

ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Revija za izobraževanje in učenje odraslih

Vsebina

Uvodnik

<i>Polona Kelava</i>	ZAPOS LJIVOST – IZZIV ZA IZOBRAŽEVANJE	3
----------------------	--	---

Članki

<i>Borut Mikulec</i>	VALIDATION OF NON-FORMAL AND INFORMAL LEARNING FROM A EUROPEAN PERSPECTIVE – LINKING VALIDATION ARRANGEMENTS WITH NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORKS	7
<i>Monika Govekar-Okoliš</i> <i>Manja Fakin</i>	RAZVOJ NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH SKOZI ZGODOVINO ZASAVSKE LJUDSKE UNIVERZE	21
<i>Višnja Rajić</i> <i>Tomislav Rajić</i>	ASSESSMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF VOCATIONAL TEACHERS IN CROATIA	37
<i>Irena Ograjenšek</i> <i>Lejla Perviz</i>	SOCIOEKONOMSKI POLOŽAJ SAMOZAPOS LENIH V KULTURI: ORIS STANJA V SLOVENIJI	53
<i>Sara Brezigar</i>	CRITICAL REFLECTIONS ON MANAGING CULTURAL DIVERSITY IN WORKPLACES IN SLOVENIA	69
<i>Maruša Goršak</i>	MODULARNO USPOSABLJANJE KARIERNIH SVETOVALCEV – MUKS	83

**Poročila,
odmevi, ocene**

Dušana Findeisen KAKO IZBOLJŠATI ZAVEDANJE STAREJŠIH O TEM,
DA SO DRŽAVLJANI EVROPE? 91

Zoran Jelenc VSEŽIVLJENJSKOST UČENJA TER RAZISKOVANJE
VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA 95

Knjižne novosti 101

UVODNIK

ZAPOSRLJIVOST – IZZIV ZA IZOBRAŽEVANJE

Lahko bi rekli, da je rdeča nit te številke revije zaposljlivost, kar pa ni nujno vidno na prvi pogled. Teme, s katerimi se srečamo v člankih, se, ponekod tudi posredno, povezujejo z eno ali več kompetencami posameznikov v različnih vlogah, ali pa njihovih učencev, pomembnih za zaposljlivost, s ponudbo programov, ki lahko povečajo zaposljlivost, s problematiko samozaposlenih (na specifičnem področju) in podobno.

Priznavanje neformalno pridobljenega znanja je z zaposljlivostjo povezano neposredno. Kot opozarja Borut Mikulec, je treba biti pri tem, v čigavem interesu se neformalno pridobljeno znanje sploh priznava in certificira, previden. Upravičeno se je vprašati, ali priznane kompetence vplivajo na zaposljlivost posameznika in ali ima morda od tega več gospodarstvo ter na kakšen način. Način dela in zahteve delovnih mest se skoraj dnevno spreminjajo. Ali to ne pomeni, da bo v bližnji prihodnosti nesmiselno certificirati znanje, četudi v manjših paketih, kot so to nacionalne poklicne kvalifikacije? Avtor članka ugotavlja, da evropska politika vrednotenja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja podpira predvsem ekonomski namen tega vrednotenja, ravno neformalno pridobljeno znanje (pa naj bo certificirano ali ne), ki je last posameznika, pa ima veliko vlogo tudi pri njegovi zaposljlivosti in vzdrževanju zaposlenosti.

Eden izmed ciljev izobraževanja svetovalcev za področje karijerne orientacije je gotovo tudi vplivanje na zaposljlivost uporabnikov tega svetovanja. Avtorica Maruša Goršak predstavlja program modularnega usposabljanja kariernih svetovalcev. Težišče tovrstnega svetovanja se je s področja poklicnega nagnilo na področje kariernega, kar sicer odpira posebna vsebinska vprašanja, vendar pa je nesporno, da vidik kariere pogosteje opominja na zaposljlivost, kot je bilo to možno, dokler je bilo svetovanje vezano na področje posameznikovega poklica.

Razmišljamo lahko tudi o medsebojni povezanosti medkulturne kompetence učiteljev in zaposljlivosti, in sicer na dva načina. Zadostna medkulturna kompetenca učiteljev najprej vpliva na njihovo lastno zaposljlivost, ustreznost njihovega delovanja v novih delovnih razmerah, vpliva pa tudi na kasnejše kompetence otrok, ki jih ti učitelji poučujejo. Lahko da imajo medkulturne kompetence učiteljev multiplikativno vlogo. Avtorja Višnja in Tomislav Rajić ugotavljata, da srednješolski učitelji na Hrvaškem svojo medkulturno kompetenco dokaj visoko vrednotijo, in to tako z vidika odnosa, spretnosti kot znanja.

Avtorja predlagata nadaljnje raziskave, ki bi ponudile boljši vpogled v posameznikovo razumevanje lastne medkulturne kompetence; gotovo pa bi veljalo tovrstne raziskave razširiti tudi na vprašanja pozitivnih vplivov dobro razvite medkulturne kompetence na druga področja, tudi na zaposljivost. Tega se dotakne članek Sare Brezigar, ki ugotavlja, da se kljub vse večji raznolikosti v delovnih okoljih nasploh v slovenskih delovnih okoljih kulturna raznolikost zavrača, predvsem pa se v delovnih okoljih pri nas ne izkoriščajo prednosti, ki jih kulturna raznolikost lahko ponuja. K ozaveščenosti o pomenu kulturne raznolikosti lahko največ pripomorejo ravno ustrezno usposobljeni učitelji, ki znajo znanje in odprto naravnost ustrezno prenesti tudi na mlajšo populacijo, ki bo še izraziteje kot današnje generacije delovala v spremenjenih delovnih razmerah.

Popolnoma svoje poglavje zaposljivosti odpira segment samozaposlenih. Specifično s položajem samozaposlenih v kulturi se ukvarjata Irena Ograjenšek in Lejla Perviz, ki predlagata, da bi morali na tem področju vnesti izboljšave predvsem v obliki priznavanja večjih socialnih pravic ter večjega upoštevanja specifičnosti poklica in posebnih pogojev dela (samozaposlenih v kulturi). Prilagajanje individualnim potrebam področij bo tudi v drugih panogah vse bolj in bolj izraženo. Pogled na to, kako se je konkretnim potrebam v praksi prilagajala ponudba programov neformalnega izobraževanja odraslih, daje primerjava dveh zgodovinskih obdobj z vidika ponudbe teh programov na Zasavski ljudski univerzi. V prvem analiziranem obdobju (1984–1991) je bilo splošno neformalno izobraževanje odraslih veliko manj razširjeno kot v drugem obdobju (2004–2011), iz česar lahko sklepamo na spremenjen življenjski in delovni slog ljudi v zadnjih 30 letih.

Na prvi pogled se članki morda ne povezujejo, ob poglobitvi vanje pa sestavijo skupno temo, spodbujajo razmišljanje o delovanju, zaposlenosti, zaposljivosti, raznolikosti, samostojnosti, neodvisnosti ... v današnjih pogojih dela in življenja. Ne govorimo več o poklicih, temveč o karierah, ne govorimo več o diplomah, v ospredju so znanje in kompetence. Stalne službe in vnaprej opredeljene zahteve posameznega delovnega mesta so v izumiranju; vse manj je celo samih delovnih mest. Manj govorimo o kvantiteti, več o vsebini, kvaliteti znanja. Odgovornost ni več na strani države, delodajalcev, več je na posameznikih, četudi to odpira nove probleme in dvome. Tudi izobraževalni programi se individualizirajo (prek izbirnih predmetov, modularnega študija) ter so (lahko) v podporo zaposlovanju.

