, razumljene kot oblike »konfliktnega konsenza«, je torej v tem, da slednja zagotovi skupni simbolni prostor, v katerem lahko poteka agonistična razprava med nasprotniki, ki spoštujejo »etično-politične vrednote svobode in enakosti za vse« (prav tam, str. 121), a ne soglašajo o njihovem pomenu, interpretacijah in implementaciji. V agonistični demokraciji, ki je projekt radikalne demokracije, zato nismo soočeni zgolj s pluralnostjo resnic, ki so v nenehnem medsebojnem konfliktu, ampak tudi z demokratičnim redom, ki ni nespremenljiv, temveč ga je mogoče izzvati, saj ni dan enkrat in za vedno in je lahko tudi nepopoln. Migranti in begunci lahko tako po eni strani pomenijo posameznike in skupine, ki stojijo zunaj demokratičnega reda, če nasprotujejo njegovim temeljnim vrednotam, po drugi strani pa lahko pokažejo na nepopolno naravo določene demokratične ureditve in opozarjajo evropske demokracije na možnosti vzpostavitev drugačnega, pravičnejšega demokratičnega reda (Biesta, 2014, str. 3–4).

Če apliciramo pojmovanje agonistične demokracije na področje izobraževanja odraslih, lahko vidimo, da demokracija prvenstveno ni prostor konsenza, ampak nesoglasja. V tem kontekstu bi morala biti državljanska vzgoja in dejavno državljanstvo zavezana aktivnemu udejstvovanju v kolektivnih razpravah v javni sferi, ki jih označuje pluralizem nesoglasij in razlik, akcij in odločanja, saj se lahko prav v slednjih udeleženci učijo demokratičnih

praks in prakticiranja demokracije. Državljska vzgoja v agonističnem pojmovanju demokracije torej ni pogojena s članstvom v določeni skupnosti, v kateri bi se morali begunci, prosilci za azil in migranti najprej prilagoditi (asimilirati) obstoječemu družbenopolitičnemu redu in izbrisati svojo drugačnost, da bi lahko participirali v javni sferi, ampak je razumljena kot demokratična praksa in prakticiranje demokracije, kot eksperiment, v katerem vsi potencialni člani neke skupnosti lahko aktivno participirajo, govorijo in izražajo svoja mnenja v odprtem javnem prostoru, pri čemer pa spoštujejo enakost in svobodo vseh (Biesta, 2014; Wildemeersch, 2014a; Wildemeersch in Vandenabeele, 2010).

DEMOKRACIJA KOT POLITIKA SUBJEKTIVIZACIJE

V nasprotju s Habermasovim pojmovanjem dialoga in deliberativne demokracije Rancière (1999) ugotavlja, da je *nerazumevanje* temeljno načelo demokracije in demokratičnih praks. Kot pravi avtor, nerazumevanje »ni konflikt med nekom, ki pravi belo, in drugim, ki pravi črno. Je konflikt med nekom, ki pravi belo, in drugim, ki prav tako pravi belo, a s tem ne razume iste stvari« (prav tam, str. X). Nerazumevanje je nesporazum, ki temelji na odnosu moči: med bogatim in revnim, ki se sicer bojujeta za bolj enakomerno porazdelitev dobrin, a ta boj ne poteka »za isto mizo«, med delavstvom in buržoazijo, saj je poklic delavca, da dela, in buržoazije, da misli itd. (Doerr, 2013). V nasprotju z iskanjem racionalnega konsenza Rancière (1999) izhod iz zagate nerazumevanja vidi v *politiki prekinitev* in *vrnitvi politike*. Avtor razlikuje med družbenim (»policijskim«) redom, ki je povezan z organizacijo oblasti in sistemom za legitimiranje ter distribucijo položajev in vlog v družbi, ki nikoli ne morejo biti popolnoma enaki, ter politiko, ki pomeni prekinitev obstoječega družbenega reda. Politika je tako del tistih, »ki nimajo deleža« in so sposobni premakniti »telo iz kraja, ki jim je dodeljen«, ter s tem narediti »vidno, kar ne bi smelo biti vidno« (prav tam, str. 30). Kot primer politike Rancière (2012) navaja aktivnosti delavcev v 19. stoletju, ki so, namesto da bi spali, noči preživljali tako, da so poskušali vstopiti v svet, ki naj ne bi bil njihov: v svet pisanja, razmišljanja, komponiranja in filozofiranja. Tako so se osvobodili od vsakodnevnega dela in dokazali, da lahko mislijo in suvereno soočajo mnenja s tistimi, ki so imeli privilegij mišljenja. Če delavski razred ni želel biti izključen iz javne sfere ali biti »vključen kot izključen«, kot so bili npr. ženske, otroci in sužnji v antični Grčiji, si je moral vzeti čas za diskusije, uporabiti jezik »drugega« (buržoazije) ter dokazati svojo enakost.

Politika torej vznikne, ko se družbeni red sreča s procesom doseganja enakosti; opredeljuje jo nabor praks, ki jih vodita predpostavki o enakosti med vsemi govorečimi bitji in o verifikaciji te enakosti (Rancière, 1999, str. 30). Politika, opredeljena na ta način, nima nič skupnega s Habermasovim pojmovanjem demokracije oz. z obljubljenim »pravo« demokracijo, ki naj bi prišla v prihodnjem času, ampak je ta vedno že tu, je del vsakdanjih praks ter enkratnega srečanja med enakostjo in neenakostjo (prav tam, str. 99). Demokracija je politika subjektivizacije, ki ne pomeni samo prekinitev obstoječega družbenega reda, upoštevajoč enakost vseh, ampak tudi preoblikovanje tega reda, v katerem vznikajo nove oblike delovanja in nove identitete (Biesta, 2014, str. 5). Subjektivizacija tako vznikne,

ko se zatirane skupine vzpostavijo kot politični subjekti z novo identiteto, ki predhodno ni obstajala, dokažejo svojo enakost z dominantnimi skupinami in so zmožni spremeniti odnose moči skozi akcijo.

Če apliciramo Rancièrovo pojmovanje politike in demokracije na področje izobraževanja odraslih, lahko ugotovimo, da demokracija pri njem ni povezana s posebnim družbenim redom, ampak s trenutki, ko lahko nekdo prekine in spremeni obstoječi družbeni red, da bi dosegel enakost vseh. Na ta način lahko mnoštvo glasov šele začne obstajati. Državljan-ska vzgoja, konceptualizirana kot politična subjektivizacija, je torej povezana z eksperimentom demokracije in procesom transformacije. Demokratične vzgoje in dejavnega državljanstva se učimo skozi participacijo v demokratičnih praksah, zaradi česar je temeljni izziv državljanske vzgoje krepitev državljanskega delovanja v javni sferi. Ker udeleženci ne potrebujejo nobenega posebnega znanja, da bi participirali, bili obravnavani enako in se spraševali o samoumevnih predpostavkah, se lahko vsakdo pridruži temu eksperimentu demokracije (Biesta, 2014; Biesta in Cowell, 2016; Wildemeersch, 2014b).

SKLEPNE MISLI

Z begunsko krizo je na stotisoče beguncev vstopilo v Evropo, kar pomeni, da so se kljub morebitnemu nasprotovanju dela javnosti otroci vključili v šole, odrasli pa v institucije izobraževanja odraslih v različnih evropskih državah. V slednjih naj bi se begunci učili jezika in se seznanili s kulturo države gostiteljice ter bili ob tem deležni spoštovanja do lastne kulture. Ta izziv obvezuje praktike in raziskovalce izobraževanja odraslih, da med drugim premislijo o vlogi državljanske vzgoje v integracijskih izobraževalnih programih za begunce in migrante, kakor tudi o pomenu prakticiranja dejavnega državljanstva v sklopu pobud neformalnega izobraževanja ter priložnostnega učenja v javni sferi.

Poziv k aktivni vlogi izobraževanja odraslih v begunski krizi je prišel tudi od *Evropskega združenja za izobraževanje odraslih*, kjer opozarjajo, da lahko ponudniki izobraževanja odraslih pomagajo beguncem pri lažjem vključevanju v kulturo in življenje v novi državi s tem, da ponujajo jezikovne tečaje, tečaje državljanske vzgoje, jim pomagajo z informacijami o njihovih možnostih in pravicah, organizirajo medkulturna srečanja za begunce in domačine ter v sklopu neformalnega izobraževanja spodbujajo dejavno državljanstvo (EAEA, 2015).

Kljub humanistični retoriki temeljna zagata integracijskih izobraževalnih programov in propagiranja dejavnega državljanstva v liberalnodemokratskih družbah ostaja v tem, da si prvenstveno prizadevajo *prilagoditi* migrante in begunce temeljnim evropskim normam in vrednotam ter s tem ohraniti (navidežno) ontološko varnost v družbi tveganja in v času vse večje nestabilnosti (Bauman, 2013; Wildemeersch, 2017). V tem smislu se integracijski izobraževalni programi naslanjajo predvsem na državljansko vzgojo, ki je povezana z razumevanjem državljanstva kot statusa in posledično s posredovanjem znanja za socializacijo odraslih v obstoječ demokratični družbenopolitični red. Čeprav je ta konceptualizacija državljanske vzgoje pomembna, saj sloni na liberalnodemokratskih

vrednotah svobode, enakosti in solidarnosti, torej vrednotah, ki tvorijo ustavno podlago evropskih demokratičnih družb, pa ima tudi svoje omejitve in pomanjkljivosti, saj deluje predvsem kot orodje za prilagajanje vrednotam in normam zahodnih družb (vključuje zgolj *socializacijsko funkcijo državljanske vzgoje*), kakor tudi vzpostavlja normo o tem, kaj pomeni biti (evropski) državljan, ter izključuje vsakega, ki ne dosega predpisane norme. V kontekstu koncipiranja dejavnega državljanstva ter v luči terorističnih napadov in begunske krize v Evropi nas tudi Žižek (2015a, 2015b) opozarja, da evropske demokratične družbe danes ne potrebujejo še več vztrajanja na »dialogu kultur«, ampak potrebujejo predvsem »solidarnost bojev« agonistične demokracije; v kontekstu današnje konsenzualne liberalne demokracije in dialoga med kulturami smo priča izključitvi beguncev in migrantov iz kakršnekoli javne razprave in medijev. Nimajo niti glasu niti prostora, da bi lahko spregovorili v evropski javni sferi. Še več, nekdo (dobri beli liberalci) vedno govori v njihovem imenu.

Poleg koncepta državljanstva kot statusne kategorije smo v prispevku proučevali tudi nasprotno razumevanje državljanstva in državljanske vzgoje kot aktivnosti oz. prakse, ki ni povezana s predhodno podeljenimi pravicami ali nujno pridobljenim znanjem za participacijo v družbi, ampak s prakso, v kateri lahko vsi potencialni člani neke skupnosti ne glede na svoj (pravni) status aktivno participirajo in govorijo kot njeni enakovredni člani ter se tako učijo demokratičnih praks (torej s *subjektivizacijsko funkcijo državljanske vzgoje*). Proučevali smo pomen priložnostnega učenja in neformalnega izobraževanja v javni sferi za učenje demokratičnih praks in demokracije (gl. tudi Jelenc Krašovec, 2015), saj se aktivne demokracije »človek nauči iz prakse« (Benn, 1999, str. 51).

Pri tem smo posebno pozornost namenili pojmovanju demokracije. Izhajali smo iz Habermasovega pojmovanja demokracije in javne sfere, ki to razume kot prostor za premišljevanje, dialog in javno rabo uma svobodnih in enakih državljanov, kakor tudi poudarili njegova prizadevanja za vzpostavitev javne sfere in civilne družbe kot temeljnega prostora za učenje – učenje demokratičnega razuma, dejavnega državljanstva in komunikativne akcije. A kot so zaznali Habermasovi kritiki, je slednji teorijo javne sfere in demokracije gradil na predpostavkah homogene nacionalne države, družbene enotnosti in na racionalnem konsenzu, danes pa smo priča družbeni realnosti, ki je bliže konfliktnim situacijam ter družbenemu pluralizmu in raznolikostim. V nasprotju z iskanjem in doseganjem racionalnega konsenza v javni sferi smo, izhajajoč iz pojmovanja političnega pri Mouffejevi in Rancièru, postavili v ospredje tezo, da je bistvo demokracije in demokratičnih praks v pluralnosti mnenj in resnic, nerazumevanju ter konfliktih. Mouffejeva vidi demokracijo kot obliko »konfliktnega konsenza«, ki naj bi zagotovil skupni javni prostor, v katerem lahko poteka agonistična razprava med vsemi potencialnimi člani skupnosti o njihovih hegemon-skih projektih, a ob spoštovanju demokratičnih vrednot svobode, enakosti in solidarnosti, pri čemer pa ni nujno, da nasprotniki medsebojno soglašajo o njihovem pomenu. Rancièr pa demokracije ne vidi kot specifičnega družbenega reda ali načina življenja, ampak mu demokracija pomeni trenutke, ki lahko prekinajo in preoblikujejo obstoječ družbeni red z namenom vzpostavitve enakosti vseh ter oblikovanja novih načinov delovanja in identitet.

Demokratsko državljanstvo bi torej morali razumeti kot demokratsko prakso, v kateri lahko vsi potencialni člani neke družbe, vključno z migranti in begunci, aktivno participirajo in izražajo svoja mnenja kot enakovredni govorci v javni sferi ob spoštovanju temeljnih vrednot enakosti in svobode vseh njenih članov. Prav tako bi moralo biti migrantom in beguncem omogočeno, da samostojno izražajo svoja mnenja v javni sferi evropskih demokratskih družb (enako kot njenim državljanom), saj je javna sfera prostor, kjer se njihov emancipatorni boj v družbenih vprašanjih javnega pomena, kakor tudi naše učenje (učenje Evropejcev) o njihovi drugačnosti šele lahko začne, čeprav demokratske metode delovanja niso nujno zagotovilo za uspeh takšnih prizadevanj. V tem kontekstu bi morali izobraževalci odraslih spodbujati nastanek javnih (agonističnih) prostorov in si prizadevati za njihovo ohranjanje, saj slednji po eni strani lahko omogočijo odpor proti kolonizaciji javne sfere s strani privatnih in tržnih mehanizmov, po drugi strani pa zagotovijo pluralnost glasov vseh udeležencev ter s tem nastanek novega znanja, idej, perspektiv in možnih rešitev. Pri tem pa je ključno, da izobraževalci odraslih ne delujejo kot »razsvetljeni intelektualci«, ki razpolagajo z znanjem o »lažni zavesti« migrantov in beguncev ter pravilnimi odgovori in rešitvami, kako naj bi slednji živeli v evropskih demokratskih družbah, kar je bil pogosto nekakšen »recept«, predpisan za emancipacijo marginaliziranih družbenih skupin, ki ga najdemo v kritični oz. radikalni tradiciji izobraževanja odraslih, ki črpa pretežno iz idej Habermasa in/ali Freira (Morrow in Torres, 2002).

Kot smo pokazali v prispevku, so ideje, ki jih razvijata Mouffejeva in Rancièr, izzvale tudi prevladujoče razumevanje in vlogo izobraževalcev odraslih v radikalni tradiciji izobraževanja odraslih, ki je povezana z ohranjanjem demokracije in emancipatornim učenjem; izobraževalci odraslih so tako pozvani, da premislijo o svojih emancipatornih izobraževalnih prizadevanjih. In sicer, če Rancièrove ideje apliciramo na izobraževanje odraslih, potem ugotovimo, da temeljna vloga izobraževalcev odraslih pri državljanski vzgoji ni v tem, da pripravljajo in izvajajo posebne programe za migrante in begunce, ampak da odpirajo javno sfero oz. javni prostor za vse člane skupnosti ter jih motivirajo za delovanje, saj se lahko na ta način vzpostavijo demokratski trenutki, ki prekinejo in preoblikujejo obstoječ (nedemokratski) družbeni red ter vzpostavijo emancipirane politične subjekte z novo identiteto. Izobraževalec odraslih tako ne deluje niti kot inštruktor niti kot spodbujevalec učenja ali »emancipatorna avtoriteta«, ki učečemu se omogoči uvid v resnično človeško eksistenco, ampak kot nekdo, ki si prizadeva za prekinitev družbeno samoumevnih predpostavk, intervenira v družbeni red ter vzpostavi demokratske trenutke nesoglasja. Podobno tudi ideje, ki jih razvija Mouffejeva, od izobraževalcev odraslih terjajo, da ti vzdržujejo odprte javne prostore, v katerih lahko poteka legitimna agonistična razprava o hegemonskih pogledih različnih skupin v družbi pod okriljem demokratskih vrednot enakosti in svobode vseh, saj lahko ta vodi k demokratskemu preoblikovanju skupnosti in emancipaciji njenih članov.

Če lahko izobraževalci odraslih pripomorejo k vzpostavitvi aktivne civilne družbe, odprtih javnih prostorov in širijo prostor razprave, potem lahko državljani, migranti in begunci v njih participirajo, izražajo svoja mnenja in poglede kot medsebojno enakovredni ter se

učijo demokratičnih praks, ki imajo potencial, da ustvarijo nove načine delovanja, nove identitete, novo znanje ter nove načine skupnega sobivanja.

LITERATURA

- Balibar, E. (2015). Evropa in begunci: demografska širitev. *Časopis za kritiko znanosti*, 43(262), 207–215.
- Bauman, Z. (2013). Learning to Walk on Quicksand: Lifelong Learning and Liquid Life. V P. Mayo (ur.), *Learning with Adults* (str. 9–18). Rotterdam: Sense Publishers.
- Benn, R. (1999). Izobraževanje za aktivno državljanstvo. *Andragoška spoznanja*, 5(4), 48–51.
- Biesta, G. (2014). Learning in Public Places: Civic Learning for the Twenty-First Century. V G. Biesta, M. D. Bie in D. Wildemeersch (ur.), *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere* (str. 1–11). Springer: Dordrecht.
- Biesta, G. in Cowell, G. (2016). Cities, citizenship and civic learning: Introduction to the special edition. *Policy Futures in Education*, 14(4), 427–430.
- Brookfield, S. D. (2010). Learning Democratic Reason: The Adult Education Project of Jürgen Habermas. V M. Murphy in T. Fleming (ur.), *Habermas, Critical Theory and Education* (str. 125–136). New York in London: Routledge.
- Burbules, N. C. (2000). The Limits of Dialogue as a Critical Pedagogy. V P. P. Trifonas (ur.), *Revolutionary Pedagogies: Cultural Politics, Instituting Education, and the Discourse of Theory* (str. 251–273). New York in London: Routledge.
- Cendon, E. (1999). Hannah Arendt in aktivno državljanstvo. *Andragoška spoznanja*, 5(4), 52–54.
- Doerr, N. (2013). *Between Habermas and Rancière: The Democracy of Political Translation*. Pridobljeno s <http://eipcp.net/transversal/0613/doerr/en>.
- EAEA. (2015). *Izjava EAEA o vlogi izobraževanja odraslih v begunski krizi*. Pridobljeno s <https://ec.europa.eu/epale/sl/content/izjava-eaea-o-vlogi-izobrazevanja-odraslih-v-begunski-krizi>.
- Fleming, T. (2002). *Habermas on Civil Society, Lifeworld and System: Unearthing the Social in Transformation Theory*. Pridobljeno s <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=10877>.
- Fleming, T. in Murphy, M. (2010). Taking Aim at the Heart of Education: Critical Theory and the Future of Learning. V M. Murphy in T. Fleming (ur.), *Habermas, Critical Theory and Education* (str. 201–207). New York in London: Routledge.
- Fraser, N. (2007). Transnationalizing the Public Sphere: On the Legitimacy and Efficacy of Public Opinion in a Post-Westphalian World. *Theory, Culture & Society*, 24(4), 7–30.
- Gregorčič, M. (2016). Uvodnik: Ali je potrebno premisliti antirasistične perspektive za izobraževanje?. *Andragoška spoznanja*, 22(1), 3–6.
- Habermas, J. (1996). *Between Facts and Norms. Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. Cambridge: The MIT Press.
- Jelenc Krašovec, S. (2015). Pomen javnih prostorov za druženje in učenje starejših ljudi. *Sodobna pedagogika*, 66(3), 52–68.
- Karppinen, K., Moe, H. in Svensson, J. (2008). Habermas, Mouffe and political communication: A case for theoretical eclecticism. *Javnost*, 15(3), 5–22.
- Klemenčič, S. (1999). Izobraževanje odraslih za aktivno državljanstvo – nujnost ali utopija? Uvodnik. *Andragoška spoznanja*, 5(4), 3–4.
- Koczanowicz, L. (2013). Education for Resistance, Education for Consensus?: Non-Consensual Democracy and Education. V T. Szukdlarek (ur.), *Education and the Political. New Theoretical Articulations* (str. 25–39). Rotterdam: Sense Publishers.

- Kozinc, N. (2015a). Moč nemočnih. *Časopis za kritiko znanosti*, 43(262), 199–203.
- Kozinc, N. (2015b). Dehumanizacija za rezalno žico: Uvod. *Časopis za kritiko znanosti*, 43(262), 245–249.
- Kump, S. (2013). Izobraževanje odraslih v evropskem letu državljanov. *Andragoška spoznanja*, 19(1), 8–19.
- Kurantowicz, E., Olesen, H. S. in Wildemeersch, D. (2014). Editorial: a human being is a human being is a human being—the issue of migration in Europe and the responses of adult education. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 5(2), 145–148.
- Low, R. (2016). Making up the Ummah: The rhetoric of ISIS as public pedagogy. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 38(4), 297–316.
- Mohorčič Špolar, V. (1999). Vsebina in pomen pojma državljanstvo. *Andragoška spoznanja*, 5(4), 5–12.
- Morrow, R. A. in Torres, C. A. (2002). *Reading Freire and Habermas. Critical Pedagogy and transformative Social Change*. New York in London: Teachers College, Columbia University.
- Mouffe, C. (2005). *On the Political*. Abingdon: Routledge.
- Rancière, J. (1999). *Disagreement: Politics and Philosophy*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rancière, J. (2012). *Proletarian Nights. The Workers Dream in Nineteenth-Century France*. London in New York: Verso.
- Schugurensky, D. (2010). Citizenship and Immigrant Education. V P. Peterson, E. Baker in B. McGaw (ur.), *International Encyclopedia of Education: Third Edition* (str. 113–119). Oxford: Elsevier Ltd.
- Vrečer, N. in Mezgec, M. (2015). Uvodnik: Medkulturnost v izobraževanju odraslih. *Andragoška spoznanja*, 21(3), 3–6.
- Webb, S., Hodge, S., Holford, J., Milana, M. in Waller, R. (2016). Refugee migration, lifelong education and forms of integration. *International Journal of Lifelong Education*, 35(3), 213–215.
- Welton, M. (2001). Civil Society and the public sphere: Habermas's recent learning theory. *Studies in the Education of Adults*, 33(1), 20–34.
- Wildemeersch, D. (2014a). Displacing Concepts of Social Learning and Democratic Citizenship. V G. Biesta, M. D. Bie in D. Wildemeersch (ur.), *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere* (str. 15–28). Springer: Dordrecht.
- Wildemeersch, D. (2014b). Adult and community education in complex societies: reconsidering critical perspectives. *International Journal of Lifelong Education*, 33(6), 821–831.
- Wildemeersch, D. (2017, pred tiskom). Opening spaces of conversation: citizen education for newcomers as a democratic practice. *International Journal of Lifelong Education*.
- Wildemeersch, D. in Kurantowicz, E. (2011) Editorial: Adult education and the community. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2(2), 129–133.
- Wildemeersch, D. in Vandenabeele, J. (2010). Issues of citizenship: coming-into-presence and preserving the difference. *International Journal of Lifelong Education*, 29(4), 487–502.
- Žižek, S. (2015a). *In the Wake of Paris Attacks the Left Must Embrace Its Radical Western Roots*. Pridobljeno s <http://inthesetimes.com/article/18605/breaking-the-taboos-in-the-wake-of-paris-attacks-the-left-must-embrace-its>.
- Žižek, S. (2015b). *The Need to Traverse the Fantasy*. Pridobljeno s <http://inthesetimes.com/article/18722/Slavoj-Zizek-on-Syria-refugees-Eurocentrism-Western-Values-Lacan-Islam>.



Bojan Macuh

ŽIVLJENJSKI SLOG STAREJŠIH V DOMOVIH ZA STAREJŠE

POVZETEK

V razvitih družbah se prebivalstvo vse bolj stara, kar bo eden (naj)večjih ekonomskih in socialnih izzivov v prihodnosti. V Sloveniji naj bi bilo po predvidevanjih do leta 2060 30 odstotkov prebivalstva starejšega od 65 let, zato se utemeljeno postavlja vprašanje, kakšen je življenjski slog starejših in kako lahko v teh letih nanj še vplivamo. Nekateri starejši se iz različnih vzrokov odločijo, da bodo starost preživel v domu za starejše. V prispevku so predstavljeni rezultati raziskave o življenjskem slogu starejših v domovih za starejše. Izvedli smo jo na vzorcu 390 starejših v domovih za starejše v Pomurju v obdobju februar–maj 2015. Uporabljeni sta bili deskriptivna analiza in kavzalno neeksperimentalna metoda empiričnega pedagoškega raziskovanja. Iz rezultatov raziskave izhaja, da na življenjski slog v domovih za starejše bistveno vplivajo socialno-ekonomski položaj, spol, status, starost in leta prebivanja v domu.

Ključne besede: staranje, starejši, življenjski slog, dom za starejše

LIFESTYLE OF THE ELDERLY IN HOMES FOR THE ELDERLY – ABSTRACT

The ageing of the populations of developed societies represents one of the biggest economic and social challenges of the future. According to the predictions 30% of the population in Slovenia will be older than 65 years by the year 2060. This raises the questions of how to define the lifestyle of the elderly, and how can the latter influence be influenced. The decision of some elderly people to spend their old age in homes for the elderly can be contributed to a multitude of reasons. The paper presents the results of the research on the lifestyle of the elderly in homes for the elderly. The research was conducted using a sample of 390 elderly people living in the homes for the elderly in the Pomurje region during the period between February 2015 and May 2015. The research employed descriptive analysis and causal non-experimental method of empirical pedagogic research. The results have shown that the lifestyle of the elderly in the homes for the elderly is significantly influenced by their socioeconomic status, gender, and age, as well as the duration of the habitation in the homes for the elderly.

Keywords: ageing, elderly, lifestyle, home for the elderly

UVOD

Starejši se včasih odločijo za institucionalno varstvo, saj jim to olajša premagovanje ovir, ki so v poznejših letih pogostejše. Če starejši vedo, kaj lahko pričakujejo, oziroma so seznanjeni z vsem, kar je treba vedeti o institucionalnem varstvu, je njihova odločitev za tovrstno obliko življenja lažja, saj razumejo, da ne gre le za varstvo, temveč jim je s tem omogočeno tudi boljše in njihovemu slogu življenja primerno vključevanje v vse oblike dejavnosti, ki jih izvajajo domovi za starejše.

V priročnikih in učbenikih je navadno napisano, da so dejavnosti v domu za starejše (gl. npr. Fink, Jelen Jurič in Kolar idr., 2012) namenjene dobremu počutju in kakovostnemu življenju posameznika v ustanovi. Za to skrbijo socialna in zdravstveno-negovalna služba, fizioterapija in delovna terapija, služba prehrane, tehnična služba in ostale dejavnosti v domu (knjižnica, frizer, pediker, možnost obiskovanja cerkvenih obredov ipd.). Raziskave pa kažejo, da bi lahko za kakovost življenja starejših v skupnosti in v domovih starejših organizirali tudi nove oblike dejavnosti (gl. Mali, 2014; Filipovič Hrast idr., 2014; Hlebec in Mali, 2013).

Odhod v dom za starejše zelo spremeni življenjski slog in vpliva na vključevanje v različne aktivnosti, ki jih omogočajo domovi. Spremembe, ki jih prinese odhod v dom za starejše, lahko strnemo v opažanja, ki jih povzemamo po Goriup (2015, str. 6). Navajamo le nekatere od njih:

- življenje starejšega človeka v domu je standardizirano, a ne v obliki tradicij, le v obliki izbire za dom;
- individualnost starejšega človeka je podprta z družbenimi sistemi, prek pomoči države (možnost individualnega bivanja v za to namenjenih prostorih v domovih za starejše – varovana in nadstandardna stanovanja) ter s trgom dela aktivne populacije prebivalstva, je institucionalizirana;
- zaradi občutenja negotovosti postane za starejšega človeka ključnega pomena njegova aktivnost v novem okolju, saj je odgovornost za vdružabljanje v skupnost v domu večinsko njegova;
- čeprav je odgovornost starejšega omejena, se ta širi tudi na področje njegove socialne krize, kar še pomeni, da (širše) družbene okoliščine niso več aktualne za njegovo (ne) vživetje v dom;
- starejši je omejen v svojem (največkrat enem) prostoru bivanja, zato se njegova biografija ne globalizira več v širšem družbenem in prostorskem kontekstu in zato širše družbeno dogajanje (npr. v državi, svetu) ne pridobiva pomena za dogajanja v njegovem življenju;
- starejši v kontekstu globalizacije, detradicionalizacije in individualizacije ne najde več možnosti za medgeneracijsko učenje in transfer »podedovanih« znanj oz. so te okrnjene, temveč je soočen s predsodki ter deležen stereotipne vloge in starizma (*ageizma*, včasih rabljeno tudi kot starostizma (izhajajoč iz starosti));
- v življenju starejšega postane ključnega pomena socialna refleksija, ki zajema pogajanja, kompromisne odločitve in rešitve, analiziranje nasprotujočih si informacij, komunikacijo s sostanovalci in svojci, kar je z rastočo starostjo vse bolj značilno;

- življenje starejšega v domu ni več individualizirano, ker izhaja iz splošnih pravil in navodil;
- posameznikovo življenje v domu je (pogosto) podobno življenju (so)stanovalca, saj je možnost za njegovo svobodno odločanje in avtonomno izbiranje zunaj njegove (absolutne) svobode, ker starejši »ščiti« institucijo, tj. dom za starejše, ki deluje v kulturi skupnega (so)bivanja zanj enako pomembnih, čeprav v marsičem še vedno različnih ljudi (npr. v zdravju);
- pogoji radikaliziranega življenja v domu starejšemu ne omogočajo njegove avtonomnosti in svojskosti;
- starejši (postopno) doživlja »zaton svoje vrednosti« in nižanje družbenega statusa, lahko pa to (nehote) povzroči razvoj altruističnega individualizma pri starejših, saj so večkrat pripravljeni žrtvovati se za druge (medsebojna pomoč).

Na podlagi navedenega se postavlja vprašanje, kako pripraviti starejše na kakovostno življenje in izboljšati njihov življenjski slog v času bivanja v domu za starejše. To posledično vpliva tudi na njihovo vključevanje v aktivnosti učenja, ki jim lahko pomagajo, da se osredotočajo na kakovost svojega življenja in morebitno spremembo življenjskega sloga. Svoje življenje, potrebe in želje lahko usmerijo v aktivnosti, ki pripomorejo h krepitvi občutka zadovoljstva in blagostanja.

POTREBE STAREJŠIH V TRETJEM IN ČETRTEM ŽIVLJENJSKEM OBDOBJU

Starejši imajo veliko potreb, ki se razlikujejo od potreb v prejšnjih življenjskih obdobjih. Ramovš (2003) med najrazličnejšimi, tudi kompleksnimi človekovimi potrebami za starejše navaja naslednje:

- *potreba po materialni preskrbljenosti*: pri zadovoljevanju temeljnih telesnih in materialnih potreb je starejši odvisen predvsem od svojega finančnega stanja. Materialna preskrbljenost je v starosti odvisna od prihrankov in osebnega premoženja posameznika, kakor tudi pokojnine (Ramovš, prav tam, str. 93);
- *potreba po ohranjanju telesne, duševne in delovne svežine*, ki je tudi sicer temeljna človeška potreba, ki ji je treba namenjati pozornost skozi vse življenje, pri čemer tretje in četrto življenjsko obdobje nista izjema. Vsak starejši mora skrbeti za svoje telesno in duševno zdravje. Vsakodnevno koristno delo (dejavnost) dviga samozavest starejšega. Duševne in telesne potrebe obstajajo tudi v pozni starosti in terminalnem obdobju, vendar jih okolica mnogokrat prezre ali ne razume. Možnosti za ohranjanje telesne in duševne svežine je tudi v starosti veliko, vsak posameznik pa mora izbrati zase najbolj primerne. Ramovš zapiše, da mora »starejši prisluhniti telesnim potrebam po gibanju, zmerni in zdravi prehrani, po ravnotežju med delom, razvedrilom in počitkom« (prav tam, str. 95);
- *potreba po medčloveškem odnosu*, ki je po mnenju Ramovša najbolj akutna nesnovna socialna potreba v tem starostnem obdobju. Ljudje so drug drugemu medsebojno na voljo na različne načine, odnose ustvarjajo tako, kot so jih sposobni udejanjati. Za starejšega človeka je pomembno razumevanje drugega, doživljanje prijetnosti, topline in domačnosti. Skupina, v kateri prevladuje temeljni medčloveški odnos, je osnovna

človeška skupina in je za starejšega zelo pomembna. Njen pralik je družina. Ob odločitvi, da zamenja primarno okolje s sekundarnim, to postane dom za starejše (Ramovš, prav tam, str. 98–105), zato je treba v domu za starejše poskrbeti za medsebojne odnose.

Tem potrebam lahko zadostimo samo s sodobnimi programi, ki zagotavljajo kakovostno staranje in vključujejo različne dejavnosti, med njimi tudi dejavnosti učenja, ki imajo za starejše posebne značilnosti (gl. Kump, Jelenc Krašovec, 2010).

SODOBNI PROGRAMI ZA KAKOVOSTNO STARANJE IN IZOBRAŽEVANJE STAREJŠIH

Za bolj kakovostno življenje starejših in njihovim letom primeren življenjski slog skrbijo tako družba kot celota kakor tudi posamezne skupnosti, ki se ukvarjajo z različnimi programi zanje. Programi za oskrbo starejših so: domovi za celodnevno varstvo, oskrbniške družine, dnevno varstvo in hišne skupnosti. Nič manj pomembne pa niso skupine za samopomoč, skupine, ki organizirajo medgeneracijsko druženje, kot tudi društva upokojencev, ki s svojimi aktivnostmi v posameznih skupnosti pripomorejo k temu, da se starejšim omogoča prijetno in hkrati aktivno preživljanje starosti.

Programi za kakovostno staranje so dejavnosti, s katerimi se starim ljudem pomaga skrbeti za kakovostno staranje, njihovim družinam pa pri oskrbi starejših članov.

Starejši morajo biti psihofizično, ekonomsko in zdravstveno ustrezno sposobni, da so lahko vključeni v različne programe, ki jim ponujajo možnost za izboljšanje kakovosti življenja v tretjem in četrtem življenjskem obdobju. Programe, ki potekajo v okviru civilne družbe, delimo na (Ramovš, 2003):

- *programe za kakovostno življenje povsem samostojnih starih ljudi*, ki smiselno uporabljajo svoje življenjske sile. V to skupino sodijo programi in organizacije za zaposlitev in delo starejših, programi in organizacije za medsebojno povezovanje starejših, programi in organizacije za izobraževanje, programi in organizacije za rekreacijo in šport, programi in organizacije za potovanja, počitnice in razvedrilo, programi in organizacije za medgeneracijske odnose, programi in organizacije za pripravo na upokojitev, stanovanjske zadrage ali stanovanjske skupine za tretje življenjsko obdobje;
- *programe za delno pomoč starim ljudem*, med katere uvrščamo usposabljanje družine s starim družinskim članom, pomoč in nego na domu – patronažno zdravstveno nego, versko pastoralo po župnijah, socialno pomoč na domu, zagovorništvo in inšpekcijske službe za preprečevanje nasilja nad starimi ljudmi, centre za pomoč na daljavo, varovana stanovanja;
- *programe za popolno oskrbo starih ljudi*, če je možno na domu, sicer v instituciji.

Kot navaja Ramovš že leta 2003, danes pa je to po našem mnenju še veliko bolj poudarjeno (tudi zaradi krize), so sodobni programi usmerjeni v čim bolj samostojno življenje starejših v njihovem okolju (prim. Filipovič Hrast idr., 2014). Dolžnost institucij, ki se ukvarjajo s starejšimi oziroma na različne načine skrbijo zanje, je, da zagotovijo dobre pogoje za življenje in dobre medčloveške odnose.

Na življenjski slog starejših vplivata tudi učenje in izobraževanje. V knjigi *International Perspectives on Older Adult Education*, ki sta jo uredila Findsen in Formosa (2016), se avtorji osredotočajo na učenje in izobraževanje v poznejših letih življenja. Delo vsebuje predstavitev razmer v 42 državah (14 iz Evrope, 10 iz Afrike, 7 iz Amerike, 9 iz Azije in 2 iz Avstralije) in analiz vpliva učenja na starejše. Omenjamo ga, ker gre za zbornik novejših pogledov, ki pregledno predstavi različne prakse. Skupni pomen je v konceptualizaciji in kritiki nastajajočega področja učenja in izobraževanja starejših odraslih. Nastale analize temeljijo na prikazu novih trendov in svežih vpogledov ter kritični presoji. Knjiga predstavlja, kaj pomeni biti starejši v procesu izobraževanja v različnih kulturnih okoljih. Konceptualna analiza in zgodovinski vzorci določb osvetlijo različne sisteme v različnih okoljih, tako da je jasno, da so politike, teoretični pogledi, raziskovalne študije, izzivi držav zelo pisani. Med 42 državami je predstavljena tudi slovenska praksa (avtorici Jelenc Krašovec in Kump). Po različnih celinah so se pojavile raznovrstne oblike izobraževanja starejših, ki se izvajajo v društvih, na univerzah (nastajajo posebne univerze za tretje življenjsko obdobje, t. i. *silver colleges* ali srebrni kolidži), v lokalnem okolju, razvijajo se t. i. on-line svetovanja, ki povezujejo bolnike in eksperte v svetovalna omrežja (npr. *on-line expert patient communities*), in so lahko vir za nove projekte.

Iz različnih raziskav in zbornikov (gl. tudi Kump in Jelenc Krašovec, 2010; Schmidt-Hertha, Jelenc Krašovec in Formosa, 2014) lahko ugotovimo, da se oblikuje področje geragogike in/ali edukacijske gerontologije, s katerim se ukvarjajo inštituti za gerontologijo, univerze ter različni razvojno-raziskovalni in izobraževalni centri. Teoretska izhodišča, na podlagi katerih interpretirajo pojave, so različna: nekateri poudarjajo dejavno staranje, drugi marginalizacijo starejših, tretji vseživljenjsko učenje, uporabljajo koncepte kritične geragogike in trikotnik moč-nadzor-izobraževanje, ohranjanje mentalne čilosti in blagostanja, nevroznanost. Izobraževanje starejših je najbolj razvito v ZDA, kjer se je tudi najprej začelo, to je v šestdesetih letih prejšnjega stoletja. Organizirane oblike izobraževanja starejših so nastajale na univerzah po zgledu *New School University* v New Yorku. V nasprotju s francoskim modelom, ki poudarja skupinsko sodelovalno učenje in je tudi v Sloveniji najbolj poznan prek študijskih krožkov na Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje (gl. Krajnc idr., 2013), je za ameriški model značilno, da vključuje eksperta oziroma učitelja. V ZDA poleg mreže na univerzah deluje še veliko drugih omrežij, npr. *Senior net*, *Senior centers*, *Road scholar*, *Senior theatres* in *National Center for Creative Aging*,¹ ki med drugim raziskujejo vpliv umetnosti na zdravje starejših. Naslednja skupina ponudnikov izobraževanja starejših je povezana z verskim življenjem, npr. *Shepherd's centers*. Z raziskovanjem staranja in duhovnosti (*spirituality & aging*) se ukvarja več področij. Naj omenimo sociologa Tornstama (gl. Findsen in Formosa, 2016), ki je oblikoval pojem, sestavljen iz izraza za starejše in transcendence, to je *gerotranscendence*, za poimenovanje novega pogleda na svet, ki ga razvije starejši človek. V ZDA je tudi veliko ponudbe za starejše v okviru športnih združenj, centrov dobrega počutja, umetnostnih društev, ki jih imenujejo srebrna umetnost (*silver arts*).

1 Poimenovanja bi lahko prevedli kot seniorska omrežja, centri za starejše, šole za starejše, gledališče za starejše.

Različni avtorji v že omenjenem zborniku (Findsen in Formosa, 2016) ugotavljajo, da je mogoče pri obravnavi problematike hitrega naraščanja starejšega prebivalstva zaznati razhajanje med retoriko v okviru mednarodnih sporazumov in praktičnim delovanjem na terenu. V nekaterih državah kot prednostno nalogo razumejo izobraževanje starejših odraslih v vseh okoljih, to pomeni tudi v domovih za starejše.

MEDGENERACIJSKO SODELOVANJE IN IZOBRAŽEVANJE STAREJŠIH

Bengtson in Oyama (2007, v Hlebec idr., 2012) opredeljujeta medgeneracijsko solidarnost kot socialno povezanost med generacijami. Nanaša se na odnose med ljudmi in na vezi, ki povezujejo posameznike s skupinami in skupine med seboj, in sicer solidarnost vključuje pozitivne vidike povezovanja med ljudmi (toplino, naklonjenost, privlačnost, interakcijo, nudenje pomoči). Pri tem lahko generacije razumemo na dva načina. Najprej kot skupine v družbi, ki so definirane s starostjo, tj. mladi, srednjih let in stari. Gre za starostne kohorte, in torej ne (nujno) za osebe, ki bi bile sorodstveno povezane. Drugo razumevanje solidarnosti med generacijami pa opisuje odnose med družinskimi člani, tj. med starimi starši, starši in otroki.

Dohmen (1996) medgeneracijsko učenje razume kot učenje in kot generični pojem, ki označuje celoten proces kultivacije človekovega učenja, saj obsega vse oblike razvijanja spretnosti in stališč vseh generacij na vseživljenjski podlagi. Izobrazba je za odrasle pomemben dejavnik za občutek zadovoljstva z življenjem (gl. OECD, 2016), podobno velja tudi za starejše. Goriup (2014) zapiše, da so bolj izobraženi starejši bolj suvereni pri komunikaciji z zdravstvenimi službami, so bolj emocionalno prožni, kar pripomore k boljšemu mentalnemu in fizičnemu zdravju, nižji stopnji pojava depresije, boljši samopodobi, neodvisnosti, samozavesti in k izstopu iz začaranega kroga nemoči.

Učenje v tretjem in četrtem življenjskem obdobju pa ni tako ciljno usmerjeno kot v mladosti, starejši nimajo enakih ciljev kot mlajši udeleženci, zato je treba učenje in izobraževanje povezovati z njihovim življenjskim svetom. Ko starejši fizično opeša in je prisiljen zamenjati okolje (npr. odhod v dom za starejše), se hitreje pojavita socialna stigma in izolacija. V tej fazi so institucije (kar smo raziskovali tudi mi) ključna komponenta pri premagovanju osebne stiske. S težnjo po večji samostojnosti starejših, njihovo integracijo prek različnih aktivnosti se lahko duševna stiska in občutek nebogljenosti premagata. Pri »obravnavi« starejših se je treba po mnenju Goriupove (2014) osredotočiti na to skupino in na njene potrebe pri pripravi različnih programov. Starejši so zakladnica življenjskih izkušenj in lahko s pridobljenim znanjem vplivajo na mlajše generacije v medgeneracijskih programih, lahko so njihovi svetovalci in motivatorji hkrati.

Iz navedenega izhaja, da imajo medgeneracijski programi več dobrodejnih vplivov, med drugim tudi na medsebojno spoznavanje. Medgeneracijsko izobraževanje opredeljujemo kot prakso, ki združuje ljudi različne starosti z namenom, da bi se skupaj učili in razvijali medsebojno spoštovanje in razumevanje (Ličen, Gubalová in Hočevar Ciuha, 2013). Ljudje pogosto začutimo nelagodje ob srečanju z novostmi, še posebno s tehnologijo, ki ni

bila del izobraževanja in življenja v naši mladosti ali odraslosti. Razlika med današnjim mladostnikom in starejšim človekom je v tem, da je za otroke uporaba računalnika samo po sebi umevno delovanje, za starejše pa je tehnološka novost pogosto tolikšna sprememba, da poleg prenosa informacij in utrjevanja veščin za delo s programi na računalniku potrebujejo tudi primerno klimo za to, da se učenja sploh lotijo. Spodbudno psihosocialno okolje omogoči, da starejši premaga ovire. Te namreč pogosto nastajajo le zaradi stereotipov o starosti in starejših ljudeh, ti pa jih ponotranjijo.

Poleg tehnološkega opismenjevanja v medgeneracijskih programih so pomembni tudi medsebojni odnosi in razvoj dialoga. Starejšo in mlajšo generacijo najbolj povezujejo dobro razumevanje in dobri odnosi. Zaupajo si težave, jih konstruktivno rešujejo, sklepajo kompromise, spoštujejo drug drugega itd. Medsebojno razumevanje v različnih okoliščinah je v praksi zahtevno, ker je za to potrebno veliko empatije in potrpežljivosti, ugotavlja Ramovš (2013, str. 86) in dodaja, da je medgeneracijska komunikacija močan potencial za lepo sožitje, pa tudi za napačne medosebne odnose. To se ne dogaja le zato, zapišeta Williams in Garrett (2002), ker se ljudje iz različnih starostnih skupin razlikujejo po življenjskih izkušnjah, ampak tudi zato, ker se ljudje na različnih točkah svojega življenja razlikujejo po svojih ciljih komunikacije, potrebah in vedenju.

V nadaljevanju bomo predstavili del raziskave, s katero smo ugotavljali značilnosti življenjskega sloga starejših, ki prebivajo v domovih za starejše. Na podlagi teh značilnosti lahko razmišljamo tudi o razvoju medgeneracijskih programov v domovih za starejše ali drugih izobraževalnih dejavnosti, ki bi upoštevale značilnosti življenjskega sloga starejših.

METODOLOGIJA

V raziskavo so bili vključeni vsi domovi starejših v Pomurju, kjer so imeli stanovalci več kot 65 let. Raziskovalni vzorec je zajel 389 starejših, pri čemer je bila populacija vseh starejših v vključenih domovih 906.

V nadaljevanju navajamo domove za starejše, kjer smo izvedli raziskavo, in število anketiranih starejših po posameznih domovih ter število vseh bivaajočih:

- Dom starejših Rakičan (93 anketiranih od 255 bivaajočih v domu),
- Dom starejših Rakičan – enota Sv. Elizabeta Rogašovci (15 anketiranih od 35 bivaajočih v domu),
- Dom starejših Rakičan – enota Murska Sobota (35 anketiranih od 66 bivaajočih v domu),
- Dom starejših Lendava (63 anketiranih od 165 bivaajočih v domu),
- Zavod sv. Cirila in Metoda Beltinci (30 anketiranih od 60 bivaajočih v domu),
- Dom starejših občanov Gornja Radgona (75 anketiranih od 122 bivaajočih v domu),
- DOSOR – Dom starejših Radenci (59 anketiranih od 142 bivaajočih v domu) in
- Dom Danijela Halasa Velika Polana (19 anketiranih od 61 bivaajočih v domu).

Preglednica 1: Število (f) in strukturni odstotek (f %) anketirancev po spolu

Spol	f	f %
Moški	173	44,5
Ženski	216	55,5
Skupaj	389	100,0

V raziskavi je sodelovalo več žensk kot moških, in sicer je bilo od 389 anketirancev 216 žensk (55,5 odstotka) in 173 moških (44,5 odstotka).

Preglednica 2: Število (f) in strukturni odstotek (f %) anketirancev glede na starost

Starost	f	f %
65 do 75 let	147	37,8
76 do 85 let	136	35,0
Več kot 85 let	106	27,2
Skupaj	389	100,0

Največ anketiranih (žensk in moških) je bilo iz starostne skupine od 65 do 75 let, in sicer 147 ali 37,8 odstotka; 137 ali 35 odstotkov anketiranih je bilo iz starostne skupine od 76 do 85 let, 106 ali 27,2 odstotka pa je bilo starih več kot 85 let.

Preglednica 3: Število (f) in strukturni odstotek (f %) anketirancev glede na leta bivanja v domu za starejše

Leta bivanja v domu za starejše	f	f %
0 do 5 let	258	68,9
6 do 10 let	100	25,7
Več kot 10 let	21	5,4
Skupaj	389	100,0

Kar 269 ali 68,9 odstotka anketiranih starejših v domu za starejše občane biva do pet let; 100 ali 25,7 odstotka jih v domu za starejše biva od šest do deset let in le 21 ali 5,4 odstotka jih v domu za starejše živi že več kot deset let.

Iz teh podatkov je razvidno, da je med anketiranimi iz domov za starejše, kjer smo izvajali raziskavo, največ (68,9 odstotka) takih, ki v njih bivajo krajši čas (do pet let).

Podatke smo zbirali s pomočjo anketnega vprašalnika, ki je bil pripravljen posebej za to raziskavo. Zbrane podatke smo analizirali s programom Excel in statističnim programom SPSS. Pri tem smo jih obdelali z različnimi statističnimi metodami (koeficient normalnosti porazdelitve Kolmogorov-Smirnova smo uporabili za preverjanje normalnosti

porazdelitve, Mann-Whitneyjev preizkus in Kruskal-Wallisov preizkus za preverjanje razlik v ocenah življenjskega sloga starejših, multiplo regresijsko analizo za analizo vpliva neodvisnih spremenljivk).

REZULTATI

V raziskavi smo iskali odgovore na izhodiščno *raziskovalno vprašanje*:

Katere so značilnosti življenjskega sloga starejših v domovih za starejše v Pomurju?

Postavili smo naslednjo hipotezo:

H1: V življenjskem slogu anketiranih starejših obstajajo razlike glede na njihov socialno-ekonomski status.

Iz te hipoteze smo izpeljali še naslednje podhipoteze:

H1.1: V življenjskem slogu anketiranih starejših obstajajo razlike glede na njihov spol.

H1.2: V življenjskem slogu anketiranih starejših obstajajo razlike glede na njihovo starost.

H1.3: V življenjskem slogu anketiranih starejših obstajajo razlike glede na njihov status (zakonski stan).

H1.4: V življenjskem slogu anketiranih starejših obstajajo razlike glede na leta prebivanja v domu za starejše.

H1.5: V življenjskem slogu anketiranih starejših obstajajo razlike glede na to, kako starejši finančno pokrivajo bivanje v domu za starejše.

V nadaljevanju predstavljamo razlike v ocenah življenjskega sloga anketiranih starejših v domovih za starejše.²

H1.1: V življenjskem slogu anketiranih starejših obstajajo razlike glede na njihov spol.

Pri preverjanju hipoteze H1.1 smo uporabili spremenljivke življenjskega sloga starejših in spol starejših.

² Aktivnosti starejših v domovih za starejše so bile merjene na podlagi petstopenjske Likertove lestvice stališč. Starejši so izrazili stopnjo soglašanja (od Sploh se ne strinjam do Popolnoma se strinjam) s postavljenimi trditvami o navedenih ovirah pri vključevanju v različne dejavnosti v domu za starejše.

Preglednica 4: Mann-Whitneyjev U-preizkus razlik v ocenah življenjskega sloga anketiranih starejših v domu za starejše glede na spol³

Trditev	1 Spol	N	$\bar{R}$	U	p
7.1 Branje časopisa, revij	moški	173	210,39	15848,50	0,010
	ženski	215	181,71		
7.2 Ročna dela	moški	173	173,31	14931,00	<0,001
	ženski	216	212,38		
7.3 Gledanje televizije	moški	173	193,72	18463,00	0,810
	ženski	216	196,02		
7.4 Gledališka skupina	moški	173	192,68	18282,00	0,544
	ženski	216	196,86		
7.5 Družabne igre	moški	173	222,58	13913,00	<0,001
	ženski	216	172,91		
7.6 Brskanje po internetu	moški	173	207,59	16506,500	0,003
	ženski	216	184,92		
7.7 Sodelovanje v plesni skupini	moški	173	195,73	36397,50	0,847
	ženski	216	194,42		
7.8 Sodelovanje v pevskem zboru	moški	173	182,43	36397,50	0,015
	ženski	216	205,07		
7.9 Klepet z znanci	moški	173	190,42	36397,50	0,442
	ženski	216	198,67		

Na podlagi dobljenih rezultatov ugotavljamo, da je H1.1, s katero smo predvidevali, da v življenjskem slogu anketiranih starejših obstajajo razlike glede na njihov spol, *delno potrjena*, saj so razlike statistično značilne pri petih dejavnikih od skupno devetih (branje časopisa, revij, ročna dela, družabne igre, brskanje po internetu, sodelovanje v pevskem zboru). Rezultati kažejo, da se aktivnosti branja časopisov, revij, gledanja televizije, družabnih iger in brskanja po internetu pogosteje udeležujejo anketirani starejši moškega spola. Aktivnosti ročnih del, gledališke skupine, pevskega zbora in klepeta z znanci se pogosteje udeležujejo anketirane ženske v domu za starejše.

V prid naši ugotovitvi o dejavnostih starejših govorijo tudi Ličen in drugi (2013), ki se sprašujejo, kako omogočiti starejšim, da bodo ostali dejavni. Ugotavljajo, da je treba najprej odstraniti ovire, ki se postavljajo na pot starejšim, ki bi se želeli udeleževati na različnih področjih oziroma se učiti. Ovir pa je, kar smo ugotovili tudi mi, veliko, od prostorskih do vsebinskih, a poglobitna med njimi je pogled na starejše oziroma prepričanja, ki so se oblikovala ob stereotipni vlogi obnemoglega človeka. Starejše opazujejo z veliko predsodki, ki se dotikajo njihovih potreb, načinov vedenja, želja in sposobnosti ter celo

³ Osenčeni deli prikazujejo statistično značilne razlike in katera skupina najpogosteje počne določeno stvar.

estetskih meril. Starejšim pripisujejo, da so nedejavni, da poležavajo in so čemerni. O njih razmišljajo kot o potrebnih medicinske oskrbe ter socialne in druge pomoči.

Na podlagi rezultatov naše raziskave lahko dodamo, da vse navedeno deloma drži tudi za starejše v tretjem in četrtem življenjskem obdobju v domovih za starejše v Pomurju. Vseeno pa so glede na svoje želje, potrebe in sposobnosti starejši iz vključenih domov, ki še lahko premagujejo ovire, aktivni in polni življenja, kar potrjujejo tudi in predvsem skozi vseživljenjsko učenje (prim. Lunežnik, 2016).

V nadaljevanju predstavljamo razlike v ocenah življenjskega sloga anketiranih starejših glede na starost.

Preglednica 5: Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v ocenah življenjskega sloga anketiranih starejših glede na starost

Trditev	2 Starost	N	$\bar{R}$	H	p
7.1 Branje časopisa, revij	65 do 75 let	146	214,42	10,148	0,006
	76 do 85 let	136	191,75		
	Več kot 85 let	106	170,59		
7.2 Ročna dela	65 do 75 let	147	216,56	15,908	<0,001
	76 do 85 let	136	197,43		
	Več kot 85 let	106	161,98		
7.3 Gledanje televizije	65 do 75 let	147	210,95	13,036	<0,001
	76 do 85 let	136	198,57		
	Več kot 85 let	106	168,30		
7.4 Gledališka skupina	65 do 75 let	147	195,17	0,753	0,686
	76 do 85 let	136	198,22		
	Več kot 85 let	106	190,63		
7.5 Družabne igre	65 do 75 let	147	223,57	25,996	<0,001
	76 do 85 let	136	197,02		
	Več kot 85 let	106	152,78		
7.6 Brskanje po internetu	65 do 75 let	147	224,79	40,272	<0,001
	76 do 85 let	136	184,04		
	Več kot 85 let	106	167,75		
7.7 Sodelovanje v plesni skupini	65 do 75 let	147	202,94	8,423	0,015
	76 do 85 let	136	198,65		
	Več kot 85 let	106	179,31		

Trditev	2 Starost	N	$\bar{R}$	H	p
7.8 Sodelovanje v pevskem zboru	65 do 75 let	147	190,80	3,565	0,168
	76 do 85 let	136	206,64		
	Več kot 85 let	106	185,89		
7.9 Klepet z znanci	65 do 75 let	147	207,32	13,299	<0,001
	76 do 85 let	136	206,46		
	Več kot 85 let	106	163,20		

Opomba: Osenčeni deli prikazujejo statistično značilne razlike in katera skupina najpogosteje počne določeno stvar.

Razlike v pogostosti udeleževanja posameznih aktivnosti glede na starost so statistično značilne pri sedmih od skupno devetih aktivnosti – statistično niso značilne le pri gledališki skupini in pevskem zboru.

Na podlagi rezultatov ugotavljamo, da je H1.2, v kateri smo predpostavili, da v življenjskem slogu anketiranih starejših obstajajo razlike glede na njihovo starost, *potrjena*. Starejši v starostni skupini od 65 do 75 let se udeležujejo drugačnih aktivnosti kot tisti v starostni skupini od 76 do 85 let, mlajši pa se udeležujejo ne samo drugačnih, temveč tudi več aktivnosti. Opaziti je, da jim je bližje tudi internet. Razloge za razlike lahko iščemo v različnih interesih, seveda pa se jih največ najverjetneje skriva v fizični in psihični kondiciji mlajših. Če tega ni, se aktivnosti ni mogoče udeleževati, dejstvo pa je, da je pri višji starosti več zdravstvenih ovir (slabovidnost, naglušnost, upad kognitivnih funkcij, gibalna oviranost itd.). Mlajši ko so stanovalci, lažje se tudi prilagajajo spremembam socialne mreže in najdejo možnosti za nove začetke v domovih za starejše (zato so tudi bolj družabni).

Sledi predstavitev razlik v ocenah življenjskega sloga anketiranih starejših glede na zakonski stan.

Preglednica 6: Mann-Whitneyjev U-preizkus razlik v ocenah življenjskega sloga anketiranih starejših v domu za starejše glede na status (zakonski stan)

Trditev	3 Zakonski stan	n	$\bar{R}$	U	p
7.1 Branje časopisa, revij	Poročen/-a	39	226,62	5553,00	0,051
	Samski/samska, vdovec/ vdova in drugo	349	190,91		
7.2 Ročna dela	Poročen/-a	39	174,67	6032,00	0,214
	Samski/samska, vdovec/ vdova in drugo	350	197,27		

Trditev	3 Zakonski stan	n	$\bar{R}$	U	p
7.3 Gledanje televizije	Poročen/-a	39	201,19	6583,50	0,664
	Samski/samska, vdovec/ vdova in drugo	350	194,31		
7.4 Gledališka skupina	Poročen/-a	39	183,09	6360,50	0,245
	Samski/samska, vdovec/ vdova in drugo	350	196,33		
7.5 Družabne igre	Poročen/-a	39	204,74	6445,00	0,557
	Samski/samska, vdovec/ vdova in drugo	350	193,91		
7.6 Brskanje po internetu	Poročen/-a	39	219,08	5886,00	0,034
	Samski/samska, vdovec/ vdova in drugo	350	192,32		
7.7 Sodelovanje v plesni skupini	Poročen/-a	39	184,37	6410,50	0,292
	Samski/samska, vdovec/ vdova in drugo	350	196,18		
7.8 Sodelovanje v pevskem zboru	Poročen/-a	39	219,06	5886,50	0,083
	Samski/samska, vdovec/ vdova in drugo	350	192,32		
7.9 Klepet z znanci	Poročen/-a	39	205,72	6407,00	0,503
	Samski/samska, vdovec/ vdova in drugo	350	193,81		

Opomba: Osenčeni deli prikazujejo statistično značilne razlike in katera skupina najpogosteje počne določeno stvar.

Na podlagi rezultatov ugotavljamo, da je H1.3, s katero smo predvidevali, da obstajajo razlike v življenjskem slogu anketiranih starejših glede na njihov status (zakonski stan), *zavrnjena*, saj so razlike statistično značilne le pri eni trditvi od skupno devetih (brskanje po internetu). Iz podatkov pa je vendar razvidno, da se poročeni anketirani starejši pogosteje odločajo za aktivnosti, ki jih imajo na izbiro, kot pa samski, ovdoveli in z drugim statusom. Življenje poročenih temelji na druženju in sodelovanju, medtem ko se samski in ovdoveli velikokrat zapirajo vase in so manj družabni oziroma aktivni, kar smo lahko ugotovili iz neposrednih srečanj s starejšimi v domovih za starejše.

Naslednje so razlike v ocenah življenjskega sloga anketiranih starejših glede na leta bivanja v domu.

Preglednica 7: Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v ocenah življenjskega sloga anketiranih starejših glede na leta prebivanja v domu za starejše

Trditev	4 leta v domu	n	$\bar{R}$	H	p
7.1 Branje časopisa, revij	0 do 5 let	267	201,17	5,858	0,053
	6 do 10 let	100	172,46		
	Več kot 10 let	21	214,67		
7.2 Ročna dela	0 do 5 let	268	198,46	5,906	0,052
	6 do 10 let	100	177,28		
	Več kot 10 let	21	235,21		
7.3 Gledanje televizije	0 do 5 let	268	204,07	8,137	0,017
	6 do 10 let	100	173,84		
	Več kot 10 let	21	179,98		
7.4 Gledališka skupina	0 do 5 let	268	193,94	1,599	0,450
	6 do 10 let	100	194,04		
	Več kot 10 let	21	213,12		
7.5 Družabne igre	0 do 5 let	268	198,69	2,912	0,233
	6 do 10 let	100	180,52		
	Več kot 10 let	21	216,86		
7.6 Brskanje po internetu	0 do 5 let	268	202,55	8,784	0,012
	6 do 10 let	100	178,07		
	Več kot 10 let	21	179,24		
7.7 Sodelovanje v plesni skupini	0 do 5 let	268	197,37	1,808	0,405
	6 do 10 let	100	192,08		
	Več kot 10 let	21	178,64		
7.8 Sodelovanje v pevskem zboru	0 do 5 let	268	196,03	0,145	0,930
	6 do 10 let	100	193,46		
	Več kot 10 let	21	189,24		
7.9 Klepet z znanci	0 do 5 let	268	203,13	5,613	0,060
	6 do 10 let	100	180,03		
	Več kot 10 let	21	162,57		

Opomba: Osenčeni deli prikazujejo statistično značilne razlike in katera skupina najpogosteje počne določeno stvar.

Anketirani starejši, ki v domu za starejše prebivajo do pet let, so navedli, da se najpogosteje udeležujejo aktivnosti, kot so gledanje televizije, brskanje po internetu, sodelovanje v plesni skupini in pevskem zboru ter klepetanje z znanci. Tisti, ki v domu prebivajo najdlje (več kot deset let), so najpogosteje navedli, da se udeležujejo aktivnosti, kot so ročna dela,

sodelovanje v gledališki skupini in igranje družabnih iger. Menimo, da razlike med starejšimi ne nastajajo zaradi števila let bivanja v domu za starejše, temveč jih je treba povezati s preglednico 8, ki prikazuje razlike glede na starost starejših. Iz obeh lahko izhaja sklep, da je udeležba v naštetih aktivnostih odvisna predvsem od starosti in psihofizične kondicije starejšega ter njegovega interesa.

Razlike v navedbah pogostosti udeleževanja v posameznih aktivnostih so statistično značilne pri sedmih od skupno devetih trditev.

Na podlagi dobljenih rezultatov ugotavljamo, da je H1.4, s katero smo predvidevali, da obstajajo razlike v življenjskem slogu anketiranih starejših glede na leta prebivanja v domu, *potrjena*. Ugotavljamo, da se starejši glede na leta bivanja v domu za starejše vključujejo v različne dejavnosti.

V nadaljevanju predstavljamo rezultate o razlikah v življenjskem slogu anketiranih starejših glede na način financiranja bivanja v domu za starejše.