Danes pravzaprav povsod trčimo ob vprašanje zaposljivosti, razen ko gre za izobraževanje izključno za osebne potrebe, pa še to je vse pogostejše tesno prepleteno z delom posameznika. Kjerkoli naletimo na temo zaposljivosti, se sprašujemo, raziskujemo, kako se bo človek znašel, obnašal, obrnil, si znal pripraviti teren za svoje delovanje; kako se bo znal »unovčiti« (lahko rečemo, koliko bo zaposljiv) ob vse manjši podpori države tako pri izobraževanju kot pri zaposlovanju. Vsakdo pri tem potrebuje široko znanje, ki ga ponuja le stalno izpopolnjevanje, obenem pa so v teh novih razmerah pomembne tudi druge veščine, kompetence, ki jih zahteva današnje delo, in ki niso enkratne, nespremenljive, temveč se rojevajo nove, spreminjajo obstoječe, mnoge pa dobivajo neštete nove odtenke. Izobraževanje odraslih ima pri tem odločilno vlogo, pa naj bo prek izobraževanja učiteljev, ki

nato svoje znanje, spretnosti in odnos prenašajo drugim, prek kvalifikacij, ki imajo svojo vlogo in naj bi bile praviloma posledica kompetenc, pridobljenih z delom ali pa z izobraževanjem v odrasli dobi, prek programov, ki so ponujeni na posameznih izobraževalnih ustanovah za potrebe posameznega obdobja z vsemi njegovimi specifikami, prek pogojev, pod katerimi si zaposlenost v lastni režiji urejajo posamezniki na specifičnih področjih delovanja, prek kulturne kompetence vsakega med nami, tako v zasebnem življenju kot na delovnem mestu, prek poti (in stranpoti), ki jih ubere posameznikova kariera.

Polona Kelava

Borut Mikulec

VALIDATION OF NON-FORMAL AND INFORMAL LEARNING FROM A EUROPEAN PERSPECTIVE – LINKING VALIDATION ARRANGEMENTS WITH NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORKS

ABSTRACT

The paper analyses European policy on the validation of non-formal and informal learning, which is presented as a “salvation narrative” that can improve the functioning of the labour market, provide a way out from unemployment and strengthen the competitiveness of the economy. Taking as our starting point recent findings in adult education theory on the validation of non-formal and informal learning, we aim to prove the thesis that what European validation policy promotes is above all economic purpose and that it establishes a “Credential/Credit-exchange” model of validation of non-formal and informal learning. We proceed to examine the effect of European VNIL policy in selected European countries where validation arrangements are linked to the qualifications framework. We find that the “Credential/Credit-exchange” validation model was first established in a few individual European countries and then transferred, as a “successful” model, to the level of common European VNIL policy.

Keywords: European policy, validation of non-formal and informal learning, national qualifications framework, adult education

POTRJEVANJE NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA IN PRILOŽNOSTNEGA UČENJA Z EVROPSKE PERSPEKTIVE – POVEZOVANJE POSTOPKOV POTRJEVANJA Z NACIONALNIM OGRODJEM KVALIFIKACIJ – POVZETEK

V prispevku analiziramo evropsko politiko potrjevanja neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja, ki je predstavljena kot »pripoved odrešitve« za izboljšanje delovanja trga dela, izhod iz brezposelnosti in krepitev konkurenčnosti gospodarstva. Izhajajoč iz sodobnejših spoznanj v teoriji izobraževanja odraslih o vrednotenju neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja, dokazujemo tezo, da evropska politika vrednotenja spodbuja predvsem ekonomski namen, kakor tudi vzpostavlja »kvalifikacijsko/kreditni« model potrjevanja neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja. V nadaljevanju preučujemo vpliv evropske politike potrjevanja neformalnega izobraževanja in priložnostnega

učenja v izbranih evropskih državah na primeru povezovanja postopkov potrjevanja z ogrođjem kvalifikacij ter ugotavljamo, da se je »kvalifikacijsko/kreditni« model potrjevanja uveljavil najprej v določenih evropskih državah in se kot »uspešen« model prenesel na raven skupne evropske politike potrjevanja neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja.

Ključne besede: *evropska politika, potrjevanje neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja, nacionalno ogrođje kvalifikacij, izobraževanje odraslih*

INTRODUCTION: EUROPEAN POLICY ON VALIDATION OF NON-FORMAL AND INFORMAL LEARNING

During the ten-year period (2000–2010) characterised by the Lisbon Strategy (European Council, 2000), all the fundamental documents that contribute to the formation of European adult education policy in this period (e.g. Commission of the European Communities, 2006; European Parliament, 2008) highlight the need to establish effective systems for the validation of non-formal and informal learning (VNIL) in EU Member States. In the context of lifelong learning, A Memorandum on Lifelong Learning (Commission of the European Communities, 2000) notes that the lifelong learning places greater focus on non-formal and informal learning than on formal education, and that non-formal learning is undervalued. With the aim of maintaining the competitiveness of the economy, the Memorandum therefore proposes that Member States develop a high-quality VNIL system. In this period the Council of the European Union (2004) adopted the Common European Principles for identification and VNIL, with the aim of ensuring greater comparability and transparency between VNIL approaches and methods in different countries. Although these principles are defined in very general terms, they do identify some key issues important for the development of the VNIL system in European countries (2009).

Starting from these principles, CEDEFOP (European guidelines for validating..., 2009) drew up the “European guidelines for validating non-formal and informal learning”, which represent the practical tool for VNIL. These guidelines state that instruments such as the European qualifications framework for lifelong learning (EQF), Europass and ECVET/ECTS can contribute to VNIL; that VNIL should be an integral part of national qualifications frameworks (NQF); that both formative and summative approaches to assessment are important in VNIL, the former for the identification of learning outcomes and the latter for their validation; that adult education represents the fundamental sub-system for the promotion of non-formal and informal learning; that the VNIL system should not lead to qualifications that have a “second-class” status in society; that the individual is at the centre of VNIL; that assessment methods are the same as in the formal education system, but both should be adapted to the non-standardised character of non-formal and informal learning (European guidelines for validating..., 2009, pp. 70–72).

In the next ten-year period (2010–2020), which is defined by Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth (Europe 2020, 2010), the need to promote adult education and establish effective VNIL systems is expressed even more clearly. The

fundamental document that defines European adult education policy in this period “encourage[s] the development of effective lifelong guidance systems, as well as integrated systems for the validation of non-formal and informal learning” (Council..., 2011, p. 3). To this end, in late 2012 the Council (2012) adopted the Recommendation on the validation of non-formal and informal learning, which recommends that Member States should have adequate VNIL arrangements in place by 2018 at the latest, in order to offer individuals the opportunity to demonstrate what they have learned outside formal education and to make use of that learning for their careers and further learning. Member States should put in place arrangements for VNIL which enable individuals a) to have knowledge, skills and competences acquired through non-formal and informal learning validated; and b) to obtain a full or a partial qualification on the basis of validated non-formal and informal learning experiences. Secondly, arrangements for VNIL should include four basic elements: i) identification, ii) documentation and iii) assessment of an individual’s learning outcomes acquired through non-formal and informal learning, and iv) certification of the results of the assessment of an individual’s learning outcomes acquired through non-formal and informal learning in the form of a qualification or credits leading to a qualification. Thirdly, in arrangements for VNIL, Member States should apply certain principles, for example that VNIL arrangements are linked to the NQF and in line with the EQF; that guidelines in relation to VNIL are available to individuals and guidance on the VNIL system is freely accessible; that individuals who are unemployed have the opportunity to undergo a “skills audit” aimed at identifying their knowledge, skills and competences; that (partial) qualifications obtained by means of VNIL are based on the same standards as qualifications obtained through formal education, etc. And fourthly, all relevant stakeholders should be included in arrangements relating to the VNIL system (Council ..., 2011, pp. 3–4). The basic logic of the Recommendation is in line with the discourse of Europe 2020. The instrumental role of VNIL is highlighted, since “the validation of learning outcomes” through non-formal and informal learning should greatly increase “employability and mobility” and provide “increasing motivation for lifelong learning, particularly in the case of the socio-economically disadvantaged or the low-qualified” (Council ..., 2011, p. 1). The discourse of crisis is emphasised, because at a time when the EU “is confronted with a serious economic crisis which has caused a surge in unemployment, especially among young people, and in the context of an ageing population”, VNIL has an even more important contribution to make in improving the functioning of the market, “in promoting mobility and in enhancing competitiveness and economic growth” (Council ..., 2011, p. 1). VNIL is thus presented as a “salvation narrative” that can improve the functioning of the labour market, provide a way out of unemployment and strengthen European competitiveness and economic growth (cf. Andersson, 2008).