Preglednica 8: Kruskal-Wallisov H-preizkus razlik v ocenah življenjskega sloga anketiranih starejših glede na način financiranja njihovega bivanja v domu za starejše

Trditev	5 Finančno pokrivanje bivanja v domu za starejše	n	$\bar{R}$	H	p
7.1 Branje časopisa, revij	Sam/-a	145	216,32	15,069	0,002
	Otroci	18	138,81		
	Delno otroci, delno sam/-a	108	197,29		
	Drugo	117	173,45		
7.2 Ročna dela	Sam/-a	146	204,53	2,520	0,472
	Otroci	18	171,78		
	Delno otroci, delno sam/-a	108	187,51		
	Drugo	117	193,59		
7.3 Gledanje televizije	Sam/-a	146	212,78	10,922	0,012
	Otroci	18	177,56		
	Delno otroci, delno sam/-a	108	174,72		
	Drugo	117	194,21		
7.4 Gledališka skupina	Sam/-a	146	198,74	0,954	0,812
	Otroci	18	188,50		
	Delno otroci, delno sam/-a	108	191,23		
	Drugo	117	194,81		

Trditev	5 Finančno pokrivanje bivanja v domu za starejše	n	$\bar{R}$	H	p
7.5 Družabne igre	Sam/-a	146	199,59	2,533	0,469
	Otroci	18	227,86		
	Delno otroci, delno sam/-a	108	191,05		
	Drugo	117	187,86		
7.6 Brskanje po internetu	Sam/-a	146	202,11	3,387	0,336
	Otroci	18	172,83		
	Delno otroci, delno sam/-a	108	194,27		
	Drugo	117	190,21		
7.7 Sodelovanje v plesni skupini	Sam/-a	146	193,07	0,902	0,825
	Otroci	18	188,78		
	Delno otroci, delno sam/-a	108	199,89		
	Drugo	117	193,85		
7.8 Sodelovanje v pevskem zboru	Sam/-a	146	211,52	8,701	0,034
	Otroci	18	165,64		
	Delno otroci, delno sam/-a	108	189,42		
	Drugo	117	184,05		
7.9 Klepet z znanci	Sam/-a	146	202,17	6,819	0,078
	Otroci	18	206,33		
	Delno otroci, delno sam/-a	108	172,62		
	Drugo	117	204,97		

Opomba: Osenčeni deli prikazujejo statistično značilne razlike in katera skupina najpogosteje počne določeno stvar.

Razlike v navedbah pogostosti udeleževanja v posameznih aktivnostih so statistično značilne pri treh od skupno devetih trditev.

Na podlagi Kruskal-Wallisovega preizkusa ugotavljamo, da je $H_{1.5}$, s katero smo predvidevali, da obstajajo razlike v življenjskem slogu anketiranih starejših glede na to, kako starejši financirajo bivanje v domu za starejše, *zavrnjena*. Pri sedmih aktivnostih (branje časopisa in revij, ročna dela, gledanje televizije, gledališka skupina, družabne igre, brskanje po internetu, sodelovanje v plesni skupini) je razvidno, da se jih anketirani starejši najpogosteje udeležujejo, če si bivanje financirajo sami. Le pri plesni skupini se je pokazalo, da se te aktivnosti najpogosteje udeležujejo tisti anketirani, ki jim bivanje v domu financirajo občina ali svojci. Preseneča ugotovitev raziskave, da finančno stanje anketiranih starejših v našem primeru ni ovira za vključevanje v vseživljenjsko učenje.

Na podlagi dobljenih rezultatov lahko potrdimo tudi celotno H1, v kateri smo predpostavili, da v življenjskem slogu starostnikov obstajajo razlike glede na njihov socialno-ekonomski status.

RAZPRAVA IN ZAKLJUČEK

Zaradi staranja prebivalstva se mora vsaka razvita družba vprašati, kako kakovosten življenjski slog omogoča starejšim ljudem. Ker se določena skupina starejših odloča za bivanje v domovih za starejše, nas je zanimalo, kakšne so značilnosti življenjskega sloga starejših, ki so izbrali institucionalno varstvo. Domovi za starejše za mnoge pomenijo možnost za kakovostno življenje, saj jim ponujajo vse potrebne storitve in dejavnosti, ki jih mnogi v primarnem okolju ne bi bili deležni. Kakovosten življenjski slog oskrbovancev domov za starejše pa ni odvisen samo od ponudbe doma, ampak nanj vpliva mnogo dejavnikov, denimo zdravstveno stanje, socialno-ekonomski, kulturni, fizični in osebnostni dejavniki. V raziskavi smo proučili nekatere izmed njih. Za kakovosten življenjski slog je zelo pomembno osebno zadovoljstvo, ki pa je odvisno od vseh prej naštetih dejavnikov.

Pri izvedbi raziskave smo se soočali tudi z omejitvami, ki so se pojavljale pri individualnih pogovorih s starejšimi, ki bivajo v domovih za starejše (gibalna oviranost, slabovidnost, naglušnost itd.). Navkljub letom so se starejši pozitivno odzvali na našo prošnjo za izvedbo pogovorov (z redkimi izjemami).

Na podlagi raziskave smo v okviru postavljenih hipotez ugotovili, da obstajajo razlike v življenjskem slogu starejših glede na njihov socialno-ekonomski status, tj. glede na spol (moški se udeležujejo drugačnih dejavnosti kot ženske), glede na starost (tisti v starostnem obdobju od 65 do 75 let se pogosteje udeležujejo različnih dejavnosti kot tisti v obdobju od 76 do 85 let), glede na status (zakonski stan) poročen/samski/ovdovel (aktivnosti pogosteje obiskujejo poročeni), glede na leta prebivanja v domu (anketiranci, ki so manj časa v domu, se udeležujejo drugačnih aktivnosti, recimo gledajo TV, brskajo po spletu, sodelujejo v plesni ali pevski skupini; tisti, ki v domu prebivajo dlje, pa denimo obiskujejo skupine za ročna dela, igrajo družabne igre, sodelujejo v gledaliških skupinah).

V nadaljevanju pa ugotavljamo, da glede na finančno pokrivanje bivanja starostnikov v domu za starejše in glede na pogostost vključevanja starejših v ponujene aktivnosti (če so plačljive), ni razlik v njihovem življenjskem slogu. Starejši, ki si sami plačujejo bivanje v domu za starejše, se pogosteje vključujejo v aktivnosti vseživljenjskega učenja.

Ob navedenem lahko sklenemo, da domovi za starejše v Pomurju stanovalcem omogočajo kakovosten življenjski slog. Raziskavo bi lahko nadaljevali z ugotavljanjem pomena družine za življenjski slog starejših pri njihovem bivanju v domu za starejše.

LITERATURA

- Dohmen, G. (1996). *Lifelong Learning. Guidelines for a modern education policy*. Bonn: Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology.
- Filipovič Hrast, M., Hlebec, V., Knežević Hočevar, D., Črnič Istenič, M., Kavčič, M., Jelenc Krašovec, S., Kump, S. in Mali, J. (2014). *Oskrba starejših v skupnosti: dejavnosti, akterji in predstave*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Findsen, B. in Formosa, M. (ur.) (2016). *International Perspectives on Older Adult Education*. Heidelberg: Springer.
- Fink, A., Jelen Jurič, J. in Kolar, J. (2012). *Zdravstvena nega starostnika. Učbenik za izbirni modul Zdravstvena nega v geriatrični dejavnosti v programu Zdravstvena nega*. Ljubljana: Grafenauer.
- Goriup, J. (2014). Vpliv globalizacije na družbo znanja in medgeneracijsko učenje. *Revija za poslovne in ekonomske vede*, 1(1), 83–101.
- Goriup, J. (2015). *Vpliv institucionalnega bivanja na družbeni status in avtonomija starostnika*. Novo mesto: Fakulteta za zdravstvene vede.
- Hafford-Letchfield, T. in Formosa, M. (2016). Mind the gap! An exploration of the role of lifelong-learning in promoting co-production and citizenship within social care for older people. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 7(2), 237–252.
- Hlebec, V., Filipovič Hrast, M., Kump, S., Jelenc Krašovec, S., Pahor, M. in Domanjko, B. (2012). *Medgeneracijsko sodelovanje v Sloveniji*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Hlebec, V. in Mali, J. (2013). Tipologija razvoja institucionalne oskrbe starejših ljudi v Sloveniji. *Socialno delo*, 52(1), 29–41.
- Krajnc, A., Findeisen, D., Ličen, N., Ivanuš-Grmek, M. in Kunaver, J. (2013). *Posebnosti izobraževanja starejših*. Ljubljana: Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje.
- Kump, S. in Jelenc Krašovec, S. (2010). *Prestari za učenje: vzorci izobraževanja in učenja starejših*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Ličen, N. (2009). Izobraževanje starejših – spodbuda za razvoj vzgojno-izobraževalnih sistemov. *Kakovostna starost*, 12(4), 30–39.
- Ličen, N., Gubalová, J. in Hočevar Ciuha, S. (2013). Characteristics of intergenerational education: findings from eight case studies. *Research in social change*, 5(1), 5–39.
- Lunežnik, V. (2016). *»Veliko spominov, zgodb in glasbe«: participatorno akcijsko raziskovanje glasbene izobraževanja v pozni starosti* (Diplomsko delo). Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Mali, J. (2008). *Od hiralnic do domov za stare ljudi*. Ljubljani: Fakulteta za socialno delo.
- Mali, J. (2014). Social work in residential care facilities for older people as a protagonist of changes in community care for older people in Slovenia. V E. N. Arnold (ur.), *Social work practices: global perspectives, challenges and educational implications* (str. 133–151). New York: Nova Science Publishers.
- OECD (2016). *How are health and life satisfaction related to education?* Education indicators in focus. Pridobljeno s http://www.oecd-ilibrary.org/education/how-are-health-and-life-satisfaction-related-to-education_6b8ca4c5-en.
- Ramovš, J. (2003). *Kakovostna starost: socialna gerontologija in gerontagogika*. Ljubljana: Inštitut Antona Trstenjaka.
- Ramovš, J. (ur.). (2013). *Staranje v Sloveniji : raziskava o potrebah, zmožnostih in stališčih nad 50 let starih prebivalcev Slovenije*. Ljubljana: Inštitut Antona Trstenjaka.
- Ramovš, J. (2014). Staranje in sožitje med generacijami v Občini Ivančna Gorica: predstavitev raziskave prebivalstva Ivančne Gorice, starega 18 let in več. *Kakovostna starost*, 17(3), 3–28.

- Schmidt-Hertha, B., Jelenc Krašovec, S. in Formosa, M. (ur.) (2014). *Learning across Generations in Europe: Contemporary Issues in Older Adult Education*. Rotterdam, Boston: Sense Publishers.
- Williams, A. in Garrett, P. (2002). Communication Across the life Span. From Adolescent Storm in Stress to Elder Aches and Pains. *Journal of Language and Social Psychology*, 21(2), 101–126.



Ana Polona Mivšek, Teja Škodič Zakšek,
Petra Petročnik, Anita Jug Došler

POTREBE PO MAGISTRSKEM ŠTUDIJU BABIŠTVA V SLOVENIJI

POVZETEK

Bolonjska reforma je v slovensko visoko šolstvo prinesla številne spremembe, ki pri vseh študijskih programih niso povsem enoznačne in enosmerne. Študijski program babištva se v Sloveniji izvaja izključno na prvi stopnji, podiplomskega študija za zdaj ni. V raziskavi, ki je temeljila na empiričnem anketnem raziskovalnem pristopu in je bila zasnovana na kvantitativni raziskovalni paradigmi, nas je zanimal interes bobic s srednjo izobrazbo za vpis v zdajšnji visokošolski strokovni študijski program babištva prve stopnje ter interes diplomantov in študentov za vpis na morebitni podiplomski magistrski študijski program babištva. Rezultati so pokazali, da je interes anketirancev veliko večji za vpis na podiplomski magistrski študijski program babištva, medtem ko je zanimanje za zdajšnji dodiplomski študijski program babištva nekoliko manjše. Smiselno bi bilo omogočiti nadgraditev kariernih poti diplomantov babištva z možnostjo podiplomskega študija. Ta težnja je upravičena tudi zaradi zahtevnosti babiške dejavnosti in jo potrjujejo tuje usmeritve.

Ključne besede: *babištvo, bolonjska reforma, drugostopenjski študij, dijak, študent*

THE NECESSITY OF A MASTER OF SCIENCE IN MIDWIFERY IN SLOVENIA – ABSTRACT

Bologna reform has brought about several changes for the Slovenian higher education; however, these implementations were not reflected to the same extent in all study programmes. Midwifery education in Slovenia is currently provided only at the Bachelor of Science level, and there is still no postgraduate programme available. The article presents the results of the empirical study, conducted by employing quantitative research paradigm when examining the study interests of midwives (within the BSc or MSc programmes). The results have shown that the interest in studying at the MSc level is higher than that of studying at BSc level. It would therefore be sensible to offer an upgrade to the career opportunities for midwives, consisting of an option of postgraduate study, which would follow examples of good practices

Ana Polona Mivšek, Zdravstvena fakulteta Univerze v Ljubljani, polona.mivsek@zf.uni-lj.si

Viš. pred. Teja Škodič Zakšek, Zdravstvena fakulteta Univerze v Ljubljani, teja.zaksek@zf.uni-lj.si

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

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

of other European countries. Postgraduate study in midwifery is additionally justified by the complex and demanding nature of midwifery scope of practice.

Keywords: *midwifery, Bologna reform, postgraduate study, high school student, student*

BOLONJSKA REFORMA

Bolonjske reforme so se verjetno najbolj razveselile stroke, ki jim je bil v prejšnjem sistemu dostop do nadaljevanja študija na magistrski in doktorski ravni onemogočen. Med temi so bili tudi zdravstveni poklici. Bolonjsko visokošolsko izobraževanje naj bi bilo namreč sestavljeno iz dveh osnovnih stopenj, ki v različnih kombinacijah trajata v skupnem obsegu pet let, kar vodi do pridobitve magistrskega naziva (Kennedy, 2015). Po uvedbi reforme je bila v slovenskem okolju za številne poklice, kjer so prej izkoriščali možnost nadaljevanja študija na drugih področjih, vpeljana nadgradnja lastnega študija na drugi stopnji. Vendar pa so ob tem nastale težave porazdeljevanja kompetenc (Arčon, 2013), saj drugostopenjski bolonjski študij ni več zastavljen znanstveno, temveč se predvideva, da diplomant pridobi dodatno poklicno znanje, kar ga na trgu dela predstavi kot zaposljivega v zahtevnejših dejavnostih stroke.

Ob tem je bolonjska reforma za prvo stopnjo s prenosom znanj in kompetenc pomenila premik k izgradnji širše evropske skupnosti, utemeljene v mobilnosti vseh deležnikov visokošolskega prostora (Pikalo, 2013), kar naj bi, ob poenotenju standardov kakovosti, olajšalo pretok delovne sile. Z vpeljavo sistema ECTS je bolonjska reforma študenta postavila v novo perspektivo: postavila ga je v središče procesa (Rebolj, 2013). Slednji dve postavki razumemo kot prednosti pri prenovi študijskih programov.

Problematično pri bolonjski prenovi pa je predvsem vprašanje pristojnosti, ki izhajajo iz pridobljene izobrazbe, kar (po)sega s šolskega polja na področje zaposlovanja in trga dela, na kar je opozarjal Medveš že leta 2006. Bolonjska reforma preureja tudi razmerja v sistemu profesij (Abott, 1988), saj povzroča prenos nekaterih kompetenc med strokami in na podlagi uvedbe diplomantov druge stopnje vpliva na sistemizacijo delovnih mest oziroma jo spreminja, s tem pa posega tudi na področje financ.

Babištvo kot ena od zdravstvenih strok kljub bolonjski reformi in novim možnostim, ki jih je ta prinesla, še ni nadgradila študija na drugi ravni. Je razlog v pomanjkanju interesa diplomantov prve stopnje, vprašanje kompetenc na področju delitve zdravstvenih del ali kje druge?

IZZIVI V BABIŠKEM IZOBRAŽEVANJU

Poenotenje področja babištva v evropskem visokošolskem prostoru je poleg bolonjske reforme opredeljeno tudi z evropsko zakonodajo. Praktično in teoretično izobraževanje ter pristojnosti diplomanta babištva¹ so določeni v sektorski direktivi EU za regulirane

¹ V nadaljevanju je za moški in ženski spol diplomanta babištva uporabljen termin babica.

poklice (36/2005/ES). Iz seznama minimalnih dejavnosti, ki naj bi jih opravljal diplomant tega poklica, lahko razberemo, da se babicam pripisujejo zahtevne kompetence. Posledično večina evropskih držav za področje babištva predvideva diplomu prve in diplomu druge bolonjske stopnje.

Prva bolonjska stopnja študija babištva in razvoj stroke v kliničnem okolju

Izobraževanje babic v evropskem prostoru je v preteklih letih doživelo številne reforme. V večini evropskih držav je namreč izobraževanje za babice temeljilo na poklicnem usposabljanju, do danes pa je napredovalo do stopnje visokošolskega, ponekod celo univerzitetnega študija (Hermansson in Mårtensson, 2013). K temu napredku sta zelo pripomogla reforma visokega šolstva in bolonjski proces po podpisu deklaracije v Bologni (Bologna Declaration, 1999). Bolonjski proces je vzpostavil izobraževalni sistem s tremi cikli (dodiplomski, podiplomski magistrski in podiplomski doktorski študij) in hkrati omogočil večjo usklajenost ter primerljivost programov (Byrne idr., 2012; Hermansson in Mårtensson, 2013). Omenjena reforma je poenotila tudi sistem točkovanja, in sicer z uvedbo kreditnih točk (European Credit Transfer System – ECTS) (Betlehem, Kukla, Deutsch, Marton-Simora in Nagy, 2009; Hermansson in Mårtensson, 2013). Bolonjski proces hkrati prinaša možnost mednarodnih izmenjav in mobilnost kadra med članicami (Byrne idr., 2012), kar je eden izmed ciljev globalizacije in hkrati ključni vidik tranzicije delovne sile evropskih držav (Betlehem idr., 2009). Študijske kot tudi akademske izmenjave v Sloveniji večinoma potekajo prek programa Erasmus, ki ga je ustanovil Svet Evropske unije že leta 1987 (Veiga in Mendes, 2008).

Kljub vsem željam po poenotenju, tako s stališča direktive EU za regulirane poklice kot bolonjskega procesa, Raholm in drugi (2010) opozarjajo, da študij babištva in zdravstvene nege v Evropi še vedno ne poteka povsod in vedno v skladu z načeli Bolonjske deklaracije oziroma še vedno ni homogeno. Tudi v Sloveniji še ne moremo trditi, da je bolonjska reforma končana; na področju babištva druga stopnja študija še ni uvedena, prav tako so možne izboljšave še na prvi stopnji študija.

V Sloveniji implementacija babiškega študija na prvi stopnji po načelih bolonjske prenove ravno zaradi predhodne uskladitve s sektorsko direktivo EU (v letu 2004) ni zahtevala tako velikih sprememb kot morda pri študijskih programih drugih strok. Ovira, ki jo vidimo izobraževalci v prvostopenjskem študiju, je predvsem ta, da diplomantom prve stopnje v praksi ni omogočeno opravljanje vseh dejavnosti, ki jih za diplomante takega študija v evropskem prostoru predvideva sektorska direktiva 36/2005/ES. Diplomant, ki konča dodiplomski študij babištva, naj bi imel v državi članici EU možnost opravljati vsaj naslednje dejavnosti (European commission, 2005):

- dajati informacije o ustreznem načrtovanju družine in svetovati;
- diagnosticirati potek nosečnosti, spremljati normalen potek nosečnosti; izvajati preiskave, potrebne za spremljanje poteka normalnega razvoja nosečnosti;
- predpisovati preiskave, potrebne za čimprejšnje diagnosticiranje rizičnih nosečnosti, in v zvezi s tem svetovati;

- izvajati program šole za starše in celostne priprave na porod, vključno s svetovanjem o higieni in prehrani;
- skrbeti za mater in ji pomagati med porodom ter med porodom spremljati stanje ploda v maternici z ustreznimi kliničnimi metodami in tehničnimi sredstvi;
- izvajati spontane porode vključno s prerezom presredka, če je potrebno; v nujnih primerih pa tudi porod v medenični vstavi;
- prepoznavati tiste opozorilne znake abnormalnosti pri materi ali otroku, ki morda zahtevajo pregled pri zdravniku, in temu pomagati, kadar je to potrebno; izvajati ustrezne intervencijske ukrepe v zdravnikovi odsotnosti, zlasti ročno odstranitev placente, ki ji morda sledi ročni pregled maternice;
- pregledovati in negovati novorojenega otroka; ukrepati po lastni presoji v primeru potrebe in izvajati takojšnje oživiljanje, če je potrebno;
- negovati mater in spremljati njen napredek v poporodnem obdobju ter ji nuditi vse potrebne nasvete o negi otroka, da bo omogočila novorojenemu otroku optimalen razvoj;
- izvajati zdravljenje, ki ga predpiše zdravnik;
- voditi ustrezno zdravstveno dokumentacijo.

Ravno zaradi vseh teh pristojnosti, ki so diplomantu babištva podeljene po končanem izobraževanju, je izobraževanje za babištvo natančno določeno. Teoretični vidik je opredeljen s seznamom predmetov oziroma teoretičnih vsebin, ki so nujna sestavina izobraževanja. Praktični vidik je opredeljen s seznamom posegov, ki jih mora študent izvesti med študijem in tako pridobiti praktične veščine, spretnosti in znanja za kasnejše opravljanje svojega poklica. Ti posegi so (European commission, 2005):

- svetovanje nosečnicam, vključno z vsaj 100 predporodnimi pregledi;
- babiška nega vsaj 40 nosečnic, ki se v nosečnosti soočajo z različnimi komplikacijami oziroma imajo različne dejavnike tveganja;
- vodenje vsaj 40 porodov (minimalno 30, vendar pod pogojem, da študent asistira ob vsaj 20 nadaljnjih porodih);
- asistenca pri porodih, kjer je otrok v medenični vstavi;
- izvedba epiziotomije, če je ta potrebna, in uvajanje v šivanje ran presredka;
- vsaj 100 poporodnih pregledov otročnic in novorojenčkov;
- babiška nega mater in novorojenčkov, vključno z nedonošenčki, prenošenimi novorojenčki, novorojenčki s premajhno telesno težo in bolnimi novorojenčki;
- babiška nega v primeru patologije na področju ginekologije in porodništva, bolezni novorojenčkov in majhnih otrok;
- uvajanje v obravnavo medicinskih in kirurških primerov.

Ker so pristojnosti resnično zahtevne in obsežne, izobraževanje iz babištva nujno potrebuje nadgradnjo v drugo stopnjo. To je v skladu z Mednarodnim združenjem babic (ICM, 2014), ki spodbuja različne oblike nadaljevanja študija in vseživljenjskega oziroma nadaljnega izpopolnjevanja.

Dokument Strategija razvoja in celostne ureditve ginekološko porodniške službe v Republiki Sloveniji (2010, str. 23, 58) podpira samostojno delo babic v obravnavi zdravih

nosečnic, porodnic in otročnic, saj v njem piše: »Tako kot v nekaterih drugih državah v EU bi morale slovenske babice prav tako delovati na vseh področjih, ki jih predpisujejo sektorske direktive. Takšno stanje bi v Sloveniji omogočilo kontinuiteto babiške skrbi. Kontinuiteta in skrb za zdravo nosečnico, porodnico in otročnico ter zdravega novorojenčka, od načrtovanja družine do šestega tedna po porodu, prinaša številne prednosti tako za starše kot tudi za babice. Njihovo delo je neprekinjeno, vzpostavi se vez zaupanja in pretok informacij je hitrejši. S takšnim načinom dela bi prišlo tudi do razbremenitve zdravnikov in lažje dostopnosti do zdravstvenih storitev za ženske v reproduktivnem obdobju. S pomočjo babice bi zdravstveni tim lahko postal učinkovitejši, kar bi povečalo zadovoljstvo, zaupanje in zdravje uporabnic. Predlagamo uvedbo priporočil NICE (National Institute for Clinical Excellence in UK – postnatal care) in izvajanje evropske direktive, ki opredeljuje prenos določenih kompetenc z zdravnika na babico.«

Številne evropske države že izvajajo samostojno babiško obravnavo zdravih nosečnic, porodnic in otročnic z novorojenčki in njihovih družin (Emons in Luiten, 1995; Strategija razvoja in celostne ureditve ginekološko porodniške službe v Republiki Sloveniji, 2010). Vendar pa ob tem ni nezamemljivo dejstvo, da večina teh držav izvaja tudi drugostopenjski bolonjski študij babištva. Druga bolonjska stopnja študentom v prvi vrsti zagotavlja poklicne kompetence s področja študija, potrebne za doseganje visoke zaposljivosti po zaključku druge stopnje. Zdajšnja druga bolonjska stopnja je po svojem značaju bližje prejšnjemu univerzitetnemu študiju (Arčon, 2013) kot pa znanstvenemu magisteriju. Tudi fakultete v tujini magisterij iz babištva oglašujejo kot študij, ki diplomantu druge stopnje omogoča obvladanje več spretnosti in ga usposobi za opravljanje zahtevnejših veščin (»advanced level clinical skills«), obenem pa študente opremijo z znanjem in veščinami za nadgradnjo in zamenjavo praks s tistimi, ki so znanstveno utemeljene. Druga bolonjska stopnja študija (lahko tudi) krepi znanje študentov o raziskovanju in kakovosti raziskovalnih praks v kliničnem okolju.

Slovensko babištvo in uvedba druge bolonjske stopnje

V letih od 2004 do 2008 je bila Zdravstvena fakulteta (takrat Visoka šola za zdravstvo) partnerica v projektu Evropski magisterij iz babištva. Vlogo za financiranje pri Evropski uniji v okviru programa vseživljenjskega učenja (št. 133821/VŽU/1/2007/1/UK/ERASMUS/CDSP) je vložil konzorcij petih univerz – iz Velike Britanije, Nemčije (dve), Nizozemske in Slovenije (Univerza v Ljubljani). Projekt je vodila Glasgow Caledonian University, namen pa je bil razvoj enotnega magistrskega programa, ki bi harmoniziral izobraževanje na drugi stopnji (Fleming in Luyben, 2016). Razvit je bil izjemno uspešen program, v katerega so se vpisali študentje iz vse Evrope. Skupni evropski študijski program babištva je do zdaj uspelo akreditirati vsem sodelujočim državam razen Sloveniji.

Leta 2010, ko je bil program v vseh državah partnericah na začetku akreditacijskega procesa, je bilo za uspešno akreditiranje v Sloveniji treba pridobiti tudi soglasje Zbornice zdravstvene in babiške nege Slovenije – Zveze strokovnih društev medicinskih sester, babic in zdravstvenih tehnikov Slovenije (ZZBN) ter Ministrstva za zdravje Republike

Slovenije (MZ). Babiški oddelek Zdravstvene fakultete Univerze v Ljubljani, ki je urejal akreditacijo programa v Sloveniji, je prejel soglasje ZZBN, ne pa tudi soglasja MZ. Z MZ je bilo opravljenih kar nekaj pogovorov, kljub zagotovitvi, da bo soglasje izdano, pa se to ni zgodilo. Po številnih prošnjah je Zdravstvena fakulteta prejela dopis, da soglasje ne bo izdano, ker v Sloveniji ni potrebe po tovrstnem kadru. Po oceni MZ magisterij iz babištva potrebujejo le osebe, ki delujejo v akademski sferi in vodijo strokovno združenje, teh pa je malo. Tisti diplomanti babištva, ki si želijo izobraževanja na magistrski ravni, lahko tovrstno izobrazbo pridobijo v tujini ali pa se vpišejo v drugostopenjske programe sorodnih strok. Težko presodimo, koliko je bilo izdano mnenje dejansko stališče ministra za zdravje, koliko pa posameznikov, ki so v tem primeru zastopali ministra, hkrati pa so bili pripadniki drugih na področju zdravstvene delitve dela celo konkurenčnih zdravstvenih strok, ki so s tem zaščitili jurisdikcijo nad lastnim področjem dela.

Babištvo je samostojno poklicno področje in današnja razširjena vloga babic, ki s seboj prinaša večjo odgovornost, zahteva tudi bolj poglobljeno izobraževanje na višji stopnji, kar je eden od glavnih argumentov za dvig izobraževanja babic na akademsko raven (Pehlke-Milde idr., 2006). Razvoj zmožnosti za »razmišljajoče učenje« iz prakse, samospoševanje in samorefleksijo, za preverjanje subjektivnih teorij, nizov idej in pojmovanj, ki jih imamo o lastni poziciji, ter njihovo integracijo z novimi spoznanji stroke in raziskovalnimi dosežki postaja v procesu zagotavljanja višje kakovosti zdravstvenovzgojnega in strokovnega dela vse pomembnejša naloga tudi za bodoče babice, in to že med njihovim študijem. Dolgoletna tradicija izobraževanja za babiški poklic v Sloveniji in jasna vloga, ki jo po mednarodni definiciji babica (ICM, 2011) opravlja v javnem in zasebnem zdravstvenem varstvu, je dobro izhodišče za raziskovanje izobraževanja, ki se izvaja v Sloveniji, predvsem z namenom oblikovanja nadaljnjih usmeritev. Rezultati predstavljene raziskave zato zajemajo interes za obstoječi program, ki izobražuje za poklic diplomirane babice, in na vzorcu 78 udeležencev razkrivajo njihov potencialni interes za uvedbo podiplomskega izobraževanja, ki ga narekujejo tako potrebe družbe kot tudi mednarodne smernice in modeli v tujini, in to neodvisno od izobraževalnega sistema in zdravstvene politike.

METODOLOGIJA

Raziskava temelji na empiričnem anketnem raziskovalnem pristopu in je zasnovana na kvantitativni raziskovalni paradigmi. Uporabljena je kavzalno neeksperimentalna metoda empiričnega raziskovanja. Podatki v raziskavi so zbrani v vprašalnikom, ki smo ga predhodno preizkusili na pilotnem vzorcu 15 anketirank, s čimer smo preverili razumljivost zastavljenih vprašanj. Anketiranje je potekalo aprila 2013. Vprašalnik je poleg vprašanj o demografskih značilnostih (starost, izobrazba) vseboval dva sklopa vprašanj, ki so se nanašala na stališča babic do dodiplomskega in podiplomskega študija. Vseh vprašanj skupaj je bilo deset. Za določanje veljavnosti (odstotek pojasnjene variance s prvim faktorjem) in zanesljivosti (odstotek pojasnjene variance s skupnimi faktorji) smo uporabili faktorsko analizo, ki je pokazala, da je naš raziskovalni instrument v meji sprejemljive

veljavnosti (prvi faktor je pojasnil 22,36 odstotka variance) in zanesljivosti (z izidom factorske analize smo dobili tri faktorje, ki skupaj pojasnjujejo 68,94 odstotka variance).

Anketirali smo 78 oseb: 10 srednjih babic, 25 zdravstvenih tehnikov/srednjih medicinskih sester, tri srednje babice z diplomo zdravstvene nege, sedem diplomiranih medicinskih sester brez predhodne babiške izobrazbe, 31 diplomiranih babic, dve medicinski sestre s podiplomsko izobrazbo. Nazaj smo skupaj dobili 77 veljavnih vprašalnikov, kar pomeni 98,7-odstotni odziv. Vzorec je priložnosten, regionalno pa pokriva vso Slovenijo, saj je bil zajet na nacionalnem srečanju Strokovne sekcije babic in medicinskih sester Slovenije. Povprečna starost anketirancev je bila 38,1 leta.

Etično ustreznost izvedbe raziskave smo zagotovili na podlagi *Izjave o prostovoljnem pristopu in varovanju osebnih podatkov*, ki smo jo ponudili v izpolnitev vsem anketirancem.² Sodelovanje v anketi je bilo prostovoljno in anonimno. Izvedbo raziskave je odobrila Katedra za babištvo Zdravstvene fakultete. Obdelava podatkov je potekala na ravni deskriptivne statistike z navedbo frekvenc in odstotkov.