Ever since the Lisbon period, the emerging European policy on VNIL has identified the linking of the VNIL system to the national qualifications framework (NQF) as a key element in the establishment of effective VNIL systems in Europe. The element that links the VNIL system to the NQF is the concept of learning outcomes (Analysis and overview..., 2015, p. 43). The importance of the NQF for VNIL lies in the fact that where

qualifications are defined by learning outcomes, we can use level descriptors to place them at the appropriate NQF level and also assess them independently of the route by which they were obtained (Ermenc, 2014, p. 202). The NQF and VNIL should thus be working towards a common goal; they enable individuals to progress in their learning careers on the basis of learning outcomes, which are independent of duration and of specific educational programmes (European guidelines for validating..., 2009, p. 31).

Since learning outcomes and NQFs have been identified as a new formula for the establishment of effective VNIL systems in European countries, it is worth studying the link between NQFs and VNIL in more detail. First we will show that a VNIL system conceived in this way promotes, above all, the economic aims of VNIL while at the same time establishing a “Credential/Credit exchange” model of VNIL which is incapable of including different contexts of non-formal and informal learning. We will then consider, in the case of selected European countries, whether or not the “Credential/Credit-exchange” model of VNIL that is promoted by European VNIL policy is being implemented in these countries. Within this context we will show that this model of VNIL was first implemented in a few individual Member States and then transferred, as a “successful model”, to the level of a common European VNIL policy.

BETWEEN EUROPEAN POLICY AND VALIDATION OF NON-FORMAL AND INFORMAL LEARNING IN ADULT EDUCATION THEORY

VNIL has represented one of the bigger challenges in adult education theory and practice ever since the late 1960s (Andersson, Fejes and Ahn, 2004). The aims of VNIL are essentially threefold: a) to achieve greater social justice (the VNIL system serves to help disadvantaged social groups gain access to formal education); b) to achieve greater economic development and competitiveness (the VNIL system enables the use of existing competences in the labour market); and c) to achieve social changes (through the VNIL system we can make society’s knowledge visible and create better conditions to change it) (Andersson and Osman, 2008). Harris (1999) distinguishes between four models of VNIL: the “Procrustean” model, which is characteristic of vocational education, is linked to qualifications and qualifications frameworks and based on standards of knowledge or learning outcomes; the “Learning and Development” model, which is characteristic above all of higher education and linked to the aim of encouraging the individual’s progress and democratic education; the “Radical” model, characteristic of social movements, in which experience has the potential to become a battleground, i.e. for the overcoming of oppression, and a space for VNIL; and the “Trojan-horse” model, which emphasises either applied and practically applicable knowledge which serves the interests of (economic) globalisation, or a critical orientation which questions the relationship between education and the economy and advocates the entry of non-traditional groups into higher education. Cameron (2012) considers various VNIL models and concludes that the majority of authors see the VNIL model somewhere between two poles: (a) a results-focused “Credential/Credit-exchange” model, characteristic of vocational qualifications frameworks,

which enables the obtaining of credits and is based on a discourse of effectiveness, validation, competences, transparency and mobility, and (b) a “Developmental/Empowerment” model, which is focused on the process, enables the development and empowerment of individuals and represents a mechanism for social transformation.

Within the European VNIL policy, which is most clearly expressed in the Council Recommendations (2012), the aims of achieving greater social justice and social change have given way to the basic economic aims of greater competitiveness, prosperity, mobility and employability (Andersson, Fejes and Sandberg, 2013; Cavaco, Lafont and Pariat, 2014; Kelava, 2014). At the same time it is clear that the VNIL model linked to NQFs and learning outcomes corresponds above all to the Procrustean model or the “Credential/Credit-exchange” model of VNIL, which has been the subject of much criticism. Various authors have pointed out that it has not contributed to the greater inclusion of disadvantaged groups in further education or to their greater employability (Cameron and Miller, 2004; Hamer, 2013); that the logic of learning outcomes requires VNIL candidates to evaluate their knowledge in a discourse which is alien to them, which means that a large part of their knowledge remains unrecognised, in that it is not reflected in the prescribed learning outcomes (Peters, 2006; Pokorny, 2006); that learning outcomes are presented in a depersonalised form as universal, neutral, objective and measurable knowledge which is independent of context (Hamer, 2013; Guo and Andersson, 2006); that learning outcomes are misleading because every attempt to divide specialised knowledge into “units” trivialises and marginalises the knowledge acquired, reducing it to chunks of unconnected information, and also denies the importance of “powerful knowledge” (Young and Allais, 2011); that learning outcomes represent the practice of “disciplining the subject”, since they commit learners to predetermined goals that define what counts as “knowledge” and the method of demonstrating this (Edwards and Usher, 1994).

In contrast to this VNIL model, which has been the subject of much criticism, various authors (e.g. Hamer, 2013; Peters, 2006; Pokorny, 2006; Sandberg and Andersson, 2011) have highlighted the need to formulate a “reflexive” VNIL model. This is a model which encourages various forms of knowledge and does not impede its epistemological diversity (cf. Luke, Green and Kelly, 2010, p. x), which focuses on the process of reciprocal understanding between candidates and assessors, and which represents the learning process (not the final result). In this model, candidates must learn to express their tacit or communicative knowledge and use the specific language of the (educational) institutions that are responsible for VNIL, while assessors (teachers) should be directed towards what candidates know. In this way a space is created for dialogue: a space of mutual trust and respect that enables the identification of knowledge. The result is the establishment of a common language of understanding between assessors and candidates which facilitates the transfer of knowledge from non-formal education, informal learning and working life to the institutional (educational) context.

Let us now consider the influence of the European VNIL policy on VNIL policy in individual countries.

COMPARATIVE ANALYSIS OF NATIONAL POLICIES ON THE VALIDATION OF NON-FORMAL AND INFORMAL LEARNING IN SELECTED EUROPEAN COUNTRIES

The purpose of this comparative analysis is to establish whether or not the “Credential/Credit-exchange” model promoted by European VNIL is being implemented in selected European countries.

Methodological framework

The basic sources of the analysis are the national reports on the European inventory on VNIL prepared by Member States in conjunction with the Commission in 2014. These reports represent an in-depth insight into VNIL practices in individual European countries and are a key European tool to encourage Member States to further monitor and develop their VNIL systems (European inventory on validation..., 2014a).

The countries included in the analysis were selected with regard to three criteria: model of education, stage of development of the NQF and degree of development of the VNIL system. 1) In terms of the model of education we can differentiate between the Germanic (Germany, Austria), Francophone (France, Belgium), Anglo-Saxon (United Kingdom, Ireland) Scandinavian or Nordic (Denmark, Norway, Finland, Sweden, Iceland) and Mediterranean models (Spain, Portugal, Italy, Greece) (Bjørnåvold, 2000; Greinert, 2004). 2) Regarding the stage of development of the NQF, we distinguish between the design and development stage (e.g. Italy, Spain, Slovakia); the stage of formal adoption (e.g. Finland, Slovenia, Sweden); the early operational stage (e.g. Estonia, Germany, Portugal); and the advanced operational stage (e.g. England, Denmark, France, Ireland) (Analysis and overview ..., 2015). 3) Regarding the degree of development of the VNIL system, we distinguish between countries with a high (e.g. France, Norway, Portugal), medium-high (e.g. Denmark, Germany, United Kingdom), medium-low (e.g. Austria, Belgium, Czech Republic, Italy, Slovenia) or low degree of development of the validation system (e.g. Bulgaria, Greece, Hungary, Malta) (Hawley, Souto Otero and Duchemin, 2010).

We endeavoured to include one country from each educational model, so as to encompass the diversity of traditions in the European education area, and likewise to include countries where the NQF and VNIL system are at an advanced stage/high degree of development, since relevant data can only be obtained from countries which already have a NQF and VNIL system in place. Using these criteria, the following countries were chosen: England, Denmark, France, Germany and Portugal. The units of comparison were a) VNIL context and b) connection of the NQF with VNIL.

Comparative analysis

VNIL context

In *England* there is no single framework for VNIL at the national level. VNIL takes place by four main routes: 1) recognition of prior learning, which is linked to formal

qualifications offered through the Qualifications and Credit Framework (QCF); 2) recognition of non-formal certificated learning via the QCF; 3) recognition of prior learning in higher education; and 4) recording progress and achievement in non-accredited learning (RARPA) in adult and community learning. Responsibility for implementation of the VNIL system is in the hands of individual providers, with agencies at the national level (e.g. OFQUAL, NIACE) providing guidelines for the various education and training sub-systems (European inventory on validation..., 2014b, pp. 4–5).

VNIL has been on the political agenda in *Denmark* for about 20 years and is seen as a key element in the promotion of lifelong learning. The VNIL system, which is developed at the national level, enables individuals to: a) be granted access to formal education programmes; b) obtain exemptions for parts of an education programme and/or have an individually tailored education programme; c) acquire a “certificate of competence” leading to access/exemptions in adult education programmes; d) obtain “education certificates” for parts of or a whole education programme. Implementation of VNIL is left to educational institutions. VNIL also has an important role in the non-formal sector. Tools have been developed which enable adults to document skills acquired through free-time (“hobby”) activities, liberal education and civil society activities (European inventory on validation..., 2014c, pp. 3–5).

In *France* the VNIL system builds upon long-standing practices in the field of identification and recognition of prior learning and professional experience. The validation system, which is based on a clear legal framework, has taken shape in the framework of continuous vocational training and labour market policies. A key milestone was the adoption of legislation in 2002 which created the procedure known as “Validation of Experience” (*Validation des acquis de l’expérience* – VAE). This system is based on the validation of knowledge and skills acquired through prior experience and learning in a variety of contexts. Via the VAE system one can obtain any qualification officially recognised by the State and the social partners and included in the national directory of qualifications (*Répertoire National des Certifications Professionnelles* – RNCP), except when it is linked to a regulated profession. While the general parameters of VNIL at the national level are set by law, implementation of validation procedures is left to the providers. Alongside VAE, other procedures linked to the assessment of non-formal and informal learning also exist in France: 1) A mechanism known as *Validation des acquis professionnels* allows the recognition of professional and personal experience to enable access to a higher education programme through exemption from the normal requirements; 2) The “skills audit” or *bilan de compétences* aims at the identification of skills and competences of an individual, but is not considered a validation procedure as it does not lead to the award of a qualification (European inventory on validation..., 2014d, pp. 3–4).

The VNIL system in *Germany* is not developed as a standardised system at the national level but instead represents a colourful mosaic of local, regional and national approaches. 1) In the field of vocational education, one of the more visible approaches to VNIL at the legislative level is the “External Students’ Examination” (*Externenprüfung*). This enables

candidates to obtain a qualification from an apprenticeship on the condition that they can provide evidence of relevant work experience. 2) In the field of higher education candidates can be awarded credits for competences acquired at work, while qualified workers (master craftsmen) have access to higher education on the basis of validation of their work experience. 3) The Vocational Qualifications Assessment Law (*Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz* – BQFG) adopted in 2013 gives migrants the right to have their qualifications verified and validated in Germany. The ProfilPass system, in place since 2005, aims to identify, document and assess competences regardless of where they were acquired, but does not provide for their certification (European inventory on validation..., 2014e, pp. 3–5).

Portugal introduced the National System for the Recognition, Validation and Certification of Competences (*Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências* – RVCC) in 2001. The VNIL system combines two main processes: a) the academic process, which aims to improve the qualification level of adults who do not have basic or secondary education certificates; and b) the vocational process, for adults who do not possess formal qualifications in their occupational fields. The institutions responsible for implementation of the VNIL system are the Centres for Qualification and Vocational Training. In the higher education sector, legislation passed in 2013 maintains that higher education institutions must formally adopt rules on VNIL, which must then be published in the official journal; VNIL is limited to a maximum of one third of the credits leading to the award of a specific qualification (European inventory on validation..., 2014f, pp. 3–4).

Connection of the NQF with VNIL

In *England* two of the possible VNIL routes are directly linked to the NQF (QCF). Using the NQF, credit can be awarded for individual units or whole qualifications. The basic principle of the NQF is that VNIL may be used to assess any unit within the NQF and that the opportunity to be awarded credit through VNIL is a universal entitlement of every individual. Individuals can apply for exemption from credits on the basis of their learning at work or on the basis of non-formal certification of education (internal training with an employer, adult education, community education). VNIL does not allow credit to be awarded for the partial completion of a unit; assessment of prior knowledge is carried out in accordance with the learning outcomes and assessment criteria defined in an individual unit and is identical to assessment for a qualification within the NQF. VNIL through the NQF represents a voluntary and individually tailored approach to the validation of achievements that can be summed up by the motto “claiming credit” (European inventory on validation..., 2014b, pp. 5–6).

In *Denmark* the NQF is still not directly linked to VNIL. The NQF includes qualifications from formal education, but the majority of these qualifications can also be obtained through the VNIL system. The assessment of competence, which takes place in relation to education programmes, is the responsibility of educational institutions. VNIL leads to

the award of whole or partial qualifications. With the further development of the NQF, the framework will also include qualifications obtained in the private and non-formal sectors (European inventory on validation..., 2014c, pp. 6–7).

In *France* VNIL is directly linked to obtaining formal qualifications because the VAE system enables the award of any qualification included in the NQF (RNCP), except where the qualification relates to a regulated profession. VNIL (VAE) and the NQF (RNCP) are mutually dependent and complementary; a VAE procedure can be organised for all qualifications registered in the RNCP. The RNCP describes the content of each qualification; standards or *référentiels de certification* define competences in relation to the activities necessary for the performance of a given occupation and criteria for the verification of competences (European inventory on validation..., 2014d, pp. 6–7).

In *Germany* the NQF is not yet directly linked to VNIL since it currently only contains qualifications acquired during formal education. Procedures for the inclusion of non-formally and informally acquired competences in the framework are currently under preparation; on the basis of the Council's recommendations, the Federal Ministry of Education and Research has appointed a working group for VNIL. In this sense it may be expected that the NQF will be a catalyst for VNIL (European inventory on validation..., 2014e, pp. 5–7).

In *Portugal* the VNIL (RVCC) system is integrated with the NQF. NQF qualifications from levels 1 to 4 can be granted through the VNIL system. At the end of the process, adults are awarded a partial or a full certification, although an NQF qualification is only granted in the case of a full certification. Through VNIL, adults can obtain certification of basic and upper secondary education, where competences are assessed using standards from the “Key Competences in Adult Education and Training Reference Frameworks”, and also vocational qualifications at the basic and upper secondary levels, where the assessment standards are those from the “National Catalogue of Qualifications” (European inventory on validation..., 2014f, pp. 4–5).