REZULTATI

V raziskavi smo izhajali iz dveh raziskovalnih vprašanj. Zanimalo nas je:

- (1) *Ali bi se anketiranci vpisali v obstoječ visokošolski strokovni študijski program babištva I. stopnje, če ga še niso vpisali oziroma ga še niso končali?* in
- (2) *Ali bi se anketiranci vpisali v podiplomski magistrski študijski program babištva II. stopnje, če bi to bilo mogoče?*

Interes anketirancev za vključitev v obstoječ visokošolski strokovni študijski program babištva I. stopnje

Podatki v Tabeli 1 kažejo, da se 11 (14,3 odstotka) anketirancev v obstoječ visokošolski strokovni študijski program babištva I. stopnje ne bi vpisalo, 22 (28,6 odstotka) anketirancev, ki so po srednješolski izobrazbi zdravstveni tehniki ali srednje medicinske sestre, trenutno že študira babištvo I. stopnje, 37 (48 odstotkov) posameznikov, ki so sodelovali v naši raziskavi, pa že ima diplomu iz tega študijskega programa. Za izredni študij babištva I. stopnje so zainteresirane tri (3,8 odstotka) anketiranke, ki imajo srednješolsko izobrazbo babice, in tri (3,8 odstotka) anketiranke, ki so po srednješolski izobrazbi diplomirane medicinske sestre brez predhodne babiške izobrazbe. Kot kažejo rezultati, je izstopajoča ugotovitev, da so za II. stopnjo zainteresirani tisti, ki so že zaključili študij, in tisti, ki že zdaj študirajo.

² V nadaljevanju je za moški in ženski spol udeležencev raziskave uporabljan termin anketiranec.

Tabela 1: Interes za vpis v študijski program babišva I. stopnje

Izobrazba	Ali bi se vpisali v obstoječ visokošolski strokovni študijski program babišva I. stopnje, če ga še niste vpisali oziroma ga še niste končali?				
	NE, ker že imam diplomo	NE	DA, a le v izredni študij	DRUGO: trenutno študiram babišvo	Skupaj
Srednja babica	1	6	3	0	10
Zdravstveni tehnik/ srednja medicinska sestra	0	1	1	22	24
Srednja babica z diplo- mo iz zdravstvene nege	3	0	0	0	3
Diplomirana medicinska sestra brez predhodne babiške izobrazbe	1	3	3	0	7
Diplomirana babica	31	0	0	0	31
Medicinska sestra s podiplomsko izobrazbo	1	1	0	0	2
Skupaj	37	11	7	22	77

Interes anketirancev za vključitev v podiplomski magistrski študijski program babišva II. stopnje

Iz Tabele 2 je razvidno, da 23 (29,9 odstotka) anketirancev vpis v podiplomski magistrski študijski program babišva II. stopnje ne zanima, medtem ko je nasprotnega mnenja kar 54 (70,1 odstotka) anketirancev. Za podiplomski magistrski študijski program babišva II. stopnje so najbolj zainteresirane diplomirane babice – 24 (31,2 odstotka) in zdravstveni tehniki ali srednje medicinske sestre – 21 (27,3 odstotka). Za vpis v dodiplomski študij jih najbolj motivira njihova želja po tem, da bi imeli še več znanja ($f = 43$; $f(\%) = 55,8$).

Tabela 2: Interes za vpis v podiplomski magistrski študijski program babištva II. stopnje

Izobrazba	Ali bi se vpisali v podiplomski magistrski študijski program babištva II. stopnje, če bi to bilo mogoče?					
	NE	DA, a nimam pogojev	DA, ker bi rada imela več znanja	DA, ker bi imela več možnosti za zaposlitev	DA, še posebej, če bo študij kakovosten in finančno dostopen	Skupaj
Srednja babica	8	2	0	0	0	10
Zdravstveni tehnik/srednja medicinska sestra	3	4	15	0	2	24
Srednja babica z diplomom iz zdravstvene nege	0	0	3	0	0	3
Diplomirana medicinska sestra brez predhodne babiške izobrazbe	4	2	1	0	0	7
Diplomirana babica	7	0	23	1	0	31
Medicinska sestra s podiplomsko izobrazbo	1	0	1	0	0	2
Skupaj	23	8	43	1	2	77

Na podlagi rezultatov lahko ugotovimo, da je interes anketirancev za vpis v podiplomski magistrski študijski program babištva II. stopnje dokaj velik.

RAZPRAVA

Iz rezultatov lahko sklepamo, da interes za vpis v obstoječi visokošolski strokovni študijski program babištva I. stopnje ni tako velik, čeprav moramo ob tem upoštevati podatek, da kar 33 (42,6 odstotka) anketirancev babištvo bodisi študira bodisi že ima diplomu visokošolskega strokovnega študijskega programa babištva I. stopnje. Razlog gre verjetno iskati v tem, da so pristojnosti srednjih in diplomiranih babic v praksi izenačene in potemtakem babice, ki so končale srednjo šolo, nimajo interesa za nadaljnji študij. Domnevamo, da je to tudi v ozadju naše ugotovitve, da je za II. stopnjo zainteresiranih bistveno več tistih anketirancev, ki imajo bodisi že zaključen študij bodisi v tem trenutku še študirajo. Želeli bi si, da člane poklicne skupine motivira pridobivanje novih znanj ter posodabljanje poklicnih znanj in veščin, saj je koncept vseživljenjskega izobraževanja in profesionalne rasti ob hitrem razvoju strok v zdravstvu še posebno močno poudarjan. Kljub temu Mivšek (2012) ugotavlja problematičen odnos babic, ki menijo, da za opravljanje babiškega poklica ni potrebna diploma (41 odstotkov babic). Njihovo stališče verjetno izhaja iz prepričanja, da so za babištvo praktične spretnosti pomembnejše od teoretičnih osnov, kot je odgovorila več kot polovica anketirancev v raziskavi o profesionalizaciji babištva (babice so bile z 62 odstotki o tem najbolj prepričane), diplomu in visokošolsko ter podiplomsko

izobraževanje pa enačijo s pridobivanjem novih teoretičnih znanj. Vendar pa so bile v tem pogledu bistvene razlike v mnenjih anketirancev glede na njihovo izobrazbo; teoretično znanje so podcenili anketiranci z dokončano srednjo šolo, medtem ko so diplomanti odgovarjali drugače. Kot meni Pahor (2006), ta močni antiintelektualizem, ki ni značilen le za babištvo, temveč tudi za zdravstveno nego, izhaja iz pretekle številčne prevlade nizko izobraženih članov, ki so v tem poklicu izoblikovali specifično subkulturo in za katere je značilno zanikanje pomena izobrazbe ter »povečevanje« prakse. Značilnost profesij pa je, da strokovnjaki cenijo in spoštujejo strokovno znanje ter posledično ljudi, ki ga ustvarjajo (akademiki, raziskovalci) (Abbott, 1988). Ni nenavadno, da nekateri zdravstveno nego in babištvo opredeljujejo le kot »semiprofesijo«, saj pripadniki tega poklica še niso dosegli zadostne ravni zavedanja o pomenu znanja za profesionalno uveljavljanje in delovanje (Symonds in Hunt, 1996; Treacy in Hyde, 1999).

O babištvu nekateri res govorijo kot o umetnosti (t. i. »art of midwifery«), zato so bili poskusi akademiziranja babištva ponekod sprva sprejeti dokaj ambivalentno, saj združevanje znanosti in umetnosti babištva naj ne bi bilo mogoče (Benoit, 1989). Treba pa se je zavedati, da so v profesionalnih projektih uspešni le tisti poklici, ki uporabo svojega praktičnega znanja zaščitijo s teoretičnim znanjem, obstajajočim v sklopu fakultet (Pavlin, 2007). K temu sodi tudi ustvarjanje raziskovalne baze znanja določene stroke, ki se lahko oblikuje tudi v sklopu raziskav podiplomskega študija. Kot je že bilo omenjeno, današnja vloga babic prinaša večjo odgovornost in zato zahteva tudi bolj poglobljeno izobraževanje višje stopnje, kar je glavni argument za dvig izobraževanja babic na podiplomsko/akademsko raven (Spencer, 2006; Pehlke-Milde idr., 2006). Število magistrstrov in doktorjev na nekem področju ter število raziskav in objav nekateri razumejo kot kazalnike znanstvene razvitosti stroke (Treacy in Hyde, 1999; Tierney, 1997). Raziskovalci so ugotovili, da strokovnjaki z doktoratom znanosti ravnaajo kot profesionalci; spoštujejo avtonomijo, etični kodeks, cenijo znanje in uživajo priznanje ostalih profesionalcev (Gurney idr., 1997). Fleming (2010) v končnem poročilu o skupnem magistrskem programu babištva priporoča skupen doktorski program med državami zahodne, srednje in vzhodne Evrope kot nujno potrebno nadaljevanje drugostopenjskega izobraževanja; idejo so ocenjevalci ocenili kot perspektivno in zanimivo. Glede na to lahko ugotovimo, da je v razvoju slovenske babiške stroke nujna uvedba izobraževanja na drugi in tretji bolonjski stopnji. V tem smislu lahko podatke o interesu diplomantov babištva, ki bi si želeli možnosti nadaljevanja študija na podiplomski ravni, ocenimo kot zelo dober. Kot kaže, dvig izobrazbe posameznikov povečuje interes za nadaljnje izobraževanje. Nekoliko izstopajoč je tudi rezultat raziskave, da so za drugo stopnjo zainteresirani tisti, ki že študirajo, in tisti, ki so študij že zaključili.

Motivacijski dejavniki študentov za vpis na dodiplomski ali podiplomski študij babištva so lahko intrinzični ali ekstrinzični in lahko vplivajo na študentovo motivacijo z najrazličnejših zornih kotov. Hkrati imajo študentje že pred vpisom na študijski program različna pričakovanja (Byrne idr., 2012). Izpolnitev pričakovanj na dodiplomskem študiju lahko poveča motivacijo študenta za nadaljevanje študija. Interna evalvacija dodiplomskega študija babištva je pokazala, da študenti vidijo možnosti za izboljšavo programa, vseeno

pa dodiplomski študij ocenjujejo kot dober (skupna povprečna ocena vseh vključenih spremenljivk se je gibala okoli 72. centila) – tako teoretični del kot tudi usposabljanje za praktične veščine, to so klinične vaje in praksa (Jug Došler in Skubic, 2012). Vse to verjetno tudi krepi njihovo željo po nadaljnjem študiju. Obenem pa je glavni motiv, ki so ga izrazili (»pridobiti še več znanja«), obetaven v smislu povečanja profesionalizma v strokovni skupini.

Po mnenju Mivškove idr. (2016) je bila ena od težav pri dvigu izobraževanja babic na podiplomsko raven v Sloveniji tudi pomanjkanje ustreznega akademskega kadra. V določenem obdobju je razvoj slovenskega babiškega izobraževanja namreč zastal – ključna ovira je bilo pomanjkanje akademikov s področja babištva, ki bi izobraževanje lastne stroke usmerili na podiplomsko raven. Izobraževanje babic v Sloveniji je tako kot v nekaterih drugih državah obtičalo na prvi stopnji (Pehlke-Milde idr., 2006; Mivšek, 2012). Kot edina rešitev se je kazala vključitev v delovno skupino za razvoj evropskega magistrskega študija, a je projekt v Sloveniji kot edini državi partnerici obstal v postopku akreditacije in nikoli ni bil dokončno uresničen. Z razvojem strokovnjakov s področja babištva in ob precejšnjem interesu za nadaljnje pridobivanje znanja diplomantov babištva načrt o akreditaciji drugostopenjskega študija babištva ponovno postaja ambicija zaposlenih na fakulteti in njihovih diplomantov.

SKLEP

Ob uveljavljanju stroke babištva v tujini je opazen trend, da se babištvo osamosvaja znotraj fakultet (neposreden vstop) in postaja vse bolj specializirano (vse višja izobrazba). Direktiva evropskega parlamenta in sveta o priznavanju poklicnih kvalifikacij sicer navaja minimalne zahteve za izobraževanje na področju babištva v smislu, da naj bi izobraževanje in usposabljanje babic obsegalo vsaj tri leta teoretičnega in praktičnega študija, vendar pa je z analizo razpisov izobraževanja za babice mogoče ugotoviti, da se v državah, kjer je babištvo visoko razvita profesija, trajanje dodiplomskega študijskega programa babištva podaljšuje (predvsem Avstralija, Velika Britanija, Irska, Kanada in Nova Zelandija) (Jug Došler idr., 2014).

Interes za podiplomski študij babištva je močno izražen ne samo pri strokovnih organizacijah in izobraževalcih, temveč tudi med diplomanti. Rezultati naše raziskave so v skladu z nedavnimi ugotovitvami avtoric Embo in Valcke (2015), ki sta v svoji študiji dokazali, da se večina študentov babištva zaveda pomena nadaljnjega izobraževanja in izpopolnjevanja po zaključku šolanja na dodiplomski ravni. Nadaljevanje izobraževanja v babištvu je poleg dviga kakovosti storitev babištva ključnega pomena tudi za uvajanje z dokazi podprte prakse in za pridobivanje avtonomnosti v profesiji.

Izobraževalne institucije imajo zagotovljene temeljne pogoje za razvoj podiplomskega študija babištva (kadri, prvostopenjski študij, dobre tuje prakse in izražene potrebe). Prav tako so na dodiplomski študij pripravljeni pripadniki stroke. Vendar pa je, kot pravi Rebolj (2013), potreben premik v celotni družbi in državi. Premik v družbo znanja, ki ne

bo le črka na papirju, ampak večinsko sprejeta vrednota (Rebolj, 2013). Mogoče bi bilo treba preveriti, ali so po preteku petih let tudi zdravstvena politika in babištvu sorodne zdravstvene stroke pripravljene podpreti spremembo, ki gre v smeri dviga ravni izobrazbe babic.

LITERATURA

- Abbott, A. (1988). *The system of the professions*. London: University of Chicago Press.
- Arčon, I. (2013). Podiplomski študij – ocena trenutnega stanja in priporočila za razvoj kakovosti. V *Bolonia po Bolonji: popotnica ob 10-letnici prenove študijskih programov v Sloveniji* (str. 31–33). Ljubljana: CMEPIUS. Pridobljeno s http://www2.cmeplus.si/files/cmeplus/userfiles/publikacije/2013/Bolonia_po_bolonji.pdf.
- Benoit, C. (1989). The professional socialisation of midwives: balancing art and science. *Sociology of health and illness*, 11(2), 160–180. Pridobljeno s <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10294548>.
- Betlehem, J., Kukla, A., Deutsch, K., Marton-Simora, J. in Nagy, G. (2009). The changing face of European healthcare education: the hungarian experience. *Nurse Education Today*, 29 (2), 240–245.
- Bologna Declaration. (1999). *The Bologna declaration of 19 June 1999. The European Higher Education Area*. Pridobljeno s <http://www.magna-charta.org/resources/files/text-of-the-bologna-declaration>.
- Byrne, M., Flood, B., Hassall, T., Joyce, J., Montano, J. L. A., González, J. M. G. in Tournia-Germanou, E. (2012). Motivations, expectations and preparedness for higher education: A study of accounting students in Ireland, the UK, Spain and Greece. *Accounting Forum*, 36(2), 134–144.
- Embo, M. in Valcke, M. (2015). *Continuing midwifery education beyond graduation: student midwives' awareness of continuous professional development*. *Nurse Education in Practice*. Pridobljeno s <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26391995>.
- Emons, J. K. in Luiten, M. I. J. (2001). *Midwifery in Europe – An inventory in fifteen EU member states*. Leusden: Deloitte and Touche Nederland.
- European Commission (2005). *Directive EU 36/2005/ES*. Pridobljeno s http://www.ccbe.eu/fileadmin/user_upload/NTCdocument/02005L0036200701015_1190190901.pdf.
- Fleming, V. E. M. (2010). *European Master's in Midwifery: Final Report from Glasgow Caledonian University to EU Lifelong Learning Programme*. Caledonian University, Glasgow. Pridobljeno s http://eacea.ec.europa.eu/LLp/project_reports/documents/erasmus/erasmus_2007_progress_reports/cd/europeanmasterinscieceandmidwifery.pdf.
- Fleming, V. E. M. in Luyben, A. (2016). Establishing a Master's for Europe – A transnational model for higher education. *Midwifery*, 33, 52–54.
- Gurney, C. A., Mueller, C. W. in Price, J. L. (1997). Job satisfaction and organizational attachment of nurses holding doctoral degrees. *Nursing Research*, 46(3), 163–171.
- Hermansson, E. in Mårtensson, L. B. (2013). The evolution of midwifery education at the master's level: A study of Swedish midwifery education programmes after the implementation of the Bologna process. *Nurse Education Today*, 33 (8), 866–872.
- ICM. (2011). *International definition of the midwife*. Pridobljeno s <http://internationalmidwives.org/assets/uploads/documents/Definition%20of%20the%20Midwife%20-%202011.pdf>.
- ICM (2014). *Position statement: Basic and ongoing education for midwives*. Pridobljeno s http://www.internationalmidwives.org/assets/uploads/documents/Position%20Statements%2020English/Revised%20PS%20in%202014/PS2008_001%20V2014%20Basic%20and%20ongoing%20education%20for%20midwives%20ENG.pdf.

- Jug Došler, A. in Skubic, M. (2012). Evalvacija študija babišva z vidika študentov. V B. Skela-Savič (ur.), *5. mednarodna znanstvena konferenca Kakovostna zdravstvena obravnava skozi izobraževanje, raziskovanje in multiprofesionalno povezovanje – prispevek k zdravju posameznika in družbe. Zbornik predavanj z recenzijo* (str. 363–70). Jesenice: Visoka šola za zdravstveno nego.
- Jug Došler, A., Skubic, M., Stanek Zidarič, T., Zakšek, T., Kumer, N., Petročnik, P. in Mivšek, A. P. (2014). Nadgradnja dodiplomskega študija na univerzitetni nivo – vzroki in posledice za zdravstveno stroko: primer nadgradnje izobraževanja babišva. V B. Skela-Savič in S. Hvalič Touzery (ur.), *7. Posvet z mednarodno udeležbo Moja kariera – quo vadis. Kazalniki kakovosti in ravni odgovornosti za kakovostno visokošolsko izobraževanje v zdravstveni negi* (str. 72–82). Jesenice: Visoka šola za zdravstveno nego.
- Kennedy, D. (2015). *Pisanje in uporaba učnih izidov: praktični vodnik*. Ljubljana: CMEPIUS.
- Medveš, Z. (2006). Bolonjski proces med univerzo in uradništvom. *Sodobna pedagogika*, 4, 6–21.
- Mivšek, A. P. (2012). *Profesionalizacija slovenskega babišva* (Doktorska naloga). Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.
- Mivšek, A. P., Baškova, M. in Wilhelmova, R. (2016). Midwifery education in central-eastern Europe. *Midwifery*, 33, 43–5.
- Pahor, M. (2006). *Medicinske sestre in univerza*. Domžale: Izolit.
- Pavlin, S. (2007). *Vloga znanja pri profesionalizaciji poklicev*. Ljubljana: Znanstvena knjižnica FDV.
- Pehlke-Milde, J., Beier, J., zu Sayn-Wittgenstein, F. P. H. in Fleming, V. (2006). Vocational analysis of health care professions as a basis for innovative curricular planning. Analysis and prognosis of the development of the professional competencies of midwives – cornerstones of innovative curricula in tertiary education. *Nurse education today*, 26, 183–190.
- Pikalo, J. (2013). Bolonjska reforma je na začetku svoje poti. V *Bolonja po Bolonji: popotnica ob 10-letnici prenove študijskih programov v Sloveniji* (str. 7–8). Ljubljana: CMEPIUS. Pridobljeno s http://www2.cmepius.si/files/cmepius/userfiles/publikacije/2013/Bolonja_po_bolonji.pdf.
- Raholm, M. B., Hedegaard, B. L., Lofmark, A. in Slettebo, A. (2010). Nursing education in Denmark, Finland, Norway and Sweden – from Bachelor's degree to PhD. *Journal of Advanced Nursing*, 66(9), 2126–2137.
- Rebolj, D. (2013). Bolonja po slovensko. V *Bolonja po Bolonji: popotnica ob 10-letnici prenove študijskih programov v Sloveniji* (str. 9–10). Ljubljana: CMEPIUS. Pridobljeno s http://www2.cmepius.si/files/cmepius/userfiles/publikacije/2013/Bolonja_po_bolonji.pdf.
- Spencer, R. L. (2006). Nurses', midwives' and health-visitors' perceptions of the impact of higher education on professional practice. *Nurse education today*, 26, 45–53.
- Strategija razvoja in celostne ureditve ginekološko porodniške službe v Republiki Sloveniji* (2010). Pridobljeno s http://www.zbornica-zveza.si/sites/default/files/doc_attachments/strategija_ginekološko_porod_do_2020_260111.pdf.
- Symonds, A. in Hunt, S. C. (1996). *The midwife and the society: perspectives, policies and practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- Tierney, A. (1997). The development of nursing research in Europe. *European nurse* 2, 73–84.
- Treacy, M. in Hyde, A. (1999). Contextualising Irish nursing research. V *Nursing research, design and practice* (str. 3–15). Dublin: University College Dublin Press.
- Veiga, A. in Mendes, A. A. (2008). Implementing Bologna in Southern European countries: Comparative analysis of some research findings. *Education for Chemical Engineers* 3(1), e47–e56.



Petra Stepišnik

POMEN MOTIVACIJSKIH DEJAVNIKOV KARIERNEGA RAZVOJA MED STROKOVNIMI DELAVCI IN DELAVKAMI V OSNOVNIH IN SREDNJIH ŠOLAH

POVZETEK

Raziskava obravnava motivacijske dejavnike kariernega razvoja strokovnih delavcev v osnovnih in srednjih šolah, ki poteka vzporedno in neločljivo z dvema drugima procesoma: psihosocialnim razvojem posameznika in njegovim družinskim življenjem. Empirična raziskava je bila narejena na vzorcu 360 strokovnih delavcev v osnovnih in srednjih šolah. Strokovni delavci so na lestvici pomembnosti motivacijskih dejavnikov ocenjevali stopnjo strinjanja s trditvami v zvezi z naslednjimi motivacijskimi dejavniki: zakonodaja in urejenost dokumentacije na ravni šole, organizacijska klima in kultura na šoli, vodstvo šole, šola kot učeča se organizacija, potreba posameznika po kariernem razvoju. Zanimalo nas je, ali po mnenju vprašanih obstajajo razlike v oceni stopnje pomembnosti posameznih motivacijskih dejavnikov za karierni razvoj ter ali obstaja odvisnost med končnim rezultatom na lestvici in posameznimi spremembami. Ugotovitev je pomembna za strokovne delavce in vodstva šol, ki se ukvarjajo s spodbujanjem kariernega razvoja, in bi jo bilo smiselno upoštevati tako pri načrtovanju kot spremljanju kariernega razvoja strokovnih delavcev na šolah.

Ključne besede: karierni razvoj, poklicni razvoj, učitelji, motivacija, motivacijski dejavniki

THE IMPORTANCE OF MOTIVATION FACTORS IN CAREER DEVELOPMENT OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL PROFESSIONALS – ABSTRACT

This research examines the career motivation factors among Slovene teachers. They go hand in hand with two other processes: the psycho-social development of individuals and their family life. We present the results of the empirical research that was carried out on a sample of 360 professionals from primary and secondary schools. We established a scale for determining the importance of motivation factors by asking the professionals to grade their level of agreement with the statements considering the following motivational factors: the legislation and the organization of files in the context of school, the organisational climate and culture at schools, the school management, schools as learning organisations, the need of individuals for career development. We were interested if there exist any differences in the opinions of professionals in primary and secondary schools regarding the importance of individual

motivation factors. We were also interested if there exists an interdependence between the final results and the individual variables. The findings are important for professionals and school management in schools that encourage career development. It would be sensible to take these findings into consideration when planning, as well as monitoring career development of school professionals.

Keywords: *career development, teacher, motivation, motivational factors*

UVOD

S pojmom karierni razvoj strokovnega delavca, zaposlenega v osnovni ali srednji šoli, označujemo profesionalne in osebne vidike razvoja. Razmerje med profesionalnim in osebnim je ena pomembnejših osi kariernega razvoja posameznika, zato je pomembno, da ima učitelj možnost razvijati »jedrne kvalitete« (Korthagen in Vasalos, 2005, 2009) ter s tem pozitiven občutek identitete in poslanstva. Obravnavanje razvoja učiteljeve kariere ločeno od njegovega psihosocialnega razvoja in dinamike ter vpetosti v družinsko življenje ne prinaša dolgoročnega kariernega razvoja učitelja (prim. Javrh, 2008). Ključno pri doživljanju kariernega razvoja posameznika je tudi, kakšen je njegov pogled na učenje in smiselnost izobraževanja, saj kot zapišejo Muršak, Javrh in Kalin (2011, str. 31), mora imeti sodobni učitelj vrsto kompetenc, ki jih v preteklosti ta poklic ni poznal. Podobno meni tudi Chi-Hung (2010, str. 397), ki trdi, da je za učitelje nujno nenehno učenje kot del profesionalnega razvoja. Bistveno je razumeti, kaj učitelja motivira za učenje in karierni razvoj. Pretekle študije so odkrile pomembne dejavnike, ki bi lahko vplivali na učenje učiteljev, kot so volja do učenja, uporaba zakonodaje in samoiniciativnost učiteljev.

SPECIFIČNOST MOTIVACIJE ZA KARIERNI RAZVOJ UČITELJEV

Karierni razvoj strokovnega delavca ali strokovne delavke v (slovenskem) šolstvu praviloma poteka v okviru reguliranega državnega šolskega sistema, torej je učitelj ali učiteljica kot državni uslužbenec ali državna uslužbenka v tem pogledu precej omejen ali omejena.¹ Dojemanje kariere pri posameznem strokovnem delavcu je odvisno tudi od umestitve v okolje, v katerem dela. Z vidika raziskovanja motivacijskih dejavnikov je pomembno razmejiti vlogo intrinzičnih in ekstrinzičnih dejavnikov, če predpostavljamo, kot navaja Dubs (2005, str. 314), »da je vse bolj v ospredju vidik subjektivne izgradnje kariere posameznika«. Razlog za vključitev ekstrinzičnih motivacijskih dejavnikov vidimo v tem, da je učitelj v svojem napredovanju znotraj šolskega sistema vendarle omejen z zakonsko predpisanim načinom napredovanja. Vodstvo šole ima možnost vplivanja na razvoj učiteljeve kariere, zato lahko vlogo vodstva šole razumemo kot dejavnik za motivacijo pri kariernem razvoju. Greenhaus, Callanan in Godshalk (2010, str. 14) menijo, da bodo v kariernem razvoju uspešni tisti posamezniki, ki se znajo učiti ob spremembah v okolju, ob spoznavanju sebe in svojih napak, ob tem poudarjajo pomen načrtovanja kariere (gl. tudi Javrh, 2008).

¹ V nadaljevanju bomo zaradi enostavnejšega branja uporabljali moški slovnični spol.

MOTIVACIJSKI DEJAVNIKI KARIERNEGA RAZVOJA

Na karierni razvoj vplivajo različni motivacijski dejavniki. Za našo raziskavo smo preplet dejavnikov oblikovali na podlagi študija literature (Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive, 1996; Dubs, 2005; Buhren in Rolf, 2009; Marentič Požarnik in Lavrič, 2015 a, b). Razvrstili smo jih v naslednje skupine, ki jih bomo v nadaljevanju na kratko opisali: zakonodaja in urejenost dokumentacije na ravni šole, organizacijska klima in kultura na šoli, vodstvo šole, šola kot učeča se organizacija in potreba posameznika po kariernem razvoju.

ZAKONODAJA IN UREJENOST DOKUMENTACIJE NA RAVNI ŠOLE

Pedagoški poklic je na ravni države reguliran s predpisi (gl. Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole, 2011; Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v poklicnem in strokovnem izobraževanju, 2012; Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v gimnazijah, 2015). Poleg ustrezne izobrazbe je za napredovanje potreben opravljen strokovni izpit, kjer se preverja tudi znanje slovenskega jezika. Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja v 53. členu določa: »delavci se imajo pravico strokovno izpopolnjevati v zvezi z delom, ki ga opravljajo, najmanj 5 dni na leto oziroma 15 dni na vsaka tri leta« (Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja, 2006, člen 53). V ta namen mora šola delavcem na delovnih mestih, za katere se zahteva najmanj srednja izobrazba, omogočiti letno najmanj pet dni nadaljnjega izobraževanja oziroma 15 dni v treh letih, preostalim delavcem pa najmanj dva dni na leto oziroma šest dni v treh letih. V skladu s kolektivno pogodbo delavcu pripada tudi povračilo stroškov, povezanih z nadaljnjim izobraževanjem in usposabljanjem (potni stroški, kotizacija, stroški bivanja).

V slovenskih šolah je za napredovanje učiteljev v plačne razrede odgovoren ravnatelj šole, saj o napredovanjih v plačne razrede odloča. Pogoj za napredovanje javnih uslužbencev v plačne razrede je delovna uspešnost, ki se ocenjuje glede na rezultate dela: samostojnost, ustvarjalnost in natančnost pri opravljanju dela, zanesljivost pri opravljanju dela, kvaliteta sodelovanja in organizacija dela, druge sposobnosti v zvezi z opravljanjem dela. Napredovanje zaposlenih v nazive določa Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive (1996). Strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju v nazive napredujejo v skladu s 105. členom Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja ter Pravilnikom o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive (1996). Strokovni delavci napredujejo v nazive mentor, svetovalec in svetnik. Pridobljeni nazivi so trajni. Napredujejo lahko le tisti strokovni delavci, ki izpolnjujejo vse z zakonom in podzakonskimi akti predpisane pogoje za strokovne delavce. Pravila za napredovanje v nazive so natančno določena (gl. Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive, 1996).

VLOGA ORGANIZACIJSKE KLIME IN KULTURE NA ŠOLI

Organizacijska kultura je pomemben koncept pri vodenju in profesionalnem razvoju (gl. Schein, 2010). Organizacijska klima in kultura v šoli sta nekakšna podstat, povezana z vsemi preostalimi elementi šole in njenim okoljem ter vsemi posamezniki v sistemu. Pri razumevanju organizacijske kulture določene šole je treba upoštevati, da ima vsaka šola specifične lastnosti, ki so se kot razmeroma samostojen socialno-psihološki pojav oblikovale v interakciji med posamezniki. Dubs (2005, str. 107) navaja, da se

»v povezavi s šolskim okoljem izraz kultura šole uporablja pogosteje kot šolska klima. Kultura šole naj bi bil eden izmed vidikov šolske klime, po drugi strani pa se šolska klima razlaga kot posledica ali rezultat kulture šole. Znanstveno pa je še vedno sporno, ali je predvsem na kulturo, pa tudi klimo šole mogoče vplivati in ju ciljno spreminjati in ali spremembe dejansko vodijo k izboljšanju kakovosti. Težko je tudi določiti, kdaj sta klima in kultura dobri ali slabi.«

Zato je pri uvajanju sprememb pomembno, da začnemo z majhnimi koraki in razmišljamo o velikih, pri čemer sledimo akcijskemu načrtu, kjer so koraki sprememb natančno opredeljeni. Dubs (prav tam, str. 116) poudarja pomen odprte organizacijske klime v šoli, ki je ugodnejša za razvoj samozaupanja učiteljev in prepričanja o učinkovitosti delovanja, kar je povezano tudi s poklicnim zadovoljstvom in boljšimi rezultati učencev. Organizacijska klima se povezuje tudi z evalvacijo in sistemom zagotavljanja kakovosti, kjer se poudarja jo tudi dobro počutje zaposlenih in kakovostni odnosi z vsemi sodelujočimi.

VLOGA VODSTVA ŠOLE

Mnogi avtorji in avtorice raziskujejo značilnosti učinkovitega vodenja šol (gl. Ubben, Hughes, Norris, 2015; Marzano, Waters, McNulty, 2005) ter poudarjajo sodelovalno kulturo in nenehno učenje.