CONCLUDING REMARKS

Comparative analysis of VNIL policies in selected European countries shows that VNIL systems are a part of the wider lifelong learning policy or qualifications systems/frameworks in individual countries, and that in most cases countries have not established holistic policies to comprehensively regulate VNIL (with the exception of France). The aim of VNIL differs among the selected countries, and also among the various sub-systems of education and training: a) some countries have established a VNIL system through which candidates can obtain partial or full qualifications (England, France, Portugal); b) other countries enable candidates access to education/study programmes and/or validation of individual components of education/study programmes through VNIL (England, Denmark, France, Germany, Portugal); c) others again also have a system in place for the identification and documentation of informally acquired knowledge (Denmark, France, Germany).

In England, France and Portugal, the VNIL system is directly linked to the NQF, which means that all qualifications (units in England) included in the framework can be obtained both in the formal education system and via VNIL (in Portugal this applies to qualifications at levels 1 to 4, while in England this rule does not apply to higher education qualifications, which are part of another framework¹). From the point of view of rights to continue education or employment there are no differences between qualifications obtained in the formal education system and those obtained via VNIL. In all three countries VNIL is a part of the qualifications framework and leads to a qualification (or individual units in England), where the VNIL system is linked to the NQF via “standards of knowledge” (learning outcomes); qualifications defined by learning outcomes can be verified independently of the route by which they are obtained. In England these are units in the NQF, which among other things define the learning outcomes that candidates must achieve, as well as the verification criteria. In France these are qualification standards, which provide a description (of the content) of an individual qualification and are included in the NQF (RNCP). In Portugal a framework of key competences in adult education is used for the validation of basic and upper secondary education, while national catalogues of qualifications are used for the validation of vocational qualifications. Both types of standards prescribe (general or vocational) competences that candidates must prove in the verification process.

Denmark and Germany have not yet linked VNIL to their NQFs. Both countries report that with the further development of their NQFs they will establish mechanisms for the inclusion of qualifications (or competences in Germany) obtained in the non-formal education and the private sector. The logic of the connectivity between the NQF and VNIL in Denmark and Germany will be different from the one established in England, France and Portugal. Qualifications which can be obtained outside the formal education system and are currently not included in the NQF will be included once suitable validation mechanisms have been established. The emphasis is therefore on the preparation of adequate mechanisms for the incorporation of qualifications from the private sector and non-formal education into the NQF, rather than on the opening up different routes to obtain the (same) qualifications included within the NQF.

The “Credential/Credit-exchange” model of VNIL, which is promoted by European VNIL policy, has been implemented in England, France and Portugal. Since these countries began implementing the VNIL model well before the formulation of European VNIL policy, which found its clearest expression in the Council Recommendations from 2012, it is possible to view the promotion of this VNIL model at the European level as an infiltration of the VNIL system of individual countries at the (common) European level. We consider that the formulation of European VNIL policy can be understood as part of a process of “Europeanisation of education” (Alexiadou, 2014; Dale, 2009; Klatt, 2014), which includes both processes of adaptation of national education policies to European policies

1 Framework for Higher Education Qualifications (FHEQ).

and the infiltration of the policies of the Member States into the formulation of common European education policy. Implementation of the “Credential/Credit-exchange” model of VNIL, which is linked to the NQF and learning outcomes, can therefore on the one hand be understood as an example of the transfer of VNIL policies from individual countries (England, France, Portugal) to the European level, and on the other as a process of adaptation of national policies to the European VNIL policy; under the influence of European VNIL policy, Denmark and Germany are already examining the possibility of using their NQFs and learning outcomes to develop the VNIL system.

Adult education researchers point out that linking VNIL to the NQF places the economic aims of VNIL in the foreground at the expense of other aims, and that the “Credential/Credit-exchange” model has not met the set aims of VNIL. In contrast to this model, authors have advocated a reflexive model of VNIL that is not based merely on pre-prepared standards (learning outcomes), but instead promotes the evaluation of various forms of knowledge and its epistemological diversity and is based on a process of mutual understanding between candidates and assessors in the VNIL process. European VNIL policy should balance the implementation of the “Credential/Credit-exchange” model with a reflexive model of VNIL, since this would enable the more balanced development of all three fundamental aims of VNIL – social justice, social change and a competitive economy – and support those VNIL initiatives that already exist in individual sub-systems of education in individual European countries (most frequently in the adult education). The implementation of European VNIL policy through the “Credential/Credit-exchange” model is something that European countries should approach cautiously and critically.

REFERENCES

- Alexiadou, N. (2014). Policy Learning and Europeanisation in Education: the governance of a field and the transfer of knowledge. In A. Nordin and D. Sundberg (Eds.), *Transnational Policy Flows in European Education: the making and governing of knowledge in the education policy field* (pp. 123–140). Oxford: Symposium Books.
- Analysis and overview of NQF developments in European countries. Annual report 2014.* (2015). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Andersson, P. (2008). National Policy and the Implementation of Recognition of Prior Learning in a Swedish Municipality. *Journal of Education Policy*, 23(5), 515–531.
- Andersson, P. and Osman, A. (2008). Recognition of Prior Learning as a Practice for Differential Inclusion and Exclusion of Immigrants in Sweden. *Adult Education Quarterly*, 59(1), 42–60.
- Andersson, P., Fejes, A. and Ahn, S. (2004). Recognition of prior vocational learning in Sweden. *Studies in the Education of Adults*, 36(1), 57–71.
- Andersson, P., Fejes and Sandberg, F. (2013). Introduction: Introducing research on recognition of prior learning. *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 405–411.
- Björnåvold, J. (2000). *Making learning visible: Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cameron, R. (2012). Recognising workplace learning: the emerging practices of e-RPL and e-PR. *Journal of Workplace Learning*, 24(2), 85–104.

- Cameron, R. and Miller, P. (2004). *RPL: why has it failed to act as a mechanism for social change?* Retrieved from http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1030&context=gcm_pubs.
- Cavaco, C., Lafont, P. and Pariat, M. (2014). Policies of adult education in Portugal and France: the European Agenda of validation of non-formal and informal learning. *International Journal of Lifelong Education*, 33(3), 343–361.
- Commission of the European Communities. (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Retrieved from http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf.
- Commission of the European Union. (2006). *Communication from the Commission: Adult learning: It is never too late to learn*. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DC0614&from=EN>.
- Council of the European Union. (2004). *Conclusions of the Council and of the representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council on Common European Principles for the identification and validation of non-formal and informal learning*. Retrieved from http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/3084932/Council_9175_04.pdf/45c4628f-1eef-4588-8e7b-abc09d112426.
- Council of the European Union. (2011). *Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning*. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:en:PDF>.
- Council of the European Union. (2012). *Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning*. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222%2801%29&from=EN>.
- Dale, R. (2009). Contexts, Constraints and Resources in the Development of European Education Space and European Education Policy. In R. Dale and S. Robertson (Eds.), *Globalisation and Europeanisation in Education* (pp. 23-44). Wallingford: Symposium.
- Edwards, R. and Usher, R. (1994). Disciplining the subject: The power of competence. *Studies in Education of Adults*, 26(1), 1–15.
- Ermenc, K. S. (2014). Qualifications Frameworks and Learning Outcomes as Supporters of Validation of Non-Formal and Informal Learning. In I. Ž. Žagar and P. Kelava (Eds.), *From Formal to Non-Formal: Education, Learning and Knowledge* (pp. 191–214). Newcastle upon Tyne: Cambridge scholars publishing.
- Europe 2020. *A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. (2010). Retrieved from <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>.
- European Council. (2000). *Lisbon European Council 23 and 24 march 2000 presidency conclusions*. Retrieved from http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm.
- European guidelines for validating non-formal and informal learning. (2009). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014: Final synthesis report. (2014a). Retrieved from <https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/87244.pdf>.
- European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014: country report UK (England and Northern Ireland). (2014b). Retrieved from https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/87079_UK_EN_NI.pdf.
- European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014: country report Denmark. (2014c). Retrieved from https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/87054_DK.pdf.
- European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014: country report France. (2014d). Retrieved from https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/87058_FR.pdf.