»Razvoja šole kot institucije si ne moremo predstavljati brez razvoja sodelovalne kulture med zaposlenimi, učenja drug z drugim in drug od drugega. Znotraj šole ima zelo pomembno mesto ravnatelj, ki naj bi s svojim vedenjem spodbujal prevzemanje tveganja, izkazoval sposobnost poslušanja in učenja od drugih, nagrajeval učenje drugih in oblikoval spodbudno klimo za učenje.« (Holly in Southworth, 1989, v Kalin 2004, str. 35)

Motiviranje zaposlenih za strokovni razvoj je kompleksen proces, pri katerem sta poleg ugodnega vzdušja v šoli pomembna tudi ustrezno vodstveno ravnanje ravnatelja in njegova sposobnost, da vzpostavi stik s svojimi sodelavci. Voditi pomeni v bistvu spodbujati, pri čemer ne gre za to, da vodja izgubi avtoriteto, ampak za to, da formalno/pozicijsko avtoriteto nadomesti z avtoriteto, ki izhaja iz njegovih kompetenc, znanja, osebnostnih lastnosti.

Treba je razmejiti dva pojma, ki se pri tem pogosto uporabljata, upravljanje šole in vodenje šole, oba pa sta prevzeta iz angleškega jezika: *management* in *leadership*. Dubs (2005, str. 165) ju razmeji na naslednji (poljudni) način: »Manager naredi stvari pravilno, vodja pa naredi prave stvari. Management naj bi sledil modelu transakcijskega vodenja, medtem ko teoretiki pojem vodenja, vodstva povezujejo s transformacijskim vodenjem.« Ravnatelj po svoji funkciji prevzema del odgovornosti za karierni razvoj zaposlenih, skrbi za strokovno usposabljanje in ob tem zaposlenim ponuja strokovno podporo. Dubs (prav tam, str. 167–175) navaja znanja, ki naj bi jih imel dober ravnatelj: »znanje na področju administrativnih del, znanje o socialnih odnosih, pedagoško znanje, znanje o povezovanju kolektiva«. Uspešen ravnatelj prevzema odgovornost za lasten karierni razvoj, hkrati pa k razvoju kariere spodbuja tudi zaposlene. Ob tem izraža svoje zanimanje za strokovno delo učitelja v razredu tudi prek hospitacij, zato si mora vzeti čas za opazovanje poučevanja in drugih oblik ter z učitelji sodelovati pri izboljšanju prakse poučevanja. Hospitacije imajo razvojni in nadzorovalni vidik, določene so z letnim delovnim načrtom. Razvojno naravnane hospitacije v ospredje postavljajo razvojne cilje šole in tudi profesionalni razvoj učitelja (gl. Buhren in Rolff, 2009), predvsem s svetovanjem, ki spodbuja profesionalni razvoj. Bush in Middlewood (2005, str. 3) navajata, »da je zadovoljstvo pri delu močno odvisno od stopnje motivacije, ki jo ponuja vodja. Omogoča namreč pozitivnejši odnos do dela in lastništvo nad implementiranjem posameznih inovacij v šolsko prakso, hkrati pa stopnja motivacije vpliva tudi na sfero odnosov znotraj organizacije.«

Sklepamo, da pedagoško vodenje, ki je le eden izmed segmentov delovanja ravnatelja, ni samo delo z ljudmi, temveč tudi zagotavljanje pogojev za izvajanje kakovostnega poučevanja in učenja ter uspešno načrtovanje, kamor vsekakor sodi tudi načrtovanje razvoja sodelavcev.

ŠOLA KOT UČEČA SE ORGANIZACIJA

Za karierni razvoj učiteljev je pomemben tudi koncept šole kot učeče se organizacije. V učeči se organizaciji/skupnosti se vsi zaposleni izobražujejo, izpopolnjujejo in usposabljujejo (prim. Senge, 2010; Senge idr., 2012). Znotraj učečih se šol lahko govorimo o personaliziranem učenju, ki se odvija na več ravneh: na ravni učečih se razredov, učečih se šol in učečih se sistemov. Kot navaja Hopkins (2007, str. 82–83), personalizirano učenje znotraj učečih se šol oblikujejo naslednji dejavniki: »izboljševanje šol na podlagi raziskav in podatkov, razvijanje skupnosti učečih se strokovnjakov, implementacija projektnega dela in različnih možnosti kurikula, ki si jih šole in skupnosti izmenjujejo, priložnost IKT-učenja med šolami in skupnostmi, vsešolski pristop in prilagajanje zunanjim izzivom in spremembam«.

Za vzpostavitev kulture strokovnega razvoja v učeči se organizaciji je potrebnih več dejavnikov, med njimi: teoretsko znanje, timsko delo in zaupanje sodelavcev. Učeča se organizacija ima, kot navaja Holsapple (2004, str. 6), naslednje značilnosti: »ustvarjanje pogojev za pridobivanje in izmenjavo znanja med zaposlenimi; zaposleni vedo, kje lahko

poiščejo nova znanja, informacije; vodstvo zagotavlja okolje za izmenjavo znanja; vodstvo povezuje ljudi s podobnimi znanji in spretnostmi; vodstvo zaposlenim ponuja podporo pri reševanju morebitnih problemov«. Učitelji naj bi delali v ozračju zaupanja in se učili drug od drugega, kar implicira timski pristop, aktivno participacijo in nehierarhično komunikacijo.

Ne glede na to, da imajo posamezniki v timu različne izkušnje, predznanje in osebnostne lastnosti ter stopnjo motivacije za delo, je naloga vodje, da jih poveže in vodi k skupnemu cilju. Akcijski načrt v učeči se šoli temelji na jasnih, merljivih, realnih in časovno omejenih ciljih. Kot smo zapisali že v preteklosti: »Le realno vpeljevanje novosti, podprto z identifikacijo pričakovanih učiteljev, je uspešno.« (gl. Stepišnik, 2005, str. 125)

POTREBA POSAMEZNIKA PO KARIERNEM RAZVOJU

Po teorijah t. i. humanističnega zornega kota proučevanja motivacije posameznika pri razvoju ženeta interes in radovednost. Behavioristične teorije motivacije pa v ospredje postavljajo zunanje dejavnike. Gibalo posameznikovega kariernega razvoja so torej uspešnost, napredovanje, dokazovanje. Strokovni delavci, ki sledijo behaviorističnemu modelu, dajejo prednost naslednjim dejavnikom kariernega razvoja: zakonodaja in urejenost dokumentacije na ravni šole, organizacijska klima in kultura na šoli, vodstvo šole, šola kot učeča se organizacija pred potrebo po samouresničevanju (gl. Stepišnik, 2016).

Raziskave (Greenhaus idr., 2010; Muršak idr., 2011; Valenčič Zuljan, Blanuša Trošelj, 2014) so pokazale, da ima pri kariernem razvoju pomembno vlogo tudi pogled strokovnih delavcev na njihov lastni karierni razvoj in na pomen različnih izobraževanj. Kot ugotavljata Valenčič Zuljan in Blanuša Trošelj (2014, str. 58), »bi bilo za kakovostno poklicno učenje treba še dodatno okrepiti utemeljitev pomena nekega izobraževanja in poklicnega učenja za posameznika, da bi začutili njegovo smiselnost in dolgoročni pomen.«

Posameznik, ki čuti potrebo po kariernem razvoju, nenehno zbira relevantne informacije o sebi in svetu dela, razvija natančno sliko svojih talentov, zanimanj, vrednot, življenjskega sloga, alternativnih poklicev, si postavlja realistične karierne cilje, oblikuje in izvaja strategijo za doseg ciljev, pridobiva povratne informacije o učinkovitosti zastavljene strategije in relevantnosti postavljenih ciljev. Greenhaus (Greenhaus idr., 2010, str. 13) navaja, da bodo uspešni tisti, ki imajo vpogled v svoje zmožnosti in so sposobni premagovati ovire. Poznavanje potreb posameznika, njegovih interesov in stališč, vključno s poznavanjem elementov kariernega razvoja, je pomembno, saj lahko niz slabih odločitev posameznika pripelje do krize poklicne identitete.

METODOLOGIJA

Namen raziskave

Namen raziskave je bil ugotoviti, kako se teoretična spoznanja o pomembnosti posameznih motivacijskih dejavnikov, in sicer so to: *zakonodaja in urejenost dokumentacije,*

klima in kultura, vodstvo šole, šola kot učeča se organizacija, potreba posameznika po kariernem razvoju, v procesu razvijanja karierne poti posameznika potrjujejo v praksi. Zanimalo nas je, ali po mnenju strokovnih delavcev v osnovnih in srednjih šolah obstajajo razlike v oceni stopnje pomembnosti posameznih motivacijskih dejavnikov za karierni razvoj.

V raziskavi smo preverjali hipotezo, ali obstajajo razlike pri končnem rezultatu na lestvici ocene stopnje pomembnosti motivacijskih dejavnikov glede na vrsto šole, na kateri je strokovni delavec zaposlen. Končni rezultat na lestvici je odvisen od vrste šole, na kateri je strokovni delavec zaposlen. Strokovni delavci osnovnih šol bodo dosegli večje število točk na lestvici.

Vzorec

Vprašalnik je izpolnilo 174 učiteljev osnovnih in 186 učiteljev srednjih šol, skupaj 360 učiteljev. Skupaj vzorec sestavljajo učitelji 12 šol, večinoma ženskega spola (56 moških). Brez pridobljenega naziva na področju šolstva jih je 46, naziv mentor jih ima 90, naziv svetovalec 152 in naziv svetnik 72.

Instrumentarij

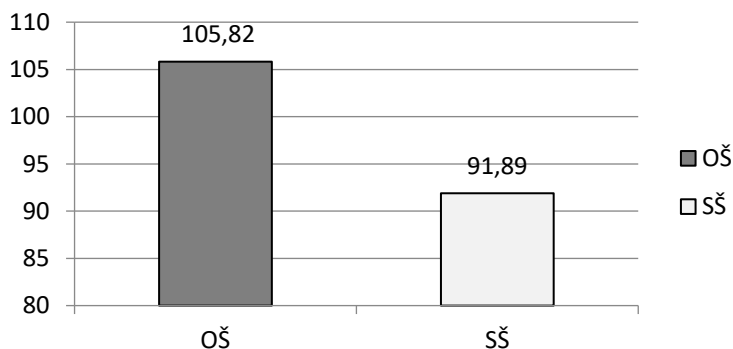
Odgovore smo pridobili z anketnim vprašalnikom, ki je vključeval vprašanja za ugotavljanje osnovnih spremenljivk in opisno lestvico petih motivacijskih dejavnikov za razvoj kariere. Na lestvici so strokovni delavci označevali stopnjo strinjanja s posamezno trditvijo. Vsak motivacijski dejavnik je vseboval pet trditev, ki so se nanašale na posamezno področje motiviranja za strokovni razvoj (npr. organizacijska klima in kultura na šoli kot motivacija za karierni razvoj), strokovni delavci so označevali stopnjo strinjanja s posamezno trditvijo. Skupaj je bilo torej 25 trditev, razdeljenih na pet motivacijskih dejavnikov. Vrednosti vseh motivacijskih dejavnikov smo seštelili (od 25 do 125) in določili skupno vrednost odgovorov, ki daje oceno o stopnji pomembnosti vseh motivacijskih dejavnikov skupaj. Strokovni delavec je pri posameznem motivacijskem dejavniku znotraj lestvice lahko dosegel maksimalno 25 točk, skupaj na lestvici 125 točk.

REZULTATI IN INTERPRETACIJA

V nadaljevanju bomo prikazali končni rezultat na lestvici ocene stopnje pomembnosti motivacijskih dejavnikov strokovnih delavcev v osnovnih in srednjih šolah.

Pomembnost motivacijskih dejavnikov

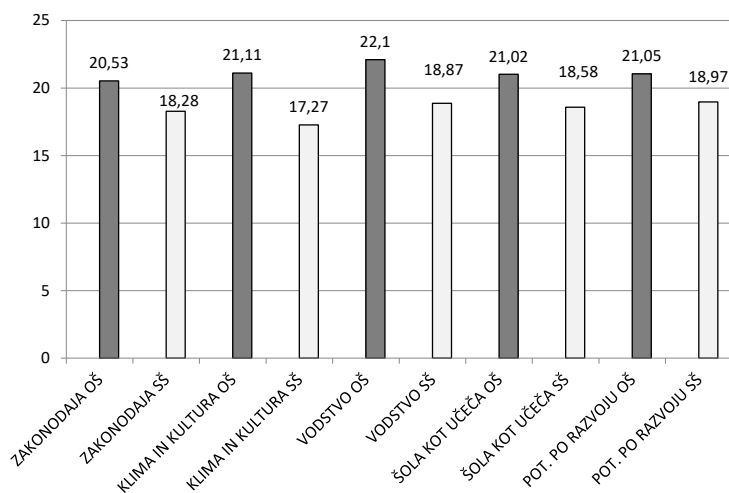
Iz Grafa 1 je razvidno, da višji končni rezultat na lestvici ocene stopnje pomembnosti vseh motivacijskih dejavnikov dosegajo strokovni delavci osnovnih šol. S hipotezo smo predvidevali, da bodo po posameznih dejavnikih strokovni delavci osnovnih šol pogosteje odgovarjali s trditvama *se strinjam* in *zelo se strinjam*.



Graf 1: Pomembnost motivacijskih dejavnikov

Izkazalo se je, da osnovnošolski strokovni delavci poznajo zakonodajo in urejenost dokumentacije na šoli, povezano s strokovnim razvojem, prav tako bolje prepoznajo dejavnike organizacijske klime in kulture šole. Ravnatelje ocenjujejo kot vodje, ki pozitivno sprejemajo karijerne cilje in razvojne potrebe posameznika. Na osnovnih šolah se zaradi vključenosti v več projektov s področja spodbujanja strokovnega razvoja (Mreža I, Mreža II v okviru Šole za ravnatelje) že implementirajo elementi šole kot učeče se organizacije, zato strokovni delavci, kot kaže, bolje prepoznajo potrebe po svojem strokovnem razvoju in so o tem bolj ozaveščeni.

Stopnje pomembnosti posameznih motivacijskih dejavnikov



Graf 2: Delni rezultati po posameznih motivacijskih dejavnikih za karierni razvoj strokovnih delavcev na osnovnih in srednjih šolah

Zakonodaja in urejenost dokumentacije

Višji rezultat na lestvici stopnje pomembnosti za dejavnik zakonodaja in urejenost dokumentacije na šoli so dosegli strokovni delavci osnovnih šol (20,53 točke), nižjega strokovni delavci srednjih šol (18,28 točke). Menimo, da imajo učitelji na osnovnih šolah večji vpogled v dokumentacijo, ki se nanaša na strokovni razvoj, saj skupaj oblikujejo vizijo šole in razvojni načrt, ki se nanašata na splošno politiko šole. Ravno vizija je namreč dokument, v katerem je ponavadi opredeljena vloga strokovnega razvoja posameznika in celotnega kolektiva. Prav tako je ravnatelj dolžan spremljati strokovni razvoj posameznika in se o rezultatih pogovoriti z zaposlenim, kar je na večini osnovnih šol že del ustaljene prakse. To lahko ravnatelj opravi v okviru letnih razvojnih razgovorov, ki so se na slovenskih šolah že uveljavili; sprejeli so jih tako ravnatelji kot zaposleni. Individualni načrti strokovnega razvoja zaposlenih niso obvezen dokument šolske dokumentacije, so pa logična posledica opravljenih individualnih razgovorov in naj bi vsebovali merljive cilje. Predvidevali smo, da učitelji osnovnih šol aktivneje sooblikujejo vizijo in poslanstvo šole, da ravnatelj temeljiteje spremlja pedagoško delo učiteljev in o tem z zaposlenimi tudi razpravlja. Glede na podatke sklepamo, da se v osnovnošolskih kolektivih na ravni dokumentacije pogosteje in natančneje kot v srednješolskih spremlja razvijanje poklicne poti učiteljev. Razlika v odgovorih preseneča, očitno procesi razvijanja poklicne poti zaposlenih v osnovnih šolah niso stihijsko naravnani, temveč vodeni in podprti od ravnateljev. Ker zaposleni v osnovnih šolah poznajo vizijo in splošno politiko šole, so v pričakovanih glede razvoja svoje poklicne poti realni; poznajo pristojnosti znotraj predpisov vzgoje in izobraževanja, ki jih ima ravnatelj.

Klima in kultura

Višjo stopnjo pomembnosti za karierni razvoj dajejo strokovni delavci osnovnih (21,11 točke) kot srednjih šol (17,27 točke) tudi organizacijski klimi in kulturi. Menimo, da je na osnovnih šolah več izobraževanja v obliki delavnic, učitelji predstavljajo svoja znanja sodelavcem, uveljavljene so ustaljene oblike izobraževanj, ki se jih udeležujejo vsi zaposleni, vključno z ravnateljem. Tako se vzpostavi priložnost za oblikovanje kulture, naklonjene kariernemu razvoju, kjer je poudarjen tudi proces, ki vodi zaposlene do želenih rezultatov. Tak rezultat povezujemo s predpostavko, da učitelji na osnovnih šolah bolje poznajo in višje ocenjujejo posamezne dejavnike, ki sooblikujejo kulturo in klimo šole. Posameznikovo razumevanje organizacijske kulture in klime na šoli je namreč pogojeno z njegovo percepcijo oziroma razumevanjem posameznih dejavnikov v šolskem prostoru (pravila, dogovori, običaji, zapovedi, prepovedi ipd.). Gre za dokaj utrjene vzorce vedenja, ki jih je mogoče razumeti kot načine ravnanja v situacijah, ki so za posamezno šolo najbolj pogoste in tipične (npr. nagrada, čestitka kolektiva za napredovanje). Prav tako so osnovnošolskim strokovnim delavcem bolj poznani pogovori o strokovnem razvoju na ravni kolektiva. Menimo, da znajo osnovnošolski strokovni delavci bolje osmisлити dejavnike klime in kulture, torej okolje, v katerem delajo, s čimer postaja njihovo ravnanje znotraj organizacije predvidljivejše in njihov status varnejši.

Vodstvo šole

Zanimivo, da so tudi osnovnošolski ravnatelji in njihova vloga pri motivaciji za karierni razvoj ocenjeni višje (22,10 točke) kot srednješolski (18,87 točke). Menimo, da gre tako kot pri oblikovanju vizije in razvojnega načrta za vidnejšo vlogo ravnatelja predvsem v smislu zagotavljanja pogojev za izobraževanje. Za podrobnejšo razlago bi potrebovali nadaljnjo raziskavo, kjer bi spoznali posamezne karierni poti v različnih okoljih.

Ravnatelj upošteva modalne faze strokovnega razvoja posameznega strokovnega delavca in temu primerno oblikuje vzvode za njegovo motiviranje za strokovno rast. Gre namreč za občutljivo področje oblikovanja kulture dialoga, saj ravnatelj s svojimi priporočili poseže (mogoče tudi nevede) v spodbujanje osebne dimenzije profesionalnega razvoja in posameznikovega dojemanja (pojmovanja) strokovne rasti.

Razloge za razlike v odgovorih osnovnošolskih in srednješolskih zaposlenih bi lahko iskali v več dejavnikih: sklepamo, da se osnovnošolski ravnatelji bolj nagibajo k modelu transformacijskega vodenja in ne toliko k drugim modelom, strokovni delavci opazijo delo ravnatelja na pedagoškem področju in cenijo njegovo strokovno (po)moč. Zato je pomembno, da ravnatelj spremlja delo strokovnega delavca, kar lahko opredelimo kot proces usmerjanja in potrebne podpore zaposlenim. Sklepamo tudi, da osnovnošolski ravnatelji bolje prepoznavajo, razumejo in sprejemajo motive zaposlenih na šoli za njihov strokovni razvoj kot srednješolski. Zanimiva je raziskava, v kateri je Rižnar (2008) ugotavljal vlogo ravnateljev pri razvoju kariere. V raziskavi, ki je zajela 244 učiteljev, je ugotovil, da so največji podporniki učiteljev pri razvoju kariere ravnatelji oziroma vodstvo šole, sodelavci in družina ter prijatelji. Zanimiv pa je podatek, da so ravnatelji bolj skopo, kot je bilo pričakovati, ocenili svojo strokovno usposobljenost za uspešno podporo na področju kariere učiteljev (Rižnar, prav tam). V nasprotju z našimi ugotovitvami Muršak idr. (2011) v svoji empirični raziskavi ugotavljajo, da »je v študiji biografij slovenskih učiteljev ravnatelj večkrat zaviralec kot spodbujevalec, ko učitelji prikazujejo njegov vpliv na stalno strokovno izpopolnjevanje posameznika ali njegovih delovnih kolegov. Tako rekoč pri vseh poglobitvenih vprašanjih razvoja kariere se je pokazalo, da učitelji vedno zelo poudarjeno opredeljujejo, kakšen je ravnatelj vpliv na konkretnem področju, ne da bi bili to posebej vprašani. Učitelj posameznik ima veliko opraviti z ovirami, še posebno, kadar jih povzroča neustrezen ravnatelj odnos do njegovih potreb in želja v zvezi z večjo in intenzivnejšo udeležbo v izpopolnjevanju. V izjavah je bilo čutiti jezo, odpor in tudi zagrenjenost tistih učiteljev, ki so ocenjevali in opozarjali na krivice ali neprimeren avtorski odnos svojih predpostavljanih.« (Muršak idr., 2011, str. 39) Gre za povsem drugačne odzive učiteljev kot v naši raziskavi, zato sklepamo, da je za razvoj poklicne poti zaposlenih najprimernejša drža profesionalne odgovornosti, in sicer na povsem praktični ravni pogovora med ravnateljem in zaposlenimi, na ravni sposobnosti tehtne presoje in na ravni vprašanj o uspešnih odločitvah, kar je skladno tudi s koncepti refleksivne prakse (gl. Korthagen in Vasalos, 2009). Ravnateljevo poslanstvo v smislu razvijanja karierni poti zaposlenih je veliko in očitno znajo zaposleni opravljanje ali neopravljanje tega poslanstva tudi dobro oceniti.

Šola kot učeča se organizacija

Višji rezultat na lestvici stopnje pomembnosti šole kot učeče se organizacije za karierni razvoj so dosegli strokovni delavci osnovnih šol (21,02 točke), nižjega strokovni delavci srednjih šol (18,58 točke). To pomeni, da strokovni delavci osnovnih šol vlogo šole kot učeče se organizacije za svoj karierni razvoj ocenjujejo višje kot strokovni delavci srednjih šol. Tako osnovne kot srednje šole v veliki meri že postajajo učeče se organizacije, kjer ravnatelji uvajajo oblike strokovnega in osebnostnega razvoja zaposlenih, ki spodbujajo nenehno učenje in izboljševanje kakovosti dela vsakega zaposlenega. Osnovnošolski strokovni delavci bolje povezujejo svojo strokovno rast z načeli vseživljenjskega izobraževanja in ocenjujejo, da z izobraževanjem izboljšujejo kakovost procesa poučevanja in drugih procesov na šoli. Prav tako strokovni delavci na osnovnih šolah verjetno bolje prepoznajo oblike strokovnega in osebnostnega razvoja zaposlenih, ki spodbujajo nenehno učenje in izboljševanje dela vsakega zaposlenega ter jih povezujejo z razvojem šole kot učeče se organizacije. Tudi ravnatelji imajo pomembno vlogo prek svetovanja, hospitacij, letnih razgovorov, organizacije izobraževalnih dogodkov ipd. Učiteljem dajejo podporo tako v smislu zagotavljanja ustreznih virov za poučevanje kot tudi v smislu pohvale, priznanja, opolnomočenja in spodbujanja razprave o nujnosti strokovnega razvoja vseh zaposlenih.

Potreba posameznika po kariernem razvoju

Ravno tako dajejo višjo stopnjo pomembnosti strokovni delavci osnovnih šol (21,05 točke) v primerjavi s strokovnimi delavci srednjih šol (18,97 točke) potrebi posameznika po kariernem razvoju. Strokovni delavec, motiviran za karierni razvoj, poskuša usvojiti čim več profesionalnega znanja, gre za kontinuiran proces, ki poteka v delovnem okolju kot učenje na delovnem mestu, s pridobivanjem delovnih izkušenj in dodatnim izobraževanjem, kar potrjujejo tudi druge raziskave (npr. Aarto-Pesonen in Tynjälä, 2017; Tynjälä, 2013). Ob tem je zelo pomembno, da se strokovni delavec zaveda tudi obdobja stagnacije in regresije ter zmore preseči tudi ti dve točki v karieri. Menimo, da potreba posameznika po kariernem razvoju ne vključuje le znanja, povezanega s področjem poučevanja (strokovno znanje), temveč gre za širši pomen pridobivanja kompetenc na več področjih, tudi na področju sodelovanja s kolegi, vzpostavljanja kulture dialoga, razvijanja komunikacijskih spretnosti s starši, vodstvom in sodelavci, vpetosti šole v ožje in širše okolje, v katerem deluje. Tovrstno znanje uvršča Tynjälä (2013) med sociokulturno znanje (*socio-cultural knowledge*), ki je potrebno za opravljanje učiteljskega poklica. Omeniti je treba tudi vidik refleksije o svojem lastnem delu in napredku, ki zajema tudi znanje o tem, kako realno opazovati sebe in sprejeti konstruktivno povratno informacijo, kar pa je seveda pogojeno tudi z dozorevanjem v osebnostnem razvoju. To potrjuje, da je potrebno tudi znanju za vodenje samega sebe (*self-reflective knowledge*), ki ga Tynjälä (prav tam) predstavlja kot četrto vrsto znanja, ki ga potrebuje učitelj. Po podatkih sodeč, so pri zaposlenih v osnovnih šolah njihova pričakovanja glede razvijanja poklicne poti in strokovnega razvoja usklajena in poenotena (v obliki osebnih ambicij) s cilji šole, v kateri so zaposleni. Postavlja se vprašanje, kje iskati vzrok, da srednješolski strokovni delavci slabše ocenjujejo stopnjo pomembnosti potrebe posameznika po razvoju kariere kot

motivacijskega dejavnika. Enega od odgovorov je mogoče iskati v klimi in kulturi šole, ki je na osnovnih šolah do strokovnega razvoja zaposlenih drugače naravnana.

SKLEP

Ugotovili smo, da po mnenju vprašanih na karierni razvoj strokovnih delavcev in delavk v osnovnih in srednjih šolah vplivajo vsi dejavniki, ki smo jih opredelili v raziskavi na podlagi teoretičnih izhodišč. Ugotovili smo tudi, da je motivacija posameznika, ki je eno osnovnih gibal izgradnje posameznikove kariere, pogosto razumljena le kot mehanizem zunanje podkrepitev, spodbude iz okolja, torej z behaviorističnega vidika. Tudi potreba posameznika po strokovnem razvoju, v teoretičnem delu opredeljena kot dejavnik notranje motivacije, v povprečni vrednosti ni izrazito odstopala od preostalih dejavnikov. Kot izrazitejša se je pokazala pri učiteljih osnovnih šol.

Strokovni delavci na osnovnih šolah so bistveno višje ocenjevali posamezne motivacijske dejavnike za karierni razvoj kot strokovni delavci na srednjih šolah. Med dejavniki za motivacijo strokovnih delavcev za karierni razvoj je bil v srednjih šolah najnižje ocenjen dejavnik *organizacijska kultura in klima*. O klimi in kulturi na šolah je treba govoriti, ju evalvirati, poskušati izboljševati, saj je očitno, da močno vpliva tudi na sistemsko razmišljanje o pomembnosti razvijanja poklicne poti in strokovnega razvoja. Klima in kultura sta v osnovnih šolah drugačnega pomena kot v srednjih, sodeč po ocenah vključenih v raziskavo. Zaposleni klime in kulture ne ocenjujejo kot zelo pomembnega vzvoda, ki bi jih motiviral za strokovni razvoj. Kot motivacijski dejavnik za karierni razvoj so osnovnošolski učitelji najnižje ocenili dejavnik *zakonodaja in urejenost dokumentacije*. Glede na to, da v teoretičnem delu opisujemo sodelovanje članov kolektiva pri nastajanju vizije in politike šole, kjer je med drugim opredeljen strokovni razvoj posameznika in celotnega kolektiva, povprečna vrednost odgovorov preseneča. Zlasti, ker se motivacijski dejavnik nanaša tudi na trditev o urejenosti osebne mape zaposlenih in na trditev o opravljanju letnih razvojnih razgovorov. Morda razlago za nižjo povprečno vrednost *zakonodaje in urejenosti dokumentacije* kot motivacijskega dejavnika lahko poiščemo v nepoznavanju zakonodaje v zvezi z napredovanji v plačne razrede in nazive, saj se s tem ukvarja predvsem vodstvo šol.

Odgovori osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev se najbolj razlikujejo pri oceni dejavnika *vodstvo šole*. Osnovnošolski učitelji so ta dejavnik ocenili s povprečno vrednostjo 22,10 točke, srednješolski pa z 18,87 točke. Ocenjujemo, da osnovnošolski ravnatelji bolje prepoznavajo, razumejo in sprejemajo motive zaposlenih na šoli za njihov strokovni razvoj kot srednješolski. Presenetljiv je podatek, da so na lestvici ocene motivacije za strokovni razvoj strokovni delavci srednjih šol najnižje ocenili potrebo posameznika po razvoju kariere.

Z ugotovitvami smo nadgradili področje raziskav kariernega razvoja zaposlenih v šolstvu. Izkazalo se je, da ob hitrem razvoju profesionalnih kompetenc ter spreminjanju odnosa do dela in kariere potrebujemo nadaljnje raziskave o kariernem razvoju zaposlenih v osnovnih in srednjih šolah.

LITERATURA

- Aarto-Pesonen, L. in Tynjälä, P. (2017). Dimensions of Professional Growth in Work-Related Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(1), 1–18.
- Bučar, F. (1996). *Uvod v javno upravo*. Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije.
- Buhren, C. G. in Rolff, H. G. (2009). *Personalmanagement für die Schule*. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.
- Bush, T. in Middlewood, D. (2005). *Leading and managing people in education*. London, Thousand Oaks: Sage.
- Chi Hung N. (2010). Do career goals promote continuous learning among practicing teachers? *Teacher and Teaching: theory and practice*, 16(4), 397–422.
- Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule*. Zürich: Franz Steiner Verlag.
- Greenhaus, H. J., Callanan A. G. in Godshalk M. V. (2010). *Career management*. Los Angeles: Sage.
- Holsapple, C., W. (2004). *Handbook on knowledge management*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Hopkins, D. (2007). *Vsaka šola odlična šola: razumeti možnosti sistemskega vodenja*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Javrh, P. (2008). *Spremljanje in načrtovanje razvoja kariere učiteljev po S-modelu*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kalin, J. (2004). Učiteljev profesionalni razvoj in kultura učeče se organizacije. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, (3), 25–36.
- Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja v republiki Sloveniji* (2006). Ljubljana: Uradni list RS.
- Korthagen, F. A. M. in Vasalos, A. (2005). Levels in Reflection: Core Reflection as a Means to Enhance Professional Growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47–71.
- Korthagen, F. in Vasalos A. (2009). »Kakovost od znotraj« kot ključ profesionalnega razvoja. *Vzgoja in izobraževanje*, 40(4), 15–21.
- Lehmann, G. in Nieke W. (2010). *Zum Kompetenz-Modell*. Pridobljeno z www.bildungsserver-mv.de/download/material/text-lehmann-nieke.pdf/.
- Marentič Požarnik, B. in Lavrič, A. (2015 a). Fostering the quality of teaching and learning by developing the "neglected half" of university teachers' competencies. *CEPS journal*, 5(2), 73–93.
- Marentič Požarnik, B. in Lavrič, A. (2015 b). Kako se učijo učitelji : (video)povratna informacija kot spodbuda za učiteljev profesionalni razvoj. *Vzgoja in izobraževanje*, 46(1), 7–15.
- Marzano, R., Waters, T. in McNulty, B. (2005). *School Leadership that Works: From Research to Results*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Medveš, Z. (2000). Kakovost v šoli. *Sodobna pedagogika*, 51(4), 8–27.
- Muršak, J., Javrh, P. in Kalin, J. (2011). *Poklicni razvoj učiteljev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Muršak, J. (2012). *Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Peček, P. (2008). *Razvoj kazalnikov profesionalnega razvoja zaposlenih*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Pravilnik o napredovanju zaposlenih v šolah v nazive* (1996). Ljubljana: Uradni list RS.
- Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole* (2011). Ljubljana: Uradni list RS.
- Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v poklicnem in strokovnem izobraževanju* (2012). Ljubljana: Uradni list RS.
- Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu gimnazije* (2015). Ljubljana: Uradni list RS.

- Rižnar, P. (2008). *Dejavniki kariere učitelja v osnovni šoli* (Magistrska naloga). Fakulteta za management, Koper.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Senge, P. (2010). *The Fifth Discipline: The Art and practice of Learning Organization*. London: Random House.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. in Kleiner, A. (2012). *Schools that Learn*. New York: Crown Publishing Group/Random House.
- Stepišnik, P. (2005). Vloga ravnatelja pri razvijanju in vodenju šole kot učeče se organizacije. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 2(2), 111–127.
- Stepišnik, P. (2016). *Kariera učiteljev in dejavniki njenega razvoja* (Doktorska disertacija). Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Tynjälä, P. (2013). Toward 3-P Model of Workplace Learning: A Literature Review. *Vocations and learning*, 6(1), 11–36.
- Ubben, G., Huges, L. in Norris, C. (2015). *The Principal: Creative Leadership for Excellence in Schools*. London: Pearson.
- Valenčič Zuljan, M. in Blanuša Trošelj, D (2014). Profesionalni razvoj vzgojiteljev z vidika vzgojiteljevih pojmovanj. *Andragoška spoznanja*, 20(1), 43–60.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (1996). Ljubljana: Uradni list RS.



Jernej Šoštar

POKLIC MEDIATORJA KOT STROKOVNEGA NOSILCA POSTOPKA MEDIACIJE

POVZETEK

Sodišču pridružena mediacija se kot alternativna metoda reševanja sporov vse bolj uveljavlja kot področje dela z lastnim teoretičnim in praktičnim znanjem, lastnimi načeli in osnovnimi pravili. Mediacija je vzpostavila lastno znanje, ki temelji na študijah, razvrstitvi primerov in analizi rezultatov. V prispevku bomo preverili, ali lahko glede na razvoj mediacije v Sloveniji govorimo o poklicu mediatorja in ga opredelimo kot strokovnega nosilca postopka mediacije. Najprej bomo sodišču pridruženo mediacijo in mediatorje, ki medirajo v sodišču pridruženi mediaciji, teoretsko opredeliti ter s pomočjo intervjujev s strokovnjaki za mediacijo in mediatorji v nadaljevanju preverili, kakšno je njihovo mnenje o mediatorjih in sodišču pridruženi mediaciji. Proučili bomo tudi pravno podlago sodišču pridružene mediacije tako v Sloveniji kot Evropski uniji. Glede na ugotovitve bomo sklenili, da je pravna ureditev sodišču pridružene mediacije v Sloveniji dobra in da lahko o mediatorjih sodišču pridružene mediacije govorimo kot o strokovnih nosilcih mediacijskega postopka.

Ključne besede: mediacija, sodišču pridružena mediacija, lastnosti mediatorja, pravna podlaga sodišču pridružene mediacije

PROFESSION OF MEDIATOR AS THE PROFESSIONAL PROVIDER OF THE MEDIATION PROCESS – ABSTRACT

The civil mediation programme, which is a court-connected programme, established as a form of alternative dispute resolution, is increasingly gaining ground as a field with its own theoretical and practical knowledge, principles and basic rules. Mediation has already set up its own body of knowledge, based on studies, classification of cases and the analyses of the results. In this article, we examine whether in the context of the development of mediation in Slovenia we might already talk about the profession of the mediator, defined as a provider of the mediation process. We examine the court-connected civil mediation and mediators who mediate at the court-connected civil mediation, and define them theoretically. By interviewing the mediation experts and mediators we examine their opinions about mediators and the court mediation. We examine the legal basis for the court-connected mediation programmes in Slovenia as well as in the European Union. Proceeding from our findings we conclude that the legal regulation of the court mediation in Slovenia is well established, and that the mediators of the court-connected civil mediation programmes can be accepted as the professional providers of the mediation process.

Keywords: mediation, court-mediation, characteristics of mediator, the legal basis of court-mediation

Jernej Šoštar, doktorski študent na Univerzi v Ljubljani, jernej.sostar@gmail.com

UVOD

Sodno reševanje sporov ni več edina možnost za reševanje sporov. V Sloveniji smo priča v praksi razvijajočim se postopkom, ki jih lahko imenujemo postopki alternativnega reševanja sporov. Eden izmed njih je tudi mediacija. Pojem mediacija etimološko izvira iz latinske besede »mediatio, medius, mediare«, kar pomeni posredovanje, srednji in posredovati. Mediacija je postopek, v katerem poskušajo udeleženci ob podpori nevtralne osebe – mediatorja sistematično osamiti sporna vprašanja in ob upoštevanju interesov vseh udeležencev rešiti spor in doseči sporazum (Šetinc Tekavc, 2002). Mediator pa je izvajalec mediacijskega postopka in je odgovoren za mediacijo. V prispevku bomo predstavili mediacijo kot splošen proces reševanja vseh vrst sporov, nato pa se bomo posvetili sodišču pridruženi mediaciji in mediatorjem, ki medirajo v sodišču pridruženih mediacijah.

Razvoj mediacije kot alternativnega reševanja sporov, pridruženega sodišču, se je začel v ZDA v zvezni državi Kaliforniji leta 1980. Kalifornija je bila prva država, ki je vpeljala obvezno udeležbo v procesu mediacije pred razvezo zakonske zveze (Udovič, 1999). Temelj širše uporabe postopkov alternativnega reševanja sporov – ARS (angl. Alternative Disput Resolution, ADR) je v ZDA postavil zakon Civil Justice Reform Act iz leta 1990. Namen zakona je bil zagotoviti pospešitev postopkov in zmanjšati sodne zaostanke, glavni instrument, ki naj bi pripomogel k temu cilju, pa je bilo sodnikovo aktivno upravljanje postopka (angl. case management). V ta okvir sodi tudi možnost ustanovitve alternativnih oblik reševanja sporov pri sodišču (Zalar, 2001). Pravno se je alternativno reševanje sporov pravzaprav začelo uporabljati s spremembo angleškega civilnopravnega sistema v letu 1999. Vrhunec sprememb je bilo sprejetje novih pravil civilnega postopka, ki so začela veljati 26. aprila 1999 (Betetto, 2001). S svojimi 12 ukrepi, med katerimi se izrecno omenja tudi alternativno reševanje sporov, tako nakazuje premik od sodnika pasivnega opazovalca k njegovemu aktivnemu delovanju pri upravljanju konkretne zadeve. Za sodišču pridruženo mediacijo je najpomembnejši člen, ki določa, da lahko katerakoli stranka ob izpolnjevanju vprašalnika za dodelitev zadeve zahteva prekinitev postopka za določen čas, v katerem bodo stranke poskušale doseči sporazumno rešitev spora v postopku alternativnega reševanja sporov ali z drugimi metodami (Genn, 2012).

V sodstvu se je sodišču pridružena mediacija v Sloveniji začela z eksperimentalnim programom sodišču pridružene mediacije pri Okrožnem sodišču v Ljubljani (2001), ki je kot eno glavnih prednosti programa navedlo, da gre za »reformo koncepta reševanja sporov, ki preprečuje, da bi stranko doletelo sojenje iz zasede, ko bi sodna odločba zanj bila presenečenje« (Zalar, 2001, str. 1230).

Ločnica med mediacijo in sodišču pridruženo mediacijo je zakonodaja, ki opredeljuje mediacijo, pridruženo sodišču, medtem ko mediacija v splošnem smislu (izvensodna mediacija) zakonske podlage nima. Pravna podlaga za izvajanje sodišču pridružene mediacije v EU je Direktiva 2008/52/ES Evropskega parlamenta in Sveta o nekaterih vidikih mediacije v civilnih in gospodarskih zadevah, s katero se je želela spodbuditi uporaba ARS na sodiščih članic EU. Slovenija je direktivo takoj prenesla v svoj pravni sistem in maja 2008

sprejela Zakon o mediaciji v civilnih in gospodarskih zadevah. S tem je postala prva država članica, ki je direktivo prenesla v svojo notranjo zakonodajo (Jovin Hrastnik, 2008).

Razvoj sodišču pridružene mediacije v Sloveniji je nasproten od tega, kar bi pričakovali glede na teorijo nastanka profesije. Sodišču pridružena mediacija se je v Sloveniji pojavila tako, da so jo kot metodo alternativnega reševanja sporov ponudila sodišča. Zanimivo je to, da pred tem mediacije v slovenskem prostoru nismo poznali. Slednje je vzrok, da pri nas tudi ni bilo mediatorjev, ne društev, ne usposabljanj za mediatorje in podobno, kar bi glede na dejstvo, da se dejavnost mediacije izvaja na slovenskih sodiščih, pričakovali. Omenjeni potek razvoja mediatorstva kot profesije je v slovenskem prostoru unikum.

To področje želimo proučiti, zato bomo v prispevku postavili teoretske temelje vprašanj, kaj sodišču pridružena mediacija in mediator pravzaprav sta in kaj je značilno za njuno zakonsko legitimizacijo v Evropi in Sloveniji.

SODIŠČU PRIDRUŽENA MEDIACIJA SKOZI PRIZMO EU

Evropski svet je leta 2000 v Tampereju sprejel sklepe o alternativnih metodah za reševanje civilnih in gospodarskih sporov v obliki zelene knjige (Green paper). V tem dokumentu Evropska komisija izraža podporo razvoju teh postopkov in razlaga njihove prednosti. Nanaša se na postopke alternativnega reševanja sporov na področju civilnega in gospodarskega prava, vključno z delovnim pravom, družinskim pravom in področjem varstva potrošnikov (Končina Peternel, 2008). Evropska komisija je končno potrjeno zeleno knjigo objavila 19. aprila 2002 (COM (2002) 196 final) (Betetto, 2011). V letu 2003 je nato spodbudila oblikovanje Evropskega kodeksa za ravnanje mediatorjev (European Code of Conduct for Mediators). Ta vsebuje vrsto pravil, ki so namenjena zagotavljanju kvalitativnih storitev na področju sodišču pridružene mediacije, uporaba kodeksa pa je v celoti prostovoljna. Komisija Sveta Evrope za učinkovitost sodstva (CEPEJ) je v svojih smernicah za čim boljše implementacijo priporočil o mediaciji državam članicam uporabo tega kodeksa izrecno priporočila. Dne 27. novembra 2003 je Svet Evropske unije sprejel Uredbo Sveta (ES) št. 2201/2003 in v 25. točki uvoda (Uradni list Evropske unije, št. L 338/1, str. 245), ki govori o pristojnosti in priznavanju ter izvrševanju sodnih odločb v zakonskih sporih in sporih v zvezi s starševsko odgovornostjo, je poudarjeno, da morajo centralni organi držav članic sodelovati tudi pri spodbujanju doseganja sporazumne rešitve družinskih sporov (Končina Peternel, 2008). V oktobru 2004 je Evropska komisija na podlagi odziva na zeleno knjigo pripravila predlog Direktive Evropskega parlamenta in Sveta Evropske unije o nekaterih vidikih mediacije v civilnih in gospodarskih zadevah. Predlog je bil v letu 2007 intenzivno obravnavan tako v Svetu kot Evropskem parlamentu. Ti instituciji, ki sta o predlogu direktive odločali po postopku soodločanja, sta se jeseni 2007 dogovorili o končnem besedilu. Skupno stališče Sveta je bilo potrjeno na zasedanju Sveta za pravosodje in notranje zadeve 28. februarja 2008 in nato 23. aprila 2008 brez pripomb v drugem branju sprejeto v Evropskem parlamentu. Direktiva 2008/52/ES Evropskega parlamenta in Sveta o nekaterih vidikih mediacije v civilnih in gospodarskih zadevah je

bila podpisana 21. maja 2008 in 24. maja 2008 objavljena v Uradnem listu Evropske unije št. L 136. Cilj direktive je predvsem spodbuditi alternativno reševanje sporov s postopkom sodišču pridružene mediacije. V Sloveniji je državni zbor 23. maja 2008 sprejel Zakon o mediaciji v civilnih in gospodarskih zadevah, ki med drugim izpolnjuje tudi dolžnost prenosa direktive v notranjo zakonodajo. S tem je bila Slovenija prva država članica, ki je direktivo prenesla v svojo notranjo zakonodajo (Jovin Hrastnik, 2008).

Ob omenjenem imamo še Priporočilo Sveta Evrope o družinski mediaciji iz leta 1998, ki temelji na 13. členu Evropske konvencije o izvrševanju otrokovih pravic, ki jo je ratificirala tudi Republika Slovenija ter je zato za nas pravno zavezujoča (Mednarodne pogodbe, Ur. l. RS-MP, št. 22/99). Ta določa, da si mora vsaka država podpisnica s postopki, kot je na primer sodišču pridružena mediacija, prizadevati doseči sporazumno razrešitev sporov v zadevah, ki se nanašajo na otroke. Pri oblikovanju priporočila pa se je Odbor strokovnjakov za družinsko pravo oprl tudi na spoznanja tistih držav, ki sodišču pridruženo mediacijo v družinskopravnih postopkih uporabljajo že dalj časa. Svet Evrope v Priporočilu o družinski mediaciji opredeljuje namen mediacije, ureja postopek in status dogovorov, ki jih vpleteni sprejmejo v postopku mediacije, razmerje med mediacijo in formalnimi družinskopravnimi postopki ter promocijo mediacije (Končina Peternel, 2008).

SODIŠČU PRIDRUŽENA MEDIACIJA V SLOVENIJI

Za razvoj sodišču pridružene mediacije v Sloveniji sta bila pomembna dva dejavnika. Prvi so bili v letu 2001 že vidni sodni zaostanki, drugi pa po javnomnenjskih raziskavah ne najboljše zapisano sodišče v očeh javnosti. Tedanji predsednik Okrožnega sodišča v Ljubljani Aleš Zalar se je z alternativnim reševanjem sporov seznanil leta 2001 v ZDA, kjer so bile poudarjene prednosti tovrstnega reševanja sporov, kot so dodatna možnost rešitve spora, hitrejša, cenejša in interesom vpletenih bolj prilagojene rešitve, možnost vpletenih, da sooblikujejo rešitev, in večje zadovoljstvo vpletenih. Na podlagi omenjenega je Okrožno sodišče v Ljubljani strankam ponudilo sodišču pridruženo mediacijo. Ker leta 2001 zakonodaja sodišču pridruženih mediacij v Sloveniji še ni bila urejena, je sodišče kot podlago za svoje programe uporabilo določbe Zakona o pravnem postopku, ki v tretjem odstavku 306. členu določa, da lahko stranke med postopkom pred pravnim sodiščem kadarkoli sklenejo poravnavo o spornem predmetu (sodna poravnava). Poravnava lahko obsega ves tožbeni zahtev ali njegov del, vsebuje lahko tudi ureditev drugih spornih vprašanj med strankama, v poravnavo pa se lahko poleg strank vključi tudi oseba, ki ni stranka postopka. Sodišče mora ves čas postopka paziti na možnost za sklenitev sodne poravnave, stranke mora na to možnost opozarjati in jim pomagati, da se poravnajo. Pred sodiščem se ne more skleniti poravnava zahtevkov, s katerimi stranke ne morejo razpolagati. To je bila podlaga za to, da je takratni predsednik Okrožnega sodišča v Ljubljani izdal Program za reševanje sodnih zaostankov pri Okrožnem sodišču v Ljubljani, v katerem je med drugim uredil tudi temeljna načela in način izvajanja sodišču pridruženih mediacijskih programov. Po vzoru Okrožnega sodišča v Ljubljani so sodišču pridruženo mediacijo pozneje strankam ponudila še nekatera druga sodišča, zlasti okrožna (Okrožno sodišče v Kopru,

Okrožno sodišče v Mariboru, Okrožno sodišče v Kranju), pa tudi okrajna (Okrajno sodišče v Ljubljani, Okrajno sodišče v Novi Gorici) (Kociper, 2011). Poudariti moramo, da do sprejetja Zakona o alternativnem reševanju sodnih sporov (v nadaljevanju: ZARSS) leta 2009 še ni šlo za izvajanje sodišču pridružene mediacije na enotni in nacionalni ravni, temveč za iniciativo posameznih sodišč in njihovih predsednikov, ki so sodišču pridruženo mediacijo zaznali kot dodano vrednost za stranke in koristno za sodišča.

ZARSS, ki je od junija 2010 naprej uzakonil, da je sodišču pridružena mediacija na prvostopenjskih sodiščih obvezna, je glede na statistične podatke upravičil svoj obstoj. Od 15. junija 2010 59 prvostopenjskih sodišč v državi, pa tudi nekatera višja sodišča, ponuja sodišču pridruženo mediacijo kot eno izmed oblik alternativnega reševanja sporov. V letu 2010 so po podatkih ministrstva za pravosodje sodišča rešila 2.239 zadev, kar je dvakrat toliko kot leta 2009. Stranke od uveljavitve zakona naprej od sodišč vedno najprej dobijo predlog za sodišču pridruženo mediacijo in morajo v določenem roku sporočiti, ali se z njo strinjajo. Če se, sodišče določi mediatorja, ta pa mora nato strankam sporočiti, kdaj jih vabi na informativni narok. Sodišču pridružena mediacija ne sme trajati več kot tri mesece. Prve tri ure je sodišču pridružena mediacija brezplačna, popolnoma brezplačna pa je v delovnih sporih, ko gre za odpoved delovnega razmerja, in družinskih sporih, ko gre za razmerja med otroki in starši. V gospodarskih sporih je sodišču pridružena mediacija plačljiva v celoti. Sodišču pridružena mediacija je na podlagi zakona v sodne postopke vključena tako, da je smotrno izkoriščen zlasti čas na začetku postopka, ko potekajo priprave na glavno obravnavo. Ta čas lahko stranke izkoristijo za rešitev pravde s sodišču pridruženo mediacijo, zanj pa se lahko odločijo tudi pozneje med postopkom na prvi in drugi stopnji. Spori iz civilnopravnih, gospodarskih, delovnih in drugih premoženjskopravnih razmerij so poslovno tveganje za vsakega podjetnika in gospodarsko družbo. Dolgi sodni postopki, njihov nepredvidljivi izid in visoki stroški pravičnega reševanja negativno vplivajo na dobre poslovne odnose in na obseg poslovanja. Po podatkih ministrstva za pravosodje je spodbudno, da se čedalje več gospodarskih subjektov odloča za sporazumno reševanje sporov s sodišču pridruženo mediacijo. Največ tovrstnih sporov reši Okrožno sodišče v Ljubljani. Zakon pa nima pozitivnega vpliva zgolj na sodišča. Po njegovi uveljavitvi se število mediacij povečuje tudi v zdravstvu, je ugotovilo ministrstvo za pravosodje (Vukelič, 2011).

Tudi v tujini je model slovenske sodišču pridružene mediacije vzbudil veliko odobravanje. Naš model sodišču pridružene mediacije na sodiščih je pohvalila svetovno znana mediatorica Machteld Pel, ki je o njem dejala: »Pred desetimi leti sem bila vključena v projekt Evropske komisije, ki je spodbujal uvajanje mediacijskih in arbitražnih praks v slovensko sodstvo. Menim, da je Slovenija ena najbolj naprednih držav na tem področju v Evropi. Je tudi prva država, ki je v svojo zakonodajo vključila največ evropskih direktiv s tega področja.« (Pel, 2011, v Esih, 2011, str. 4)

OPREDELITEV MEDIACIJE

Za mediacijo bi lahko rekli, da je postopek, ki je na eni strani izjemno enostaven, na drugi pa izjemno zapleten in zahteven. Je postopek, ki je enak tako v izvensodnih kot sodišču

pridruženih medicijah in uporaben tako pri majhnih in nepomembnih zapletih kot pri kompleksnih sporih, ki jih posamezniki niso znali rešiti sami in so se po pomoč zatekli na sodišče. Ker o mediciji v slovenskem prostoru ni veliko strokovne literature, smo se odločili, da pojem medicije opredelimo na podlagi izjav mediatorjev, ki medirajo v sodišču pridruženi mediciji. V slovenskih časopisih, dnevnikih, tednikih, mesečnikih, revijah, prilogah in podobno smo poiskali intervjuje s slovenskimi in tujimi mediatorji ter z njihovo pomočjo poskušali opredeliti medicijo kot pojem. V nadaljevanju predstavljamo poglede različnih avtorjev in mediatorjev na medicijo.

Ideja medicije se povezuje z medčloveško toleranco, graditvijo boljših medsebojnih odnosov, kar posledično pomeni korak k mirnejšemu in strpnejšemu reševanju sporov ter h konstruktivnejšim oblikam pristopa h konfliktom nasploh.¹ Ko govorimo o alternativnem reševanju sporov, imamo v mislih različne postopke, pri katerih udeleženci – stranke, ki so v sporu –, poskušajo spor rešiti same s pomočjo nevtralne tretje osebe – mediatorja, ki je posebej usposobljen posrednik. Tovrstno reševanje sporov zunaj sodnega postopka spodbuja komunikacijo med strankami ter lahko pomeni za stranke prihranek časa in denarja, za sodišče pa manjšo obremenjenost z zadevami. Mediacija je način reševanja sporov s pomočjo nevtralne tretje osebe, ki s svojim delovanjem strankama pomaga doseči sporazum, ki spor razrešuje ter na novo ureja njune medsebojne pravice in obveznosti, še posebej z vidika prihodnjega sodelovanja. Mediacijska srečanja so neformalna, mediator se lahko s strankama pogovarja na ločenih in/ali skupnih srečanjih. Ko je dosežen sporazum, ki ga sprejemata in o katerem sta se dogovorili obe strani, se ta podpiše pred sodnikom in ima veljavo pravnomočne sodne odločbe. Postopek je prostovoljen, hiter, neobvezujoč in zaupen ter nikakor ne vpliva na morebiten kasnejši spor med strankama na sodišču v primeru, če do sporazuma oziroma rešitve ne pride (Šetinc Tekavec, 2002).

Podobno kot Šetinc Tekavec tudi Bush in Folger (2010, str. 24) medicijo definirata kot »neformalni postopek, v katerem nevtralna tretja oseba brez moči za uveljavljanje rešitve pomaga udeleženi stranki doseči vzajemno sprejemljiv sporazum«. Ta pogosta definicija vsebuje nekatere od glavnih značilnosti procesa, še posebej njegovo neformalnost in konsenzualnost. Hkrati pa poudarja, da je najpomembnejši učinek procesa doseganje prostovoljnih poravnav v sporih. Mediacija poleg navedenega vsebuje tudi »unikatni potencial za transformacijo ljudi – spodbujanje moralne rasti – saj nudi ljudem pomoč pri soočanju s težkimi okoliščinami in pri premagovanju razlik med ljudmi sredi samega konflikta«, sta zapisala Bush in Folger (prav tam).

Naš predmet raziskovanja je sodišču pridružena medicija. Pri iskanju definicije smo ugotovili, da je strokovna literatura ne navaja. Rešitev smo poskušali iskati tako, da smo zbrali intervjuje z znanimi slovenskimi strokovnjaki za sodišču pridruženo medicijo ter na njihovi podlagi izpeljali definicijo sodišču pridružene medicije.

¹ V nadaljevanju podajamo interpretacijo medicije kot univerzalnega procesa. Ta se pojavlja na več področjih, kot so šole, vrtci, bolnišnice, centri za socialno delo, zavarovalnice itd. Naš prispevek zaradi svojstvene pravne ureditve v Republiki Sloveniji proučuje sodišču pridruženo medicijo in mediatorje, ki medirajo na sodišču. Slednje je razlog, da se v prispevku osredotočamo zgolj in samo na sodišču pridruženo medicijo.

Preglednica 1: Definicije sodišču pridružene mediacije znanih slovenskih strokovnjakov na področju sodišču pridružene mediacije

Strokovnjak na področju sodišču pridružene mediacije	Opredelitev sodišču pridružene mediacije
Tanja Pia Metelko, mediatorica, nekdanja sekretarka MEDIOS	je mediacijo opisala kot »način reševanja konfliktov med ljudmi, ki ustvarja novo kulturo medčloveških odnosov, ki temeljijo na konstruktivni komunikaciji, poslušanju drugega, upoštevanju želja in potreb ter iskanju skupne rešitve, ki bo zadovoljila obe strani«. Dodala je še: »Mediacija je uporabna na vseh področjih življenja.« (Metelko, 2009, v Tepina, 2009, str. 19) V drugem intervjuju pa Metelkova mediacijo vidi kot »neformalen, a strukturiran postopek, ki mu je osnovno dejstvo, da so tisti, ki so v spor vpleteni, tudi najbolj primerne, da najdejo rešitev. [...] Temelji na spoštljivem pogovoru, izmenjavi mnenj in poslušanju, sprejemanju nasprotnikovih stališč in dogovarjanju, cilj pa ji je najti rešitev, ki bo optimalna za vse vpletene. [...] Mediator pri tem pomaga.« (Metelko, 2012, v Ferk, 2012, str. 14)
Martin Leljak, mediator, predsednik MEDIOS	je dejal za mediacijo, »da je ustvarjalni proces, v katerem strani v sporu medianta, ² ob sodelovanju nepristranske tretje osebe mediatorja, poiščeta za vse sprejemljivo rešitev« (Leljak, 2009, v Bretoncelj, 2009, str. 12).
Barbara Rajgelj, raziskovalka in predavateljica pravnih predmetov na Fakulteti za družbene vede UL	v intervjuju mediacijo opredeli »kot postopek, ki omogoča, da se s posredovanjem tretje osebe težava ali spor reši na čim bolj miren in neboleč način« (Rajgelj, 2009, v Begić 2009, str. 10). Doda, da je »za mediacijo potreben pristanek, kvalificiran posrednik oz. mediator in zavezanost procesu obeh sprtih oz. nezadovoljnih strani« (prav tam, str. 10).
Andreja Toš Zajšek, Gospodarska zbornica Slovenije (GZS)	v okviru evropskega projekta o delovnopravni mediaciji in arbitraži je dne 29. 1. 2010 mediacijo opredelila kot proces, »kjer nevtralna oseba, ki uživa zaupanje obeh sprtih strani, pomaga oblikovati sporazum s tem, da obojim daje nasvete, napotila in mnenja. [...] Bistveno zanjo je, da poteka za zaprtimi vrati, partnerja se morata za mediacijo odločiti prostovoljno. [...] Pri tem posredovanju so seveda tudi druge meje, njen predmet ne morejo biti pravice, ki se jim delavci ne morejo odpovedati.« (Toš Zajšek, 2010, v Kavčič, 2010, str. 12)
Gordana Ristin, mediatorica, višja sodnica in vodja oddelka za mediacijo pri Višjem sodišču v Ljubljani	»Mediacija je širok pojem, ki zajema način reševanja sporov. [...] Je tudi nekaj, kar imenujemo učenje o načinu reševanja konflikta, o tem lahko govorimo o mediacijah v šolah, kjer učimo prihodnje rodove, kako lažje reševati spore.« (Ristin, 2010, v Gole, 2010, str. 10)

Strokovnjak na področju sodišču pridružene mediacije	Opredelitev sodišču pridružene mediacije
Simona Mlakar, mediatorica in trenerka mediatorjev	mediacijo opiše kot postopek, »v katerem mediator kot nevtralna, tretja oseba pomaga strankama, ki sta v sporu, da se slišita, da prepoznata vsaka svoje interese in interese drugega, da se približata v stališčih tako, da skleneta sporazum, dogovor, s katerim se spor konča« (Mlakar, 2010, v Hostnik, 2010, str. 2).
Anka Stojan, partnerska in družinska terapevtka, mediatorica in trenerka mediatorjev	je mediacijo opredelila takole: »V mediaciji ne iščemo krivca, ne obtožujemo in ne gledamo samo na dejstva, pozicije in zakone. V mediaciji iščemo interes udeleženca, obema omogočamo prostor slišnosti, zaupnosti, nevtralnosti itd. [...] Predvsem pa v mediaciji prepoznavamo čustva in vemo, da so pomembni del reševanja sporov. [...] Eno temeljnih in najpomembnejših načel vsake mediacije je zaupnost. Zaupnost je tako pomembna, da medianti v mediaciji skupaj z mediatorjem in morebitnimi drugimi (odvetniki) podpišejo listo zaupnosti, ki temelji na tem, da vse, kar se pogovarjajo v postopku mediacije, ostane zaupno ne glede na izid mediacije. Prav tako se ni mogoče kasneje v drugih postopkih sklicevati na to, da je nekdo v mediaciji že nekaj priznal, predlagal itd.« (Stojan, 2011, v Levičnik, 2011, str. 6)
Marko Iršič, zavod RAKMO	mediacijo opredeli tako: »Mediacija je povsem neodvisna metoda reševanja spornih vprašanj za vse primere, kjer bi udeleženci spora zadevo vsaj načeloma bili pripravljeni rešiti sporazumno.« (Iršič, 2010, v Petavs, 2010a, str. 17)

Vir: lasten (časopisni članki, ki so bili analizirani, so navedeni sproti in v posebnem seznamu virov).

Sklenemo lahko, da je po mnenju navedenih strokovnjakov sodišču pridružena mediacija metoda reševanja sporov, ki izhaja iz prepričanja, da je spore možno rešiti tako, da se poišče rešitev, ki je dobra za vse strani, vključene v sodišču pridruženo mediacijo. Slednje dela sodišču pridruženo mediacijo drugačno od preostalih metod reševanja konfliktov. V postopku sodišču pridružene mediacije se predvideva, da so stranke sposobne prevzeti odgovornost za reševanje konflikta, saj lahko le z lastno zavzetostjo in željo ter obojestranskim trudom pridejo do rešitev. Sodišču pridružena mediacija je tudi postopek, ki spodbuja sodelovanje dveh, ki sta trenutno v konfliktu, in konflikta ne obravnava kot posledico zlonamernosti, temveč kot skupen problem, ki ga je mogoče rešiti le skupaj. Sodišču pridružena mediacija tako ni nujno vezana na vsebino, temveč bolj skrbi za proces reševanja, predvsem pa nikoli ne izhaja iz stališča, da je resnica samo ena, temveč da je resnica kompleksna in da jo vsak vidi skozi svoj referenčni okvir (Petrič, 2010, str. 32). V procesu sodišču pridružene mediacije se rešitev spora odkriva skozi dialog obeh strani. Stranki se v sodišču pridruženo mediacijo vključita prostovoljno in si ob pomoči mediatorja, ki ves čas ostaja nepristranski, prizadevata priti do sporazuma, ki bo ustrezal obema. Cilj sodišču pridružene mediacije je torej razrešitev spora med strankama na način, da ti sami najdeta rešitev, ki je sprejemljiva zanju, s čimer se izboljšata njun odnos in njuno medsebojno nadaljnje sodelovanje.

OPREDELITEV MEDIATORJA

Čeprav je v sodišču pridruženi mediaciji v ospredju aktivnost strank, mediator s svojo vlogo pomembno pripomore k njenemu uspešnemu poteku, saj kot moderator postopka s posebnimi tehnikami poskrbi za ponovno vzpostavitev dobre komunikacije med strankami. Mediator omogoči, da vsaka od strank pove svoj del zgodbe, svoje želje in potrebe ter da jih nasprotna stran sliši kot interes in ne kot stališče. Za navedeno so potrebne posebne človeške lastnosti, ki pa se jih lahko tudi priučimo. Zato v ospredju ni le pripravljenost pomagati ljudem reševati spore, ampak tudi izobraževanje mediatorja (Jelen Kosi, 2011). V nadaljevanju podobno kot zgoraj navajamo opredelitve mediatorja, ki so jih dali strokovnjaki na področju mediacije in mediatorji, pridobljene iz intervjujev, objavljenih v časopisih.