- European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014: country report Germany*. (2014e). Retrieved from https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/87053_DE.pdf.
- European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014: country report Portugal*. (2014f). Retrieved from https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/87073_PT.pdf.
- European Parliament. (2008). *European Parliament resolution of 16 January 2008 on adult learning: it is never too late to learn*. Retrieved from <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0013+0+DOC+XML+V0//EN>.
- Fairbrother, G. P. (2007). Quantitative and Qualitative Approaches to Comparative Education. In M. Bray, B. Adamson and M. Mason (Eds.), *Comparative Education Research: Approaches and Methods* (pp. 39–62). Dordrecht: Springer.
- Greinert, W. D. (2004). European vocational training systems: the theoretical context of historical development. In W. D. Greinert and G. Hanf (Eds.), *Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective. Proceedings of the first international conference October 2002, Florence* (pp. 17–27). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Guo, S. and Andersson, P. (2006). The politics of difference: non/recognition of the foreign credentials and prior work experience of immigrant professionals in Canada and Sweden. In P. Andersson and J. Harris (Eds.), *Re-theorising the Recognition of Prior Learning* (pp. 183–204). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Hamer, J. (2013). Love, rights and solidarity in the recognition of prior learning (RPL). *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 481–500.
- Harris, J. (1999). Ways of seeing the recognition of prior learning (RPL): what contribution can such practices make to social inclusion? *Studies in the Education of Adults*, 31(2), 124–138.
- Hawley, J., Souto Otero, M. and Duchemin, C. (2010). *2010 update of the European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning – Final Report*. Retrieved from <https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2011/77643.pdf>.
- Kelava, P. (2014). (Recognition of) Non-Formal Learning: Beyond Formal Education. In I. Ž. Žagar and P. Kelava (Eds.), *From Formal to Non-Formal: Education, Learning and Knowledge* (pp. 215–246). Newcastle upon Tyne: Cambridge scholars publishing.
- Klatt, M. (2014). Understanding the European Union and its Political Power. In M. Milana and J. Holford (Eds.), *Adult Education Policy and the European Union. Theoretical and Methodological Perspectives* (pp. 53–72). Rotterdam, Boston and Taipei: Sense Publishers.
- Luke, A., Green, J. and Kelly, G. J. (2010). What Counts as Evidence and Equity? *Review of Research in Education*, 34(1), vii–xvi.
- Peters, H. (2006). Using critical discourse analysis to illuminate power and knowledge in RPL. In P. Andersson and J. Harris (Eds.), *Re-theorising the Recognition of Prior Learning* (pp. 163–182). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Pokorny, H. (2006). Recognising prior learning: what do we know? In P. Andersson and J. Harris (Eds.), *Re-theorising the Recognition of Prior Learning* (pp. 261–281). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Sandberg, F. and Andersson, P. (2011). RPL for accreditation in higher education: as a process of mutual understanding or merely lifeworld colonisation? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(7), 767–780.
- Young, M. and Allais, S. (2011). The shift to outcome based frameworks. Key problems from a critical perspective. *Austrian Open Access Journal of Adult Education*, 14, 2–10.

Monika Govekar-Okoliš, Manja Fakin

RAZVOJ NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH SKOZI ZGODOVINO ZASAVSKE LJUDSKE UNIVERZE

POVZETEK

Prispevek obravnava razvoj neformalnega izobraževanja na Zasavski ljudski univerzi primerjalno skozi dve zgodovinski obdobji. Prvo obdobje je od 1984 do 1991, ko je ljudska univerza delovala v državi Jugoslaviji, drugo obdobje je od 2004 do 2011, v času države Slovenije in sodelovanja z Evropsko unijo. Kakšen je bil razvoj neformalnega izobraževanja, smo raziskovali na podlagi analize ohranjenih izobraževalnih programov za odrasle na Zasavski ljudski univerzi. Zanimalo nas je, kakšna je bila razlika v spolni in starostni strukturi udeležencev v splošnem neformalnem izobraževanju skozi zgodovino. Razkrivali smo vire financiranja in ugotovili, kakšen je bil trend vključevanja odraslih v to izobraževanje. Skozi primerjalno zgodovinsko analizo smo spoznali, da je bilo splošno neformalno izobraževanje odraslih na Zasavski ljudski univerzi v prvem obdobju veliko manj razširjeno kot v drugem obdobju, da so obstajale tako razlike v spolni in starostni strukturi udeležencev kot tudi v finančnih virih. Ugotovili smo temeljne razlike tudi v trendu tovrstnega izobraževanja odraslih.

Ključne besede: *Zasavska ljudska univerza, razvoj neformalnega izobraževanja odraslih, izobraževalni programi, udeleženci izobraževanja, viri financiranja*

DEVELOPMENT OF NON-FORMAL ADULT EDUCATION THROUGH THE HISTORY OF THE PEOPLE'S UNIVERSITY OF ZASAVJE – ABSTRACT

This article examines the development of non-formal adult education at the People's University of Zasavje. It compares two historical periods: the one between 1984 to 1991, when the People's University functioned within the Yugoslav state, with the one between 2004 to 2011, already within the independent state of Slovenia and characterized by cooperation with the EU. The development of non-formal education was examined on the basis of analysis of the adult education programmes carried out at this institution. The differences in the gender and age structure of participants in general non-formal education were examined, as were the sources of financing and the types of adults joining this kind of education. Comparative analysis revealed that general non-formal adult education at the People's University of

Zasavje had much smaller attendance during the first period than during the second and pointed out the considerable differences in both the gender and age structure of the participants and in sources of financing. Basic differences within the trends relating to this type of adult education were also identified.

Keywords: *the People's University of Zasavje, development of non-formal adult education, educational programs, participants in education, funding sources*

UVOD

V današnjem času je vedno večji poudarek na razvoju neformalnega izobraževanja odraslih. Za neformalno izobraževanje se odločajo ljudje sami, na podlagi lastnih potreb po spreminjanju, zaradi nadaljnjega razvoja pri delu, kar je povezano z različnimi področji njihovega življenja. Neformalno izobraževanje lahko poteka organizirano, znotraj različnih izobraževalnih institucij. Izvaja se tudi na ljudskih univerzah po Sloveniji, različno in odvisno od povpraševanja ter ponudbe raznovrstnih neformalnih izobraževalnih programov za odrasle. Nas pa je zanimalo, kako je bilo z neformalnim izobraževanjem odraslih na ljudskih univerzah skozi zgodovino, torej razvojno gledano, pri čemer smo si izbrali primer Zasavske ljudske univerze. Odločili smo se primerjati dve zgodovinski obdobji, 1984–1991 in 2004–2011. To sta zelo različni obdobji, ki se razlikujeta tako po politični, družbeni kot tudi gospodarski ureditvi. Na eni strani imamo obdobje 1984–1991, ko je bila Slovenija del Socialistične federativne republike Jugoslavije, kjer so prevladovalе socialistične vrednote, kot so kolektivizem, enakost, delo itd. Na drugi strani pa je v obdobju 2004–2011 Slovenija že samostojna republika in članica Evropske unije. Gre za čas družbe znanja, ki zahteva učenje v vseh starostnih obdobjih. Govorimo o vseživljenjskem učenju, ki pomeni novo kulturo učenja, saj naj bi posameznik sam znal pridobiti znanja, se jih naučil povezovati, kritično presoјati, da bi lažje razumel sebe in druge ter nasploh lažje sodeloval v razvoju družbe (Govekar-Okoliš, 2011, str. 123–124).