Preglednica 2: Definicije mediatorja znanih slovenskih strokovnjakov na področju sodišču pridružene mediacije

Strokovnjak na področju sodišču pridružene mediacije	Opredelitev mediatorja
Martin Leljak, mediator, predsednik MEDIOS	mediatorja opiše kot osebo, ki je odgovorna za proces mediacije in ne za vsebino, razen če bi bile rešitve v nasprotju z zakonom (Leljak, 2009, v Bretoncelj, 2009, str. 12). Mediator strankama pomaga, da sami prideta do rešitve, pri tem pa je zavezan k nepristranskosti, torej deluje v korist obeh strank. V postopku mediacije za stranki ustvari varen prostor, v katerem lahko vsaka od njih pove, kako vidi problem in kje rešitve. Mediator poskrbi, da sta obe strani slišani (Leljak, 2011, v Korošak, 2011, str. 16).
Tanja Pia Metelko, mediatorka, nekdanja sekretarka MEDIOS	»Mediator je oseba, ki vodi in usmerja proces. Je zaupna in popolnoma nevtralna oseba. Zagotavlja, da se med postopkom mediacije obe strani počutita enakovredno, in daje obema možnost, da se izrazita in pojasnita svoja stališča. Sprtima stranema pomaga oblikovati dogovor, ki predstavlja njuno rešitev spora.« (Metelko, 2009, v Tepina, 2009, str. 19)

Strokovnjak na področju sodišču pridružene mediacije	Opredelitev mediatorja
Gordana Ristin, mediatorica, višja sodnica in vodja oddelka za mediacijo pri Višjem sodišču v Ljubljani	Mediator mora biti nekdo, ki ima avtoriteto, je cenjen v družbi, uživa zaupanje in ga ljudje spoštujejo (Ristin, 2011, v Felc, 2011, str. 13). Mediator na sodišču mora biti zaradi specifikke sporov in sestave osnutka sodne poravnave pravnik s pravosodnim izpitom, komedijant, zlasti v družinskih sporih pa je lahko psiholog, sociolog, pedagog itd. Osebo meni, da bi moral biti mediator poseben poklic. »Takšno stališče zagovarjajo tudi v državah, kjer so mediacije najbolj razvite. Recimo v ZDA je le nekaj mediatorjev, ki so odvetniški poklic, obesili na klin' in delajo kot mediatorji. [...] Znanje in ravnanje mediatorjev je namreč neka drža, dodana vrednost k znanju in vedenju človeka, ki ima svoj poklic in ugled v družbi, je sočuten do drugih ljudi, ima pa tudi zdravo kmečko pamet.« (Ristin, 2009, v Cvetek, 2009, str. 27) »Mediator nikogar ne sooča in ne zahteva medsebojnega razumevanja, le pozorno posluša želje in si zapisuje,« je malce drugačen opis Ristinove. Dodaja, da »mediator, svetuje, ko pomaga strankam iskati rešitve. Nikakor pa ni svetovalec v terapevtskem pomenu, tudi stranki nista prišli k njemu z namenom kakršnekoli terapije.« (Ristin, 2011, v Felc, 2011, str. 13) V drugem intervjuju pa še pravi, da je osnovna večšina mediatorja zlasti to, da zna aktivno poslušati in postavljati prava vprašanja ter nekaj, kar je na videz nesprejemljivo, prevajati v sprejemljiv jezik. Ob tem pa ves čas išče skupne interese strank (Ristin, 2011, v Dimnik, 2011, str. 5).
Simona Mlakar, mediatorica in trenerka mediatorjev	vidi mediatorja kot »osebo, ki vodi postopek v skladu z načeli mediacijskega postopka, kjer je ključnega pomena, da je mediator nepristranski. Mediator ne odloča, kdo je (bolj) kriv, kdo je ravnal bolj ali manj narobe, in ni razsodnik v sporu. Sprtima stranema v sporu pusti, da sami sprejmeta odločitve, saj je navsezadnje to njihov spor. Sami najbolje vesta, kaj jih lahko zadovolji in s kakšno rešitvijo bosta lahko živeli. Mediator jima le pomaga na tej poti do dogovora.« (Mlakar, 2010, v Hostnik, 2010, str. 2)
Zoran Hajtnik, mediator in odvetnik	»Mediator nepristransko poskuša pomagati, da sprti strani spor vzameta v svoje roke. Pri tem ne razsoja, ampak jima le pomaga pri iskanju rešitve, ki ustreza obema. Mediator se s strankama pogovarja na skupnih ali ločenih srečanjih, bo izluščil vse tisto, kar bo pripomoglo, da bo stranka na koncu spoznala, kaj je zanj najbolj sprejemljivo. Pri tem ima mediator na voljo posebne tehnike in veščine, ljudi pa mora najprej naučiti poslušati in slišati nasprotno stran.« (Hajtnik, 2009, v Cvetek, 2009, str. 9)

Strokovnjak na področju sodišču pridružene mediacije	Opredelitev mediatorja
Sabina Rupert, svetovalni center Obrtno-podjetniške zbornice Slovenije	»Za mediacijo gotovo velja, da je uspeh precej odvisen tudi od mediatorja. Dejstvo je, da vsak res ne more biti uspešen mediator, zato bi bilo treba to upoštevati tudi pri dodeljevanju statusa mediatorja.« (Rupert, 2010, v Petavs, 2010, str. 17)

Vir: lasten (časopisni članki, ki so bili analizirani, so navedeni sproti in v posebnem seznamu virov).

Mediator je po v preglednici predstavljenih izjavah oseba, ki je strokovno usposobljena za nepristransko vodenje procesa sodišču pridruženih mediacij, za to, da ustvari varen prostor za pogajanja in daje enake možnosti sodelovanja obema strankama v sporu. Vloga mediatorja je, da skrbi za proces in ne toliko za vsebino. Ne razsoja in ne daje nasvetov. Mediator skrbi za prepoznavanje in ugotavljanje interesov, želja in potreb strank ter za spoštljivo in konstruktivno komunikacijo. Povzema razmišljanje ene in druge stranke, prispeva k ozaveščanju in odkrivanju skupnih točk in možnih rešitev.

Za nas je mediator posebej usposobljen strokovnjak, ki je opravil specializirano izobraževanje s področja alternativnega reševanja sporov in uporabe posebnih komunikacijskih in pogajalskih tehnik.

Prvenstvena naloga mediatorja je spremljanje strank v mediacijskem postopku. K temu sodi nadziranje ravnotežja med strankami, spremljanje procesa na splošno in odkrivanje novih vidikov. Mediator mora obvladati naslednje naloge in veščine (Prein, 2003):

1. vzpostavitev dobrih odnosov:
 - a. vzbujanje zaupanja,
 - b. delovanje v skladu s kodeksom vedenja in poklicno etiko,
 - c. nepristranskost, vzdrževanje ravnotežja moči;
2. motiviranje udeležencev mediacijskega procesa:
 - a. spodbujanje strank k skupnemu delovanju,
 - b. pospeševanje samoiniciativnosti strank;
3. vzdrževanje komunikacije med udeleženci:
 - a. pospešitev medsebojne komunikacije,
 - b. obravnavanje sporov in čustev;
4. vodenje mediacijskega postopka:
 - a. urniki in procedure;
5. obravnavanje vsebine (sporne zadeve):
 - a. pomoč pri razjasnitvi spornih zadev,
 - b. pomoč pri razvrščanju medsebojnih zahtev,
 - c. pomoč pri iskanju kreativnih rešitev.

Vse te glavne naloge pa zahtevajo predvsem komunikacijske sposobnosti, ki zajemajo:

- postavljanje vprašanj, ki so lahko zaprta ali odprta, linearna, reflektivna in hipotetična, strateška, relacijska in cirkularna,
- preoblikovanje,

- metakomunikacijo,
- izogibanje brezizhodnim situacijam,
- razmišljanje o vsebini, čustvih in namerah,
- oblikovanje povzetkov in
- spremljanje pogajanj.

Vse te veščine se pri spremljanju strank uporabljajo z namenom, da se mišljenje »ime-ti prav« spremeni v razmišljanje o »koristih«. Razmišljanje o razlikah in nasprotjih se spremeni v razmišljanje o možnostih in sporazumih. Pri tem je predvsem pomembno, da mediator strankam pomaga, da se začnejo med seboj poslušati.

Iz zgoraj navedenega je jasno, da so komunikacijske sposobnosti ključnega pomena za uspešno sodišču pridruženo mediacijo. Stranki v reševanje spora večinoma vstopita v raz-položenju, ki ne vodi k učinkovitemu pogajanju. Začneta z medsebojnimi očitki, vodijo ju agresivna ali defenzivna čustva. Mediator mora s strokovnim posredovanjem pridobiti zaupanje strank in ju voditi h konstruktivnemu pogajanju.

Jelen Kosi (2011) navaja, da mora biti mediator fleksibilen in potrpežljiv, saj ne sme pri-tiskati na stranke, da bi pospešil potek sodišču pridružene mediacije. Mediatorjeve oseb-nostne lastnosti seveda vplivajo na njegov pogled na konflikt, na mešanico čustev, obto-ževanj in obsojanja, ki jih stranke položijo predenj v okviru sodišču pridružene mediacije, zato se mora dober mediator zavedati meja strank in jih sprejemati, hkrati pa se mora zavedati tudi svojih meja. Treba pa je ob tem sprejeti, da še tako dobro usposobljen in izkušen mediator ne more spremeniti konfliktnih odnosov drugih, ne da bi tudi ti aktivno sodelovali. Mediator bo ravnal najbolje, če bo odkrit, empatičen, intuitiven in avtentičen.

Mediator mora torej ves čas postopka skrbeti za potek sodišču pridružene mediacije, s tem da usmerja komunikacijo, parafrazira izjave v pozitivne in produktivne, poudarja vrednost posameznikovih čustev in pomembnost skupnih interesov. Lastnosti, ki naj bi jih imel dober mediator, so optimizem, sprejemanje, zavedanje, objektivnost, potrpežljivost, fleksibilnost, kreativnost, samozavest, spoštovanje, smisel za humor, poznavanje samega sebe (Jelen Kosi, 2011).

Parkison (2011) poudarja, da mediatorji, ki delujejo na družinskem področju, potrebujejo široko znanje. Med drugim morajo znati razumeti ljudi in obvladati posebne veščine, da lahko parom med razpadom partnerske zveze in razvezo pomagajo vzpostaviti medsebo-jen dialog in poiskati načine za sprejetje dogovorov glede lastne prihodnosti in prihodno-sti otrok. Leta 2000 se je 30 trenerjev družinske mediacije srečalo na forumu za izmenjavo trenerjev družinske mediacije in poskušalo opredeliti vrednote mediacije. Strinjali so se, da vsi želijo poslušati v duhu, »ki prihaja iz srca in ne iz glave«; spoštovati osebnost vsakega posameznika; biti skromni, sočutni in strpni; ohranjati ustrezno razdaljo; spodbujati komunikacijo, ki temelji na človeški toplini in razumevanju; ustvariti upanje za prihodnost; ves čas razvijati sposobnost videnja in čutenja stvari, ki jih ni vedno mogoče izraziti z besedami.

Martti Ahtisaari, nekdanji predsednik Finske in Nobelov nagrajenec (leta 2008 je prejel Nobelovo nagrado za mir za svojo vlogo mediatorja v mnogih mednarodnih sporih), meni, da mora biti mediator dober svetovalec in zaupnik za obe strani hkrati ter da mora vedeti, kaj stranki želita od postopka. Prav tako se mediator ne sme pretvarjati, da ima vse odgovore na vprašanja, ki se pojavijo med postopkom. Mediator mora biti pri svojem delu realističen in mora v postopku izbirati pozitivno besedišče, saj je to znak spoštovanja človekovega dostojanstva. Dodaja, da je najboljši kompliment dobil od nekoga iz Eritreje, ki mu je dejal, da si želi delati z njim vsaj pol leta, da se bo naučil, kako povedati težke stvari na prijazen način (Martti Ahtisaari, 2009, v Herrberg in Savolainen, 2009).

Na podlagi zbranih izjav bi lahko mediatorja definirali takole: mediator je človek, ki je strokovno usposobljen, da nepristransko vodi postopek sodišču pridružene mediacije in da ustvarja prostor, v katerem se stranke počutijo varne. Mediator mora poskrbeti za pogajanja in predvsem za enake možnosti sodelovanja v postopku obema v sporu udeleženi strankama. Glavna naloga mediatorja je skrb za proces, v katerem niti ne razsoja niti ne daje nasvetov. V okviru sodišču pridružene mediacije omogoča prepoznavanje in ugotavljanje interesov, želja in potreb strank, ob tem pa je njegova skrb še zagotavljanje spoštljive in konstruktivne komunikacije. V procesu sodišču pridružene mediacije povzema povedano razmišljanje ene in druge stranke ter po potrebi informacije sproti preokvirja,³ predvsem pa prispeva k odkrivanju in ozaveščanju skupnih točk ter možnih rešitev, ki jih predlagata stranki sami.

ZAKLJUČEK

V prispevku smo želeli opredeliti pojma sodišču pridružena mediacija in mediator, ki medijira v sodišču pridruženih mediacijah. Na podlagi pregleda teoretičnih osnov in v intervjujih izraženih mnenj slovenskih mediatorjev in strokovnjakov na področju sodišču pridružene mediacije v Sloveniji lahko ugotovimo, da je sodišču pridružena mediacija metoda reševanja sporov, ki izhaja iz prepričanja, da je spore možno rešiti tako, da se poiščejo rešitve, ki so dobre za vse v sodišču pridruženo mediacijo vključene stranke. Sodišču pridružena mediacija je postopek, ki spodbuja sodelovanje dveh, ki sta trenutno v konfliktu, in konflikta ne obravnava kot posledico zlonamernosti, temveč kot skupen problem, ki ga je mogoče rešiti le vzajemno. Sodišču pridružena mediacija ni nujno vezana na vsebino, temveč je bolj usmerjena v proces reševanja, in ne izhaja iz stališča, da je resnica samo ena, temveč da je resnica kompleksna, zato se v procesu sodišču pridružene mediacije rešitev spora odkriva skozi dialog. Stranki se v sodišču pridruženo mediacijo vključita prostovoljno in si ob pomoči mediatorja, ki ves čas ostaja nepristranski, prizadevata priti do sporazuma, ki bo ustrezal obema. Cilj sodišču pridružene mediacije je torej rešitev spora med strankama tako, da ti sami najdeta rešitev, ki je zanju sprejemljiva, s čimer se izboljšata tudi njun odnos in nadaljnje sodelovanje.

³ Slišani informaciji oziroma podatku odvzame subjektivno, provokativno ali žaljivo vsebino in informacijo objektivno, brez dodanih subjektivnih prepričanj in sodb stranke, prenese drugi strani.

Za mediatorja, ki vodi postopek sodišču pridružene mediacije, ugotavljamo, da je človek, ki je strokovno usposobljen, da vodi proces sodišču pridružene mediacije nepristransko in ustvarja prostor, v katerem se stranke počutijo varne. Mediator poskrbi za pogajanja in predvsem za enake možnosti sodelovanja v postopku obema v sporu udeležanima strankama. Mediator v procesu niti ne razsoja niti ne daje nasvetov, temveč omogoča prepoznavanje in ugotavljanje interesov, želja in potreb strank, njegova skrb je tudi zagotavljanje spoštljive in konstruktivne komunikacije. V procesu sodišču pridružene mediacije povzema povedano razmišljanje ene in druge stranke ter pripomore k odkrivanju in ozaveščanju skupnih točk ter možnih rešitev, ki jih predlagata stranki sami.

Pregled in proučitev pravne podlage sodišču pridružene mediacije je pokazal, da je ustreznost te pravne ureditve v Sloveniji dobra. Slovenska ureditev sodišču pridružene mediacije namreč omogoča uspešno delovanje, rast in razvoj tega postopka reševanja sporov. Naša ureditev sodišču pridružene mediacije in zakonska podlaga zanj sta bili tudi pri organih EU prepoznani kot primer dobre prakse, ki bi ga bilo smiselno povzeti tudi v drugih članicah EU.

Dobra ureditev je zagotovo eden izmed razlogov, da so sodišču pridružene mediacije glede na statistične podatke precej uspešne, saj je v več kot 50 odstotkih spor celostno razrešen. To pomeni, da se v teh primerih stranke soglasno sporazumejo, kar pomeni toliko manj pritožb zoper odločitve sodišč. Že sam postopek sodišču pridružene mediacije, ki strankam omogoči, da slišijo želje, stališča in interese nasprotne stranke, blagodejno vpliva na prihodnjo medsebojno komunikacijo in prihodnje medsebojne odnose. Glede na to končujemo z ugotovitvijo, da je sodišču pridružena mediacija tako za slovenski kot evropski prostor družbeno koristna, in menimo, da se jo v prihodnosti splača spodbujati. Ugotavljamo tudi, da ima sodišču pridružena mediacija dobro zakonsko ureditev in je dobro sprejeta med širšo javnostjo. Mediatorji kot izvajalci sodišču pridružene mediacije so prepoznani kot strokovnjaki, ki obvladajo specifična znanja. Vse omenjeno nas opogumlja, da sklenemo prispevek s tezo, da lahko mediatorstvo v Sloveniji razumemo kot poklic in mediatorje kot strokovne nosilce postopka mediacije.

LITERATURA

- Betto, N. (2001). Pravdnemu postopku pridružena mediacija. *Podjetje in delo*, 6–7, 1264–1271.
- Betto, N. (2011). Predpisi o mediaciji. V G. Ristin in Z. Hajtnik (ur.), *Mediacija v teoriji in praksi – veliki priročnik o mediaciji* (str. 69–78). Ljubljana: Društvo mediatorjev Slovenije.
- Bush, R. A. B. in Folger, J. P. (2010). *Obljuba mediacije: Odzivanje na konflikt z opolnomočenjem in priznanjem*. Ljubljana: Zavod Rakmo.
- Direktiva 2008/52/ES Evropskega parlamenta in Sveta. *Uradni list Evropske unije*, št. L 136/3. Pridobljeno s <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2008:136:0003:0008:sl:PDF>.
- Genn, H. (2012). What Is Civil Justice For? Reform, ADR, and Access to Justice. *Yale Journal of Law & the Humanities*, 24(1), 397–418.
- Herrberg, A. in Savolainen, M. (2009). *What is a good mediator?* Pridobljeno s http://www.initiativeforpeacebuilding.eu/pdf/WHAT_IS_A_GOOD_MEDIATOR.pdf.

- Jelen Kosi, V. (2011). Mediator in etična vprašanja. V G. Ristin in Z. Hajtnik (ur.), *Mediacija v teoriji in praksi – veliki priročnik o mediaciji* (str. 197–206). Ljubljana: Društvo mediatorjev Slovenije.
- Jovin Hrastnik, B. (2008). *Direktiva 2008/52/ES Evropskega parlamenta in Sveta o nekaterih vidikih mediacije v civilnih in gospodarskih zadevah* (str. 19–22). *Predlog bele knjige o mediaciji*. Ljubljana: Društvo mediatorjev Slovenije.
- Kociper, M. (2011). Sodišču pridružene mediacije. V G. Ristin in Z. Hajtnik (ur.), *Mediacija v teoriji in praksi – veliki priročnik o mediaciji* (str. 207–228). Ljubljana: Društvo mediatorjev Slovenije.
- Končina Peternel, M. (2008). *Družinska mediacija. Predlog bele knjige o mediaciji*. Ljubljana: Društvo mediatorjev Slovenije.
- Mednarodne pogodbe. *Uradni list RS*, št. 22/99.
- Parkinson L. (2011). *Družinska mediacija*. Ljubljana: Institut za mediacijo Concordia.
- Prein, H. (2003). De vaardigheidstoets bij de certificering tot NMI-mediator. *Tijdschrift voor Mediation*, 7(4), 83–93.
- Šetinc Tekavc, M. (2002). *Mediacija: Sporazumno reševanje sporov v teoriji in praksi*. Tržič: Učila.
- Udovič, F. (1999). Mediacija v primerjavi s sorodnimi prijemi. *Socialno delo*, 1, 41–47.
- Uradni list Evropske unije* (2003), št. L 338/1.
- Zakon o alternativnem reševanju sodnih sporov (ZARSS) (2009). *Uradni list RS*, št. 97. Pridobljeno s <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlid=200997&stevilka=4248>.
- Zakon o mediaciji v civilnih in gospodarskih zadevah (ZMCGZ) (2008). *Uradni list RS*, št. 56. Pridobljeno s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5289>.
- Zalar, A. (2001). Alternativno reševanje sporov – temeljna načela alternativnega reševanja sporov. *Podjetje in delo*, 6–7, 1228–1240.

POSEBNI SEZNAM VIROV

- Begić, M. (2009). Mediacija – premalo uveljavljen pristop. *Delavska enotnost*, 20(68), 10.
- Bertoncelj, M. (2009). Mediacija, mirno reševanje sporov. *7 dni*, 6(58), 12.
- Cvetek, O. (2009). Prinašalci miru. *Delo – Sobotna priloga*, 51(117), 27.
- Dimnik, L. (2011). Mediatorji pomagajo reševati življenjske probleme, pravniki pa pravne. *Dnevnik*, 184(61), 5.
- Esih, U. (2011). Za sprte sosede je mediacija primernejša kot sodišče. *Večer*, 217(67), 4.
- Felc, M. (2011). Iz spora brez poražencev. *Delo*, 53(84), 13.
- Ferk, L. (2012). Mediacija – znova obujena kultura dialoga. *Večer, Priloga Bombon*, 308(7), 14.
- Gole, N. (2010). Uspešna slovenska mediacija. *Delo*, 52(291), 10.
- Hostnik, M. (2010). Z mediacijo do poravnave tudi v zdravstvu. *Dnevnik*, 177(60), 2.
- Kavčič, F. (2010). Alternativno reševanje delovnih sporov. *Delavska enotnost*, 5(69), 12.
- Korošak, M. (2011). Eden od teh načinov je mediacija. *ABC zdravja plus*, 3(6), 16.
- Levičnik, V. (2011). Z mediacijo ne iščemo krivca – ugotavljamo interese ljudi. *Dnevnik, Priloga Nika*, 251, 6.
- Petavs, S. (2010). Zgolj za zavlačevanje sodnih postopkov. *Finance*, 94(3244), 17.
- Petavs, S. (2010a). Brez sodišča, brez zamere do partnerja. *Finance*, 94(3244), 17.
- Petrič, M. (2010). Mediacija v šoli. *Dolenjski list, Priloga Živa*, 2(9), 32.
- Tepina, J. (2009). Mediacija – priložnost, da odločaš o sebi. *Dnevnik, Priloga Nika*, 135, 19.
- Vukelič, M. (2009). Hitreje in ceneje do rešitve spora. *Delo*, 51(183), 2.
- Vukelič, M. (2011). Mediatorji uspešni v polovici primerov. *Delo*, 53(201), 2.



Lilijana Burcar

STARIZEM ALI STAROSTIZEM?

Ob spremembi družbenoekonomskega sistema in razgradnji socialistične države blaginje izginjata tudi sistemska skrb za starejše in pozitiven odnos do njih. Namesto tega so na delu družbenoekonomske silnice, ki si prizadevajo za institucionalno porajanje odklonilnega odnosa do starejših, njihovo degradacijo in prekategorizacijo v posebno skupino homogeno nezaželenih drugih takoj ali tik pred tem, ko dosežejo predpisani *starostni prag za upokojitev*. Ta služi kot *arbitrarni kronološki mejnik*, na podlagi katerega se generacija, opredeljena kot starejša, ločuje od drugih kot domnevno diametralna nasprotna in povsem drugačna skupina (ne)ljudi: po izkrivljeni neoliberalni interpretaciji naj bi upokojeni starejši bile breme, zato naj bi bili domnevno upravičeno obravnavani kot tujek, s tem pa kot nevarnost sistemu in elementarna grožnja vsem ostalim. Priča smo torej sistemskemu popredmetenju in razčlovečenju starejših z namenom, da bi tako lažje ustvarili dežurnega krivca in prikrili strukturne vzroke njihovega osiromašenja in osiromašenja naslednjih generacij ob prehodu med upokojene. To je namreč posledica razgradnje in privatizacije javnega pokojninskega sistema kot tudi krčenja in razgradnje ter vsaj delne privatizacije in s tem vse večje nedostopnosti institucionalne oskrbe starejših. Vse to spremlja potiskanje starejših v izolirani krog družinske neprofesionalne skrbi¹ in umišljeno zadostne individualne odgovornosti.

Ta *ideologija odrugačenja starejših*, ki je tudi temelj njihovega prikazovanja kot povsem ločene skupine, izhaja iz procesov, ki so povezani s sistemskim krčenjem in uzakonjenim odvzemom temeljnih socialno-ekonomskih pravic. Ideologija odrugačenja starejših deluje na načelu, ki starejše, ko dosežejo starostni prag za upokojitev, prikazuje kot razčlovečene druge z namenom, da bi se vanje lažje projiciralo in s tem nevtraliziralo tudi splošno nezadovoljstvo ostalega prebivalstva, s tem pa odvrnila pozornost od strukturnih dejavnikov, ki krčijo operativni prostor in blaginjo celotnega prebivalstva. Za ideologijo odrugačenja starejših je torej značilno, da služi sistemski degradaciji starejših kot ljudi. To je ideologija, ki je namenjena proizvajanju in zakoreninjanju dehumaniziranega gledanja na starejše ter s tem tudi legitimaciji njihove drugorazredne obravnave na institucionalni

Izr. prof. dr. Lilijana Burcar, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, lilijana.burcar@guest.arnes.si

¹ S tem se tudi ponovno vrašča konservativno preoblikovan pojem družine in nastavlja patriarhalna struktura družinske skupnosti, saj se poprej institucionalno razpršena in profesionalna skrb v koncentrirani obliki spet prelaga na ramena ene same laične ženske znotraj družine. Družina, ki mora nujno vključevati tudi otroke, pa se obravnava, kot da je samozadostna ekonomska enota, avtomatično večgeneracijska ekonomskim migracijam navkljub in danost oziroma vsiljena nuja sleherne posameznice oziroma slehernega posameznika.

ravni. Na podlagi te ideologije se starejšim upokojenim odteguje status človeka oziroma se jih degradira do te mere, da se jih začne obravnavati kot inferiorno in zato kot povsem drugačno vrsto ljudi (Bytheway v Iversen, Larsen in Solem, 2009, str. 9), kot so bili še včeraj, tik preden so prestopili sicer arbitrarno določeno in institucionalno spremenljivo starostno mejo za upokojitev.

Pri uvajanju pojmov, s katerimi to ideologijo poimenujemo ali opisujemo, je zato potrebna previdnost in preiščlenost. Zavedanje in poznavanje osnovnega družbenoekonomskega konteksta, kot smo ga skicirali zgoraj – ta pa temelji na utrjevanju in poglobljanju neenakosti in zato to ideologijo tudi proizvaja – odločilno vpliva na pravilno nastavitve poimenovanja, s tem pa tudi na oblikovanje zornega kota in načina pristopa do te družbene problematike. Ključnega pomena je, da s poimenovanjem, ki ga uvajamo, ne utrjujemo obstoječih ideoloških vpisov, saj s tem prispevamo k nadaljnji naturalizaciji in perpetuaciji odrugačenja starejših. Namesto da s poimenovanjem krepimo in tako sodelujemo pri poglobljanju konstruktov o starejših kot nezaželenih drugih, je treba poimenovanje zastaviti tako, da z njim vsaj nakažemo, če ne že jasno predočimo, da gre v prvi vrsti za strukturno pogojen proces marginalizacije in družbene konstrukcije starejših kot umišljenega negativnega odklona od preostalega človeštva na podlagi arbitrarno določene vstopne točke, ki služi tovrstni prekategorizaciji, in sicer institucionalno premični starostni meji za dosego pokojnine (ki se bo v prihodnje še zviševala oziroma premikala navzgor). S tako nastavljenim pojmom lahko to ideologijo predočimo kot sestavni del širšega družbenega fenomena in nikakor ne reduktivno le kot stvar domnevno zgolj individualnih (in samonaraslih) predsodkov.

V tem pogledu sta zgovorna prav na novo uvajajoča se izraza *starizem* (v družboslovnih razpravah) in *starostizem*. Starizem podlega naturalizaciji in nadaljnjemu podvajanju negativnih konstruktov o starejših, saj za svoje korenisko izhodišče jemlje pridevnik z negativnim prizvokom. Slednjega namesto v spolno nezaznamovani srednji obliki ponuja v moški obliki, vtihotapljač in nastavljač moško obliko kot domnevno univerzalno in nezaznamovano (kar seveda po tej analogiji in interpretaciji pomeni, da žensko označeno velja za partikularno in odklonsko). V SSKJ prve štiri razlage gesla »star« nosijo negativne konotacije in se nanašajo na nekaj, kar je »v zadnjem obdobju življenja« ali »kar nima več ustrezne, potrebne kakovosti uživanja«, kar »ima razmeroma veliko let« ali pa je »značilno za starega človeka, zlasti po videzu«. Vse štiri razlage spremljajo izključno negativni primeri, kot so »ni si mislil, da je star«, »krompir je že star«, »ima starega moža« in »njegov obraz je postal star« (SSKJ 1998, str. 1302). Šele peta razlaga gesla »star/a/o« se nanaša na »število časovnih enot, preteklih od rojstva koga ali nastanka nečesa« (prav tam), kar priča, da gre v prvi vrsti za pridevnik z negativno rabo. Skovanka starizem, ki izhaja iz pridevnika, pozornost sicer usmerja k starosti, a na način, ki potrjuje odklonilen pogled na starejše in s katerim se nadalje naturalizirajo vse močnejši predsodki in stereotipi, kot da bi šlo za naravno stanje in ne za *poustvarjeni način gledanja na starejše*, ki ga producira določeni družbenoekonomski sistem.

Izraz *starostizem*, ki izhaja iz samostalnika, počne ravno nasprotno. Opozarja na proces družbene konstrukcije starosti kot nečesa poustvarjeno odklonilnega in do česar velja

zavzeti kritično distanco. Poudarja, kaj je tarča, in opozarja na prekategoriizacijo življenjskega obdobja, ki je v izhodišču nevtrarno, saj gre zgolj za eno od etap v življenju – ali pa celo pozitivno osmišljeno, če govorimo o stárostih oziroma starešinah neke skupnosti – v zdaj ločeno nastavljeno ali posebej izluščeno in zato zaznamovano kategorijo. Ta je skupaj s svojimi predstavniki posledično podvržena negativnemu gnetenju in negativnim ideološkim vpisom. Pojem starostizem v tem trenutku deluje sicer kot zasilno izhodišče, a še vedno kot oprijemljivejša alternativa za poimenovanje te ideologije. Z njo nas namreč ne staplja, ampak nas – opozarjajoč na to, kaj je tarča, in vodeč v postanek in premislek – od nje vsaj za drobno ped distancira. Označuje namreč proces vpisovanja poustvarjene negativnosti in odklonskosti, usmerjajoč s tem pozornost k postopkom podruženja nečesa, kar doslej ni imelo inherentno negativne vrednosti, in sicer prav na podlagi arbitrarno odbranega starostnega praga.

LITERATURA

- Iversen, T. N., Larsen, L. in Solem, E. P. (2009). A Conceptual Analysis of Ageism. *Nordic Psychology*, 61(3), 4–22.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika*. 1998. Ljubljana: DZS.



IZOBRAŽEVANJE V MUZEJU: ANIMIRANJE ZA KULTURNE SPREMEMBE

Pogovarjali smo se s Sonjo Kogej Rus

Muzeje razumemo kot ustanove, ki poleg svoje osnovne dejavnosti tudi izobražujejo. Nekateri avtorji¹ pa menijo, da je izobraževanje in učenje celo ena od osrednjih nalog muzejev. Z izobraževanjem nagovarjajo različne ciljne skupine, saj so programi zelo različni. Gibljejo se od radikalne muzeologije in muzejskega aktivizma s subverzivnim izobraževanjem do participativnega učenja in razmišljanja o individualnih spominih, doživetjih, čustvih.²

Veliko izkušenj z izobraževanjem imajo v *Slovenskem etnografskem muzeju*,³ kjer je Sonja Kogej Rus, po izobrazbi etnologinja in zgodovinarica, kustosinja pedagoginja (od 1993) in muzejska svetovalka (od 2006) ter vodja Oddelka za muzejsko pedagogiko in andragogiko. V tem muzeju že 25 let opravlja pedagoško in andragoško delo, snuje izobraževalne programe in projekte, razstave ter predvsem odkriva zmeraj nove poti.

Kustosinja pedagoginja, to se zdi star naziv. Še ustreza temu, kar v resnici delate?

Izraz smo »podedovali« iz prejšnjih časov in verjetno bi bilo treba razmisliti o novem poimenovanju moje in vloge mojih kolegov. Danes gre za veliko vrst učenja, povezanega z muzejskimi zbirkami, manj pa za tradicionalno vodenje po razstavah kot nekoč. Spodbujamo učenje, zaradi katerega mislimo, čutimo, ravnamo drugače, postavljamo drugačna vprašanja, odkrijemo drugačne odgovore, se spremenimo. Spodbujamo učenje za spremembe.

Danes si v našem muzeju prizadevamo za tako učenje, ki spodbuja doživljanje lepote in umetnosti, družbeno vključenost, skupnostno izobraževanje v lokalnem okolju ali v posameznih mestnih četrtih in tudi lokalni razvoj. Pri tem imamo v vseh muzejih v Sloveniji podobne težave: premalo nas je, ki delamo le na področju učenja in izobraževanja.

1 Anderson, D., Cosson, A. in McIntosh, L. (ur.) (2015). *Research Informing the Practice of Museum Educators*. Boston: Sense Publ.

2 Clover, D. E., Sanford, K., Bell, L. in Johnson, K. (ur.) (2016). *Adult Education, Museums and Art Galleries*. Boston: Sense Publ.

3 <http://www.etno-muzej.si/>

Številni delajo hkrati še na drugih področjih. Jaz sem zadovoljna, da imam okrog sebe skupino mladih in zavzetih študentk, ki mi pomagajo.

Komu je namenjeno vaše delo? Kaj obsega?

Pedagoške službe snujejo programe za tiste, ki prihajajo v muzej organizirano (vrtci, šole, odrasli, turisti), kot tudi programe za posameznike, otroke in družine. Znotraj tega so tudi tako imenovani popularizacijski programi, kot so sobotni programi ali pa programi ob dnevih odprtih vrat. Zdajšnji andragoški program pa obsega delo s kulturnimi mediatorji, osebne razstave – bom razložila, kaj to je – in druge programe za odrasle. Tu sodelujem z našimi kustosi. Pedagoško-andragoško delo ni več le tradicionalno vodenje obiskovalcev po razstavah, marveč so to programi, ki smo jih zasnovali in so v povezavi z raznolikim muzejskim občinstvom, ciljnimi skupinami in temami. Tudi če je le vodenje po razstavi, se to pogosto nanaša na določeno temo, kot so spomin, nostalgija, prijateljstvo ... To obiskovalcu zagotavlja, da ne bo le gledal in poslušal, marveč bo dogajanje celovito doživel, v dogajanje bo vložil sebe.

Kako nekdo postane muzejski pedagog ali muzejska pedagoginja?

Muzejske pedagogike ali kulturne mediacije v Sloveniji za zdaj ni mogoče redno študirati,⁴ zato so zaposleni na teh področjih izobraženi v svojih strokah, imajo disciplinarno znanje, ki ga dopolnijo s pedagoško-andragoškim znanjem. Mogoče so različne kombinacije, a nenehno izobraževanje in samostojen študij sta nujni del našega profesionalnega dela.

Dejali ste, da v tem muzeju rastete tako dolgo, kot raste naša država. Petindvajset let?

Pred 25 leti smo gradili ne le državo, marveč tudi to našo lepo stavbo in to našo muzejsko četrt. In takrat sta se rodila tudi moja otroka. Spremljala sem njun razvoj in znanje prenašala na muzejska tla v otroške programe. Med življenjem in delom je le tanka močno prepustna meja. Moje muzejsko občinstvo so bili takrat otroci in mladi. Zdaj pa, se mi zdi, raje delam s starejšimi. Včasih se mi je sicer zdelo, da sem premlada, da bi starejše dobro razumela, pa sem vseeno 17 let delala s starejšimi študenti Slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje. Tudi kulturni mediatorji so izšli iz skupnega projekta muzeja in univerze. V muzeju smo zanje skupaj našli vloge, ki jih sprva nismo predvideli. Taka nova vloga je vodenje *Galerije pripovedovalcev*, ko kulturna mediatorja spodbujata obiskovalce k sodelovanju, da potem posnameta njihove pripovedi na film. *Galerija pripovedovalcev* je rastoča zbirka osebnih pripovedi, ki obiskovalcem razstave in naše spletne strani omogoča vpogled v razmišljanje drugih ljudi o sebi, svojem okolju in bližnjih, o

⁴ Program muzejska pedagogika ponujajo kot drugostopenjski magistrski študijski program (izredni študij) na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani (<https://www.pef.uni-lj.si/801.html>).

narodu, državi, veri in jeziku, o svoji in naši dediščini, o svoji ali tuji drugačnosti, o vrednotah, pogledih na življenje in smrt, torej o temeljnih identitetnih vprašanjih. Kulturne mediatorke delujejo tudi še na drugih področjih: v restavratorskih delavnicah, vodijo po razstavah, kjer se izkazujejo za imenitne sogovornice prav skupinam starejših. Pri nas so bili starejši kulturni mediatorji preboj tudi zato, ker prej nismo imeli prostovoljcev in smo lahko tako začeli odkrivati prostovoljstvo. Zdaj bi radi dejavnost razširili. Želimo si še *prostovoljnih ambasadorjev muzeja*, ki bi še več delali med ljudmi, ki bi lahko šli do različnih študijskih krožkov in bi starejšim prinašali muzej v njihovo okolje ali pa jih navdušili za obisk muzeja.

Eden izmed rastočih obrazstavnih programov našega muzeja so *osebne razstave obiskovalcev*. Ko smo pred desetimi leti postavili razstavo *Med naravo in kulturo*, smo v ospredje dali predmet. Skozi zgodbo o preživetju, potrebnem in nepotrebnem, duhovni in socialni kulturi smo pokazali, kaj naš muzej zbira. Potem je projekt rasel in dopolnili smo ga z razstavo *Jaz, mi in drugi, podobe mojega sveta*. Vsakdo je lahko del te razstave, se najde v njej, se sprašuje o sebi. Z Janjo Žagar, avtorico razstave, sva se odločili, da bodo naši obiskovalci prispevali pripovedi o sebi. In nastalo je že več kot 30 takšnih razstav!

Kako to gre?

To so razstave, ki temeljijo na zasebnih predmetih, fotografijah iz osebnih ali družinskih albumov, shranjenih dokumentih in podobno. Avtorji razstav so obiskovalci sami, v pomoč pri tej posebni muzejski izkušnji pa imajo na voljo muzejskega mentorja – za spodbudo, tehnično usmerjanje. Avtorji po svoji presoji in s svojimi besedami predstavijo in poudarijo vsebine, ki najbolj nazorno kažejo njihovo življenjsko pot, in jih delijo z njim pomembnimi posamezniki in drugimi obiskovalci muzeja. Izbrani poudarki in načini interpretacije osebnih vsebin zato niso stvar strokovnih muzejskih presoj, ampak oblika avtorjeve samorefleksije. Osebne razstave so muzejska oblika avtoportretnih zgodb, ki v naracijo o sebi hote ali nehotе vključujejo tudi druge ljudi in splošne družbene razmere. Skozi zgodbe zbranih spominov, izkušenj in spoznanj avtorji razkrivajo svoje pripadnosti različnim vlogam, ljudem, institucijam, krajem, zanimanjem ... Ker tudi najbolj osebne zgodbe, predmeti in pomeni vsebujejo elemente skupnega, se med pripravo razstave okrepi zavest avtorjev o povezanosti lastne zgodbe s skupno preteklostjo, osebne dediščine s skupno in tudi muzejsko dediščino.

Vsak snovalec osebne razstave je posebna zgodba. Snovalci osebnih razstav so starejši posamezniki, skupine, posamezniki iz ranljivih skupin, kot so brezdomci in invalidi, umetniki, zbiralci, pa tudi študentje. Študentje Oddelka za etnologijo in kulturno antropologijo so denimo pripravili osebno razstavo na temo prehodov *#vstopil SEM*, študentka biologije pa razstavo *Majica, pripadnost in spomin*. Predstavila se je kot tabornica, gimnazijka, plesalka in študentka biologije, in to z majicami, fotografijami, predmeti.

Nastajanje takšne razstave gotovo okrepi medsebojne vezi.

Če osebno razstavo pripravlja skupina, to zelo okrepi medsebojne vezi, saj potem razmišljajo tudi drug o drugem. Naj kot primer navedem skupino *Podobe mojega sveta*. To je študijski krožek in starejše članice študijskega krožka so se predstavile »skozi« svoje čevlje, poročne, moževe gojzarje ... Predmeti so svojevrstna reprezentacija življenja lastnice, lastnika in dogodkov, povezanih s čevlji. Predmeti sprožijo razmišljanje o sebi in pojavi se želja, da bi razmišljanje delil z drugimi. Za naš muzej je sodelovanje obiskovalcev, kulturnih mediatorjev in drugih pomembno.

Projekt kulturnih mediatorjev, ob katerem se povezujeta muzej in univerza za tretje življenjsko obdobje, se zdi zanimiv, ploden za vas in univerzo, predvsem pa za starejše.

Radi bi razvili kulturo obiskovanja muzeja, za obiskovalce se moramo »bojevati«, zato pripravljamo dneve odprtih vrat, povezujemo se z različnimi skupinami: starejšimi, mladimi, azilanti, brezdomci, družinami. Ljudi je treba navduševati, povezovati; ustvariti želim osebno, personaliziran stik s predstavniki različnih skupin občinstva, kar dosežemo skozi razstave, razprave, delavnice, skupnostne stvaritve in podobno. Upoštevati moramo različne značilnosti in različne zmožnosti obiskovalcev, denimo starost, družbeni status, način življenja, vrednostni sistem, tradicije, hendikepe. Uvajamo inovativne oblike participacije v kulturi, pa tudi nove oblike posredovanja znanja ter menjave kulture med posameznimi kulturnimi okolji.

Dejali ste, da imajo muzejski predmeti tudi svojo simbolno raven.

Seveda, lahko simbolizirajo prijateljstvo, lahko budijo nostalgične občutke, simbolizirajo ljubezen. Brusni kamen, denimo, na simbolni ravni izraža ljubezen. Ljubezenska darila so si dajali tudi nekoč. Pa ne le robčke! Trnič, denimo, je mladi sir, ki ga delajo na Veliki planini. Pastirji so ga oblikovali v čebulice in okrasili z lesenimi *pisavami*. Okrašeni sir so stisnili v obliko dojke. Takšne sirčke so pastirji dekletom podeljevali v paru, dva sirčka za eno dekle. Simbolno, vsekakor. Včasih so fantje dekletom podarjali tudi rezljane preslice. Na takšni se je zbodla Trnuljčica. Simbolna raven predmetov nam odkrije marsikaj. Prijateljstvo, na primer, se je izražalo v fantovskih združbah ob praznikih. Pustovali so, šemili so se.

Pri nostalgiji gre spet za nekaj drugega. Zanima nas, kateri razstavljeni predmet v posamezniku zbudi občutke iz mladosti. V muzeju smo zbirali predmete – in to še danes počnemo – vendar jih ne zbiramo le zato, ker so lepi, temveč tudi zato, ker so nosilci spomina. Zanima nas človek, ki takšen predmet uporablja, in raba predmeta.

Razvijate tudi projekte, ki se nanašajo na življenjske prehode, tranzicije.

Največ življenjskih tranzicij nastane v poklicnem delovnem obdobju, malo v prostem času, malo v povezavi z dejavnim državljanstvom. Po upokojitvi je manj prehodov. Tranzicije so v sodobnosti zelo osebne, pri vsakomur so drugačne. Hočem reči, da se ljudem dogodijo različni prehodi, ki so individualizirani. Javne pa tranzicije postajajo s pomočjo tehnologije, socialnih omrežij. Prav projekt študentov etnologije in kulturne antropologije je obravnaval teme, kot so moje prvo potovanje kot prehod, prvi seks, prva menstruacija. Pripovedovalci so se povezali med seboj. Koordinirali so se, da je vsak povedal svojo zgodbo, in jo povezali s celoto. V tem letu bomo v Slovenskem etnografskem muzeju obravnavali družinske zgodbe. Kolegica Polona Sketelj se pogovarja z izbrano zamejsko družino. Izpraznili bomo njihovo podstrešje in ga preselili v Ljubljano. S predmeti bo prišlo k nam morje, ribištvo, vonj po soli ...

Pogovor s Sonjo Kogej Rus je tekel, kot teče novi roman, tiste vrste roman, ki se začne nekje na sredi in se ne konča. Človeka, predmete, čustva, razum, podobe življenja in še marsikaj smo našli v tem pogovoru, izseku iz njenega dela in življenja. Sonja Kogej Rus prejema od obiskovalcev, študentov, sodelavcev veliko. Zakaj? Formula je preprosta: veliko daje. Ve, da je v muzeju vse prepleteno, da človek, strokovnjak postane to, kar je, zaradi medsebojnih povezav in skupnih naporov. Ko pripoveduje o svojem delu, pravi »mi«.

Pogovarjala se je Dušana Findeisen.



Boštjan Bajec, Eva Boštjančič, Sara Tement

ČLOVEK, DELO IN ORGANIZACIJA:
Pregled psiholoških področij in perspektiv
Ljubljana, Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2016

Knjiga je pomembna za različne akterje (študente, strokovnjake, ki gradijo kariero na tem področju, zaposlene v kadrovskih oddelkih, izobraževalce) in bi jo potrebovali že pred 20 leti, a do danes ni bilo prave možnosti, da bi se lotili sistematičnega pregleda področij, ki jih pokriva psihologija dela in organizacije.

Pisati monografijo o preteklih in hkrati o aktualnih spoznanjih, tako o mednarodnih kot o slovenskih, o tujih in domačih praktičnih primerih ni lahko, saj se področje dela nenehno spreminja: opušča se osemurni delovnik, delo vedno bolj zajeda prosti čas, ruši se meja med delom in družino, sodobna tehnologija prodira na vsa področja delovanja, delovna sila se stara ...

Potreba po novih raziskavah je velika tako na strani znanosti, ki se trudi odgovoriti na vprašanje, kako sodobni pristopi ter spremembe v delovnem in družbenem okolju vplivajo na zaposlenega, kot na strani praktikov, ki iščejo pristope, s katerimi bo človek v delovnem okolju čim bolj učinkovit in hkrati zadovoljen.

Delo poskuša zaobjeti večino ključnih področij psihologije dela in organizacije, ki je aplikativna veda in katere predmet raziskovanja so posameznik in njegovo vedenje v delovnem okolju ter z njim povezana dogajanja. Psihologija dela in organizacije je znanost, ki uporablja enako stroge postopke raziskovanja, kot jih lahko najdemo na drugih področjih znanstvenega raziskovanja (Muchinsky, 2006). Bajec v knjigi poudarja, da je psihologija dela in organizacije bolj usmerjena v uporabo znanstvenih spoznanj in manj v uporabo primerov dobrih praks.

Avtorji v delu prepletajo teorijo s prakso – bralec lahko v vsakem izmed devetih poglavij sledi sistematičnemu pregledu, od pomembnih zgodovinskih mejnikov nastanka in razvoja psihologije dela do pregleda motivacijskih teorij, teorij vodenja pa vse do procesov iskanja in izbora kadrov, ocenjevanja uspešnosti ter mejnih in hkrati komplementarnih področij, ki si s psihologijo dela v teoriji in praksi delijo osnovne pojme, pristope, metode.

Svoja razmišljanja dopolnjujejo z rezultati in spoznanji številnih domačih ter tujih raziskav s področja psihologije dela, kadrovske in organizacijske psihologije. Teoretične modele podkrepijo s spoznanji iz prakse, ki temeljijo na znanstvenih metodah zbiranja in

obdelovanja podatkov. Slikovni prikazi, preglednice in primeri omogočajo, da je besedilo razumljivo in nazorno tudi za tiste, ki se na karierno pot šele odpravljajo.

V prvem poglavju Boštjan Bajec umesti ter opredeli psihologijo dela in organizacije, tako znotraj znanosti na splošno kot tudi znotraj psihološke vede. V Sloveniji na tem področju deluje 22 odstotkov psihologov, ki jih povezujejo skupna znanja, raznovrstne delovne izkušnje in kompetence. Za prihodnost pa pobudo pri urejanju tega področja počasi prevzema certifikat Europsy. Bajec omenja tri ključne vrednote, ki vodijo psihologijo dela in organizacije – zavezanost znanosti, zavezanost koristi ter zavezanost ravnotežju med ljudmi in organizacijo – ki se kasneje (tudi v naslednjih poglavjih) pojavljajo kot implicitne mere odličnosti na vseh obravnavanih področjih.

Če želimo negovati področje tudi v prihodnje, je pomembno, da se ozremo v preteklost. Bajec v drugem poglavju na zanimiv in pregleden način predstavi ključne mejnike, ki so oblikovali področje. Razmišlja pa tudi o prihodnosti te vede, ki jo vidi kot hkratno opazovanje pojavov na različnih organizacijskih ravneh, pospešeno rast števila mednarodnih primerjav in globalnih raziskav področja, intenzivno analiziranje odnosov med različnimi deležniki kot tudi obravnavo in analiziranje velike količine podatkov, raziskovanje integracije priseljencev in njihovih potomcev, proučevanje učinka vdora v zasebnost, povečano zanimanje za humanizacijo novih oblik dela ...

Sledita poglavji o vsebinah, ki so potrebne za znanstveno in praktično delo psihologov. Tretje poglavje je namenjeno predstavitvi razlik med znanstvenim in neznanstvenim raziskovanjem, saj je strokovnjak (pogosto prav psiholog) na delovnem mestu, čeprav se ukvarja s praktičnimi problemi, dolžan preverjati učinkovitost svojih posegov, zato mora obvladati osnovne raziskovalne metode. Že oblikovanje raziskovalnega vprašanja je lahko ključno – ali bomo le poskušali opisati določeno situacijo, iskali razlago za opazovani pojav, bomo napovedovali izbrano vedenje ali bomo morda sledili spreminjanju določene ravni odnosov. Beremo lahko tudi o lastnostih dobrih merskih instrumentov, različnih načinih zbiranja podatkov, o uporabi raziskovalnih metod.

Četrto poglavje povzema ključne zakone in akte, ki urejajo pristojnosti in odgovornosti delovanja psihologov ter tudi drugih strokovnjakov v vsakodnevni praksi v delovnih organizacijah. Logično nadaljevanje je poglavje o etičnih okvirih dela psihologov v organizacijah. Eva Boštjančič se dotakne pojmov, kot so etika, morala, integriteta, ugled, odgovornost, etični kodeks, ki naj bi jih pri delu upošteval vsak psiholog (ali drug strokovnjak na področju dela z ljudmi), ki lahko dnevno prehaja med različnimi vlogami – deluje kot svetovalec, opazovalec, izobraževalec, razsodnik, preiskovalec, izpraševalec, organizator, model. Med uporabnimi informacijami najdemo tudi primer pisnega obveščenega soglasja, ki ga mora podpisati vsak, preden vstopi v selekcijski ali kateri drug postopek, v katerem se obdelujejo njegovi osebni podatki.

V drugem delu knjige so zbrana poglavja, ki jih vsebinsko razdelimo v zaključene celote. Prvo od njih je poglavje o psihologiji dela, ki prinaša teoretičen pogled na značilnosti dela in možne rezultate oziroma posledice dela, s katerimi so povezane posamezne značilnosti.

Ukvarja se predvsem z vprašanjem, kako delo prilagoditi zaposlenemu, ter z razmerjem med značilnostmi dela in osebnostnimi značilnostmi zaposlenih, ki ostaja eden glavnih vidikov napovedovanja vedenja, stališč in čustvenih odzivov pri delu (Arnold idr., 2010), med katerimi se v praksi najpogosteje omenjata delovna zavzetost in organizacijska pripadnost.

Naslednji poglavji predstavita ključna vprašanja znanstvenega proučevanja dveh področij. Poglavje o kadrovske psihologiji poveže v celoto analizo dela, iskanje in selekcijo kadrov, ocenjevanje delovne uspešnosti, razvoj kadrov ter karierno orientacijo. V poglavju Organizacijska psihologija pa Eva Boštjančič in Sara Tement predstavita delovno organizacijo in psihološke teorije, procese ter manjše organizacijske enote (delovne skupine in time), s pomočjo katerih lahko opišemo dogajanje v organizaciji. Za bralca bo zanimivo poglavje o merjenju delovne uspešnosti, saj je to danes v praksi vse prepogosto prepuščeno odločanju vodij, ki pa nimajo ustreznega teoretičnega znanja za oblikovanje motivacijskega modela nagrajevanja.

V sklepnem poglavju so predstavljena sorodna področja psihologije dela, ki so se oblikovala zaradi razvojnih, političnih, ekonomskih in socialnih potreb, ter narava določenih poklicev oz. delovnih področij. Poddiscipline, kot na primer vojaška psihologija ali humanitarna psihologija dela, slonijo na spoznanjih osnovne vede, pri čemer pa je predmet raziskovanja za vsako poddisciplino usmerjen v ključne izzive, ki jih ponuja in potrebuje posamezno podpodročje.

Monografija odpira vrsto vprašanj, vendar pa odgovori le na osnovna. Bralec bo svojo radovednost potešil do te mere, da bo skozi knjigo spoznal večino bazičnih, splošno uveljavljenih teorij ter metod psihologije dela in organizacije, za bolj poglobljen študij ali raziskovanje posameznega področja pa se bo moral še vedno ozreti po literaturi v tujih jezikih.

Besedilo služi kot izhodišče in vabi k nadaljevanju dela. Slovenski strokovnjaki kot tudi študenti si želijo, da bi lahko temeljna področja psihologije dela in organizacije – psihologijo dela, kadrovske psihologije, organizacijske psihologije – spoznavali tudi v slovenščini ter tako osvajali in v praksi uporabljali tudi ustrezno slovensko izrazoslovje. Da ne bomo več govorili o teamih, temveč o timih, da ne bomo okorno prevajali državlanskega vedenja, temveč uporabljali vedenje v korist organizacije, da bomo govorili o spretnostih in ne o »skilsih«, o virih in ne »resursih«.

Po mnenju recenzenta (Bucik, 1997) je delo jezikovno in sporočilno jasno, opremljeno z obilico znanstvenih in strokovnih virov, zato je monografija primerna za vsakega študenta, znanstvenika ali praktika, ki se študijsko ali strokovno srečuje z izzivi psihologije dela in organizacije.

LITERATURA

- Arnold, J., Randall, R., Patterso, F., Silvester, J., Robertson, I., Cooper, C., ... Den Hartog, D. N. (2010). *Work psychology: Understanding human behaviour in the Workplace*. Harlow: Prentice Hall.
- Bucik, V. (1997). *Osnove psihološkega testiranja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Muchinsky, P. M. (2006). *Psychology applied to work*. Belmont: Wadsworth.

Eva Boštjančič



Monika Govekar-Okoliš in Renata Kranjčec

MENTORSTVO V PRAKTIČNEM USPOSABLJANJU V DELOVNIH ORGANIZACIJAH

Ljubljana, Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2016

Bolonjska reforma je prinesla mnogo izzivov, med njimi tudi vprašanje o prenovi praktičnega usposabljanja. Monografija je izvirno delo uveljavljenih avtoric, ki se ukvarjata z raziskovanjem področja mentorstva. Delo obravnava področje mentorstva študentom v praktičnem usposabljanju v delovnih organizacijah po uvedbi bolonjskih študijskih programov. Pomembno je, ker mentorjem praktičnega usposabljanja ponuja temeljna znanja, ki jih ti potrebujejo za kakovostno mentorstvo. Monografija je sestavljena iz teoretičnega in empiričnega dela.

V teoretičnem delu avtorici na podlagi analize različnih teoretskih virov in opredelitev opišeta pomen, vlogo in naloge mentorja, pri čemer se osredotočita tako na splošne kompetence mentorja kot tudi na njihove strokovne, odnosno komunikacijske in organizacijsko administrativne kompetence v praktičnem usposabljanju. Mentorstvo najprej obravnavata konceptualno in ga nato aplicirata na področje praktičnega usposabljanja študentov v delovnih organizacijah. Opredelita razliko med formalnim in neformalnim mentorstvom ter opišeta oblike in funkcije mentorstva v praktičnem usposabljanju.

Mentorstvo opredelita kot diadni odnos med mentorjem in študentom praktikantom, pri čemer se še posebej osredotočita na komunikacijo in njen pomen za kakovostno mentorstvo. Na zanimiv način orišeta bistvene značilnosti različnih vrst mentorjev glede na njihovo obliko komuniciranja s praktikanti v praktičnem usposabljanju, ob tem pa zlasti poudarita pomen posredovanja povratnih informacij in medsebojnega poslušanja.

V osrednjem delu se avtorici posvetita vprašanju, kako organizirati praktično usposabljanje ob upoštevanju formalnosti po novih bolonjskih zahtevah. Vprašanje obravnavata z različnih vidikov (strokovno, metodološko). Posebej omenjata pomembnost priprave kakovostnega načrta praktičnega usposabljanja in evalvacijo kot dejavnika, ki izrazito vplivata na kakovost procesa praktičnega usposabljanja v delovnih organizacijah. V tem poglavju so oblikovana teoretična izhodišča za kakovostno mentorstvo ter ob tem nakazana nujnost povezovanja in sodelovanja med izobraževalnim zavodom/fakulteto in delovno organizacijo.

Teoretični del skleneta z opisom učinkov mentorstva na praktikante, mentorje, delovno organizacijo, na izobraževalni zavod/fakulteto in tudi širšo družbo. Dokazujeta, da

je praktično usposabljanje izjemnega pomena, saj omogoča stik praktikanta s prakso in delovno organizacijo. Gre za prenos teorije v prakso in obratno, kar omogoča večje sodelovanje med izobraževalnimi zavodi in delovnimi organizacijami. Praktično usposabljanje naj bi omogočilo premostiti »prepad« med teorijo in prakso. Posledično naj bi pozitivno vplivalo na razvoj v gospodarstvu in negospodarstvu, predvsem pa na kakovostno znanje študentov. Za tovrstno delo pa morajo biti mentorji v delovnih organizacijah ustrezno usposobljeni. Le mentorji, ki imajo profesionalno znanje, lahko učinkovito opravijo mentorstvo študentom v praktičnem usposabljanju.

V empiričnem delu avtorici opisujeta potrebe po izobraževanju mentorjev in njihove ocene mentorstva v delovnih organizacijah. Predstavitva izobraževanja za mentorje v praktičnem usposabljanju, ki so bila izvedena v letih 2007–2014, kjer se je usposobilo 230 oseb iz različnih delovnih organizacij s področja gospodarstva in negospodarstva. Ugotavljata, kakšno je stanje mentorstva v delovnih organizacijah, in zapišeta, da mentorji potrebujejo dodatno znanje in izobraževanje za izpopolnjevanje svojega mentorstva v praktičnem usposabljanju (profesionalnih kompetenc mentorja). V raziskavi sta ugotovili, da mentorji v delovnih organizacijah čutijo potrebo po večji medsebojni strokovni povezanosti in sodelovanju z mentorji iz izobraževalnega zavoda/fakultete in študenti, zato poudarita potrebe mentorjev po bolj načrtnem in kakovostnem mentorstvu v praktičnem usposabljanju študentov po zahtevah zadnjih bolonjskih študijskih programov.

Kot zanimivost avtorici v posebnem poglavju opišeta dobre in slabe izkušnje mentorjev s praktičnega usposabljanja ter njihove predloge za vrednotenje njihovega dela. Iz različnih podatkov skleneta, da bi se moralo mentorstvo formalno urediti, še posebej glede organizacije, plačila mentorjem, izobraževanja in izpopolnjevanja za kakovostno mentorstvo študentom v praktičnem usposabljanju. Te ugotovitve veljajo za mentorje v različnih delovnih organizacijah (gospodarskih in negospodarskih). Področja usposabljanja bi morala zajeti organizacijski vidik, komunikacijski vidik in osebni vidik. Mentorji izražajo potrebe po izobraževanju in primernem vrednotenju mentorskega dela.

Po mnenju avtoric naj bi s kakovostnim praktičnim usposabljanjem študentov povezovali praktično in teoretično znanje, omogočali boljšo zaposlitev mladih ter posredno boljši razvoj v gospodarstvu in negospodarstvu. Delo je zanimivo za različne bralce, ker obravnava mentorstvo z različnih vidikov, predvsem mentorji pa lahko pridobijo teoretična, strokovna in praktična znanja ter konkretne napotke o tem, kako organizirati, izpeljati in vrednotiti praktično usposabljanje enega ali več praktikantov.

Monografija je pomembna tako za mentorje kot študente, prinaša nov prispevek k razvoju kakovostnega praktičnega usposabljanja študentov, kot tudi razvoja profesionalne vloge mentorjev. Hkrati pa ponuja možnost za nadaljnje raziskovanje mentorstva, in sicer predvsem z zornega kota poststrukturalistične teorije prakse in učenja z delovanjem.



Univerza v Ljubljani
**FILOZOFSKA
FAKULTETA**

ZNANSTVENE IN STROKOVNE PUBLIKACIJE **ZNANSTVENE ZALOŽBE FILOZOFSKE FAKULTETE**

V tej številki Andragoških spoznanj sta predstavljeni dve monografiji, ki ju je izdala Znanstvena založba Filozofske fakultete. Poleg teh izide mnogo znanstvenih in strokovnih publikacij, ki bi vas mogoče zanimale. Predlagamo nekatere naslove:

AVTOR	NASLOV	CENA
Cirila Peklaj	Učenci z učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj	18,00 EUR
Boris Kožuh	Knjiga o statistiki	23,90 EUR
Monika Govekar-Okoliš, Renata Kranjčec	Mentorstvo v praktičnem usposabljanju v delovnih organizacijah	19,90 EUR
Petra Gregorčič Mrvar, idr.	Skupnost in šola: vrata se odpirajo v obe smeri	19,90 EUR
Cirila Peklaj, Sonja Pečjak	Psihosocialni odnosi v šoli	28,90 EUR
Paul B. Armstrong	Kako se literatura igra z možgani? Nevroznanost umetnosti in branja	19,90 EUR
Marko Radovan, Marek Koscielniak (ur.)	Learning and education in community: The role of schools and community organisations/Učenje in izobraževanje v skupnosti: vloga šole in skupnostnih organizacij	12,00 EUR
Klara Skubic Ermenc	Uvod v primerjalno pedagogiko	19,90 EUR
Vera Spasenović, Klara Skubic Ermenc (ur.)	Kakovost univerzitetnega izobraževanja: Kvalitet univerzitetnega obrazovanja	8,90 EUR
Eva Boštjančič, Lara Delić (ur.)	Zaključevanje kariere – od teorije k praksi	19,90 EUR
Marko Radovan, Sabina Jelenc Krašovec (ur.)	Older Men Learning in the Community: European Snapshots	8,90 EUR
Sonja Pečjak	Medvrstniško nasilje v šoli	16,40 EUR
Boštjan Bajec, Eva Boštjančič, Sara Tement	Človek, delo in organizacija. Pregled psiholoških področij in perspektiv	19,90 EUR
Janek Musek	Osebnost, vrednote in psihično blagostanje	19,90 EUR

Bralci revije Andragoška spoznanja imajo pri nakupu publikacij Znanstvene založbe FF v Knjigarni FF 25 % popusta.*

Knjigarna Filozofske fakultete (v pritličju), Aškerčeva 2, Ljubljana
E: knjigarna@ff.uni-lj.si ; T: (01) 231 11 19, (01) 241 11 37; <https://knjigarna.ff.uni-lj.si>.

* V skladu z Zakonom o enotni ceni knjige, vam popusta žal ne smemo ponuditi za knjige, ki so na trgu manj kot 6 mesecev.

NAVODILA AVTORJEM

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

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

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

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

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

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

Obseg prispevkov

Znanstveni in strokovni prispevki naj obsegajo do 8.000 besed, vključno z referencami in opombami. Prispevki v drugih rubrikah naj ne presegajo 2.000 besed.

Oblikovanje prispevkov

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

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

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

Reference v besedilu

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

INSTRUCTIONS FOR THE AUTHORS

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

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

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

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

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

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

Paper Length

Scientific and expert papers should not exceed 8,000 words, references and notes included. Contributions in other segments should not exceed 2,000 words.

Style Sheet

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

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

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

References

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



Univerza v Ljubljani
FILOZOFSKA
FAKULTETA