S primerjavo omenjenih dveh obdobji želimo poiskati podobnosti in razlike, ki so se pojavile v splošnem neformalnem izobraževanju na Zasavski ljudski univerzi. Analizirali bomo programe, katerih namen je bil splošno neformalno izobraževanje odraslih. To so programi, ki so odraslim omogočali dvig splošne izobraženosti, obenem pa tudi razvoj osebnostnih lastnosti, nekaterih kompetenc, da so se lažje vključevali v delo in življenje v skupnosti. Osredotočili se bomo na ponudbo izobraževalnih programov, na udeležence izobraževanja, vire financiranja izobraževalnih programov in na trend vključevanja odraslih v splošno neformalno izobraževanje na Zasavski ljudski univerzi.

DELOVANJE ZASAVSKE LJUDSKE UNIVERZE SKOZI DVE RAZLIČNI ZGODOVINSKI OBDOBJI

Začetki delovanja Zasavske ljudske univerze segajo v leto 1958, ko so v Trbovljah ustanovili prvo ljudsko univerzo v Zasavju (Pušnik, 2004, str. 52). Skozi zgodovino je ljudska univerza spreminjala svoje ime, lokacijo in tudi ponudbo izobraževanja. Kljub temu pa je vedno ohranjala svojo idejno usmeritev, tj. izobraževanje in svetovanje odraslim.

Prva predavanja so bila namenjena aktualnim političnim temam, burnim dogajanjem v Iraku, sledila so poljudnoznanstvena predavanja, predavanja s področja tehnike in predavanja, zanimiva za žene. Organizirali so denimo predavanja o naslednjih temah: položaj ljudske mladine v komuni, družbenoekonomski in politični odnosi današnjega sveta, družbenoekonomska ureditev Jugoslavije, idejne osnove Zveze komunistov Jugoslavije ... (prav tam). Že po prvem letu je ljudska univerza pokazala odlične rezultate delovanja in dobro udeležbo na predavanjih. Po prvem letu dela se je Ljudska univerza tudi preimenovala v Delavsko univerzo.

V šestdesetih letih 20. stoletja se je njeno delovanje še razširilo. Nasploh ugotavljamo, da je z nastankom delavskih univerz pri nas izginil tudi splošnoizobraževalni značaj predavanj, ki je bil značilen za društveno organizirane ljudske univerze. Spremembe v tem obdobju so se nanašale tudi na profesionalizacijo delavskih univerz. Te so vse bolj težile k strokovnosti in sistematičnosti v izobraževanju odraslih. Tako so zavestno spodbujali dolgotrajnejše in bolj sistematične oblike izobraževanja, kot so seminarji in tečaji. Ti so sčasoma vse bolj dohitevali in prehitevali predavanja (Mohorčič Špolar in Emeršič, 1997, str. 219). Dejavnost delavskih univerz se je razširila tudi na organiziranje šolanja ob delu na osnovnošolski in delno na srednješolski ravni, kar smo prepoznali tudi kot značilnost Delavske univerze v Trbovljah. Ugotovimo lahko, da je bila v drugi polovici šestdesetih let prejšnjega stoletja politična klima bolj sproščena in celotna družba se je liberalizirala. Vse to je imelo pozitivne učinke na delovanje delavskih univerz. Te so se začele nekoliko bolj tržno usmerjati in svoje programe navezovati na potrebe zainteresiranih uporabnikov (prav tam). Tako se je povečala dejavnost na področju tujih jezikov, skladno z odpiranjem gospodarstva pa se je krepilo tudi strokovno izobraževanje. V izobraževanje so na Delavski univerzi v Trbovljah vključili nove oblike izobraževanja, kot so: razprave, ljudske tribune, pogovori, klubsko življenje itn. (Pušnik, 2004, str. 55).

Leta 1972 so se delavske univerze Trbovlje, Zagorje ob Savi in Hrastnik združile v Revirsko delavsko univerzo Trbovlje. Tako so vse tri občine prispevale denar za delovanje in upravljanje novonastale delavske univerze (prav tam). V sedemdesetih letih 20. stoletja so na Revirski delavski univerzi delovale poklicne šole različnih smeri – trgovec, električar in voznik motornih vozil – ter srednje šole smeri komercialna in poslovodska srednja šola, prometni tehnik, rudarski tehnik itn. V tem obdobju se je Revirska delavska univerza s Tehnično strojno in elektro šolo ter z Gimnazijo in ekonomsko šolo povezala v Šolski center Trbovlje. Ko sta se vanj vključili še srednji šoli iz Zagorja, je center dobil novo ime, tj. Zasavski srednješolski center Miha Marinko. Izobraževalna ponudba na Revirski delavski univerzi Trbovlje je bila sicer zelo podobna ponudbi, ki so jo imele druge delavske univerze. Izobraževanje odraslih je bilo usmerjeno v tri področja: splošno izobraževanje, strokovno izobraževanje in družbenopolitično izobraževanje. Med njimi je v omenjenem času prevladovalo družbenopolitično izobraževanje, medtem ko je bilo manj splošnega izobraževanja (Pušnik, 2004, str. 56). Družbenopolitično izobraževanje odraslih je bilo povezano z razvojem takratne jugoslovanske politike, ki je »zavestno gradila med delavstvom napreden marksistični svetovni nazor« (Krajnc, 1979, str. 162). Pod pritiskom

političnih sil, predvsem iz vrst Zveze komunistov, so se delavske univerze usmerile predvsem v izvajanje programov z obrambnimi in družbenopolitičnimi vsebinami (Pušnik, 2004, str. 57). Torej lahko ugotovimo, da je izobraževanje odraslih dobilo novo vlogo pri širjenju družbenopolitičnih vrednot takratne jugoslovanske države. Manj je bilo splošnih (neformalnih) izobraževalnih programov, ki so imeli vlogo, na primer, ohranjanja prosvetne in kulturne dejavnosti, medtem ko se je strokovno izobraževanje širilo glede na potrebe razvoja gospodarstva in posameznih strok v lokalni skupnosti. So pa bile za sedemdeseta leta prejšnjega stoletja značilne pozitivne spremembe, kot je sprejetje prvega zakona, ki je urejal delovanje delavskih univerz. Ta je delavskim univerzam odprl možnost za izvajanje verificiranih programov (predvsem na področju jezikovnih tečajev) in šolanja ob delu. Omenjeni zakon je prvič določal tudi pogoje glede izobrazbe, ki jo morajo imeti zaposleni (Mohorčič Špolar in Emeršič, 1998, str. 267). Delovanje delavskih univerz je bilo povezano s takratno politiko družbe, z zakonodajo, kar je zagotavljalo kakovostnejše delo delavskih univerz. Zato lahko govorimo o pozitivnih spremembah, ki so napovedovale boljšo organizacijo in delovanje delavskih univerz.

Zasavska ljudska univerza v obdobju 1984–1991

V obdobju med letoma 1984 in 1991 se je današnja Zasavska ljudska univerza imenovala Revirska delavska univerza Trbovlje. Njen sedež je bil še vedno v Trbovljah, ustanoviteljice pa so bile vse tri zasavske občine: Zagorje ob Savi, Trbovlje in Hrastnik. Tako je bila Revirska delavska univerza Trbovlje namenjena izobraževanju odraslih iz vsega Zasavja (Pušnik, 2004, str. 56). O njenem uspešnem delovanju govorijo različna priznanja. Med njimi je tudi priznanje, ki ji ga je ob 30-letnici delavskih univerz podelila Zveza sindikatov Jugoslavije. Revirska delavska univerza Trbovlje je priznanje dobila zaradi dosežkov pri izobraževanju delavcev in delovnih ljudi za samoupravljanje in delo ter za razvijanje kulturnega življenja (Podelitev priznanj Zveze ..., 1984).

V omenjenem obdobju lahko zasledimo upadanje tako splošnega kot tudi družbenopolitičnega izobraževanja, širiti pa se začne strokovno izobraževanje odraslih. Ponujali so vpis v poslovodsko šolo trgovske smeri, šolo za voznike motornih vozil, visoko komercialno šolo, višjo upravno šolo s specializacijo za kadrovske dejavnosti itd., organizirali so tečaje za kurjače centralne kurjave, voznike viličarja, gradbene in kmetijske delavce itn. Na voljo so bili tudi tečaji tujih jezikov, tečaji šivanja in krojenja, tečaji kuhanja itn. Organizirali pa so tudi družbenopolitično izobraževanje v programih idejnopoličnega usposabljanja komunistov v organizacijah Zveze komunistov Slovenije – ZKS, izobraževanje v sindikalnih osnovnih organizacijah ter usposabljanje za obrambo in zaščito. Na Revirski delavski univerzi Trbovlje je delovala tudi Višja pravna šola Maribor, katere sedež je bil na Pravni fakulteti v Mariboru (Pušnik, 2004, str. 57).

Leta 1991 je nastala nova država Republika Slovenija in povzročila velikanske spremembe, ki so pomembno vplivale tudi na delovanje Revirske delavske univerze Trbovlje. Po-udarimo, da je bil to čas tranzicije in ustvarjanja nove države, ki je prinesel novo zakonsko ureditev (Zakon o zavodih leta 1991 idr.) in sploh sistemske spremembe na področju

izobraževanja odraslih: pojav zasebnih institucij za izobraževanje odraslih, oblikovanje izobraževalnega trga in sofinanciranje izobraževanja prek javnih razpisov. Delavske univerze so se preimenovala v ljudske univerze in se bolj ali manj uspešno reorganizirale. Ostale so javni zavodi za izobraževanje odraslih, ki so jih ustanovile lokalne skupnosti. S tem pa so postale tudi odvisne od volje politike v okolju, kjer so delovale. Ponekod so bile pojmovane kot del javne mreže izobraževanja, v katerih je občina videla možnosti za spodbujanje izobraževanja, drugod so bile ljudske univerze prepuščene svoji iznajdljivosti. Prav to je marsikatero ljudsko univerzo prisililo poslovati po tržnih načelih, tako da je kot organizacija izgubila podobo javnega zavoda in postala bolj podobna profitnemu izobraževalnemu podjetju (Klemenčič, 1995, str. 35). Revirska delavska univerza Trbovlje je najprej spremenila ime. Preimenovala se je v Revirsko ljudsko univerzo Trbovlje. Število izobraževalnih programov in število udeležencev sta se povečali (Pušnik, 2004, str. 57). Tako se je po letu 1991 dejavnost Revirske ljudske univerze razširila na različna področja družbenega delovanja. Ponujali so programe osnovne šole za odrasle in mladostnike ter za poklicno in strokovno izobraževanje odraslih (Kronika 2010, str. 1). Na novo so bili organizirani visokošolska strokovna študijska programa organizacija in management v okviru Fakultete za organizacijske vede Kranj ter program Visoke poslovne šole, katere sedež je na Ekonomski fakulteti v Ljubljani (Pušnik 2004, str. 57). Glede na povečan obseg dejavnosti lahko trdimo, da se je Revirska ljudska univerza Trbovlje s svojim delom odzivala na potrebe v lokalnem družbenem okolju. V njenem razvoju pa omenimo še pomembno leto 2001, ko se je januarja Revirska ljudska univerza Trbovlje preimenovala v Zasavsko ljudsko univerzo. Do preimenovanja je prišlo zaradi posodabljanja tako izobraževalne ponudbe kot tudi imena institucije. To ime se je ohranilo in se uporablja še danes (Kronika, 2010, str. 7).

Zasavska ljudska univerza v obdobju 2004–2011

V obdobju med letoma 2004–2011 je bila Zasavska ljudska univerza glavni vir izobraževanja odraslih v Zasavju. Že do leta 2004 je zelo razširila ponudbo izobraževanja, kar se je kazalo tudi v povečanem obisku izobraževalnih programov. Zaradi vse večje prostorske stiske se je morala Zasavska ljudska univerza seliti v prostore Občine Zagorje ob Savi, kjer deluje še danes. Poleg razširjene ponudbe formalnega izobraževanja je ljudska univerza v svoje delo vključila tudi izvajanje študijskih krožkov in sodelovala v okviru Tedna vseživljenjskega učenja.

Posebno pozornost so delavci Zasavske ljudske univerze namenili promociji izobraževanja odraslih, ki je bila na eni strani namenjena trženju, na drugi pa tudi animiranju. Izobraževanje odraslih so prilagajali regionalnim potrebam, saj so se odzivali tako na lokalne kot individualne potrebe izobraževanja odraslih. Po drugi strani pa lahko opazimo, da so na Zasavski ljudski univerzi upoštevali novosti in smernice Andragoškega centra Slovenije. Tako so oktobra 2004 organizirali tudi Zasavski izobraževalni sejem. Istega leta so začeli pripravljati predstavitev sistema nacionalnih poklicnih kvalifikacij, ki so bile namenjene predvsem brezposelnim občanom. Leto 2005 je zaznamovalo sodelovanje s Šolskim centrom Novo mesto, saj so tako lahko prvič razpisali visokošolski strokovni

program strojništvo. Septembra 2005 pa so dobili odločbo o vpisu v register izvajalcev postopka za ugotavljanje in potrjevanje poklicnih kvalifikacij za NPK. Leta 2006 so začeli izvajati projekte UŽU-MI (Usposabljanje za življenjsko uspešnost – Most do izobrazbe) in projekt POKI (Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje). Junija pa so odprli tudi Center vseživljenjskega učenja. Leta 2008 je bila Zasavska ljudska univerza vpisana v razvid izvajalcev javnoveljavnih izobraževalnih programov slovenščina za tujce (Kronika, 2010, str. 24–48).

Leta 2010 je Zasavska ljudska univerza zaznamovala 50-letnico svojega delovanja, praznovala jo je v okviru Tedna vseživljenjskega učenja. V Zasavju so se odvijale prireditve, povezane z učenjem in izobraževanjem odraslih. Ena izmed njih je bila v Trbovljah, kjer je potekal Dan izobraževanja in zaposlovanja, ki ga je Zasavska ljudska univerza organizirala skupaj z Zavodom za zaposlovanje in Občino Trbovlje. Prireditve je bila namenjena povezovanju delodajalcev, ponudnikov izobraževalnih storitev in iskalcev zaposlitve (Jesih, 2011, str. 86).

Zasavska ljudska univerza je javni zavod z več kot 50-letno tradicijo v izobraževanju odraslih v Zasavju. Gre za edino ljudsko univerzo na tem območju, zato je njena vloga na področju izobraževanja odraslih še toliko bolj pomembna. Skozi zgodovino je delovala pod različnimi imeni, pri tem pa je vedno ohranjala svojo idejno usmeritev, tj. izobraževanje in svetovanje odraslim. Danes Zasavska ljudska univerza poleg formalnega izobraževanja ponuja tudi neformalno izobraževanje odraslih, izobraževanje za prosti čas in osebnostno rast. Pohvalijo se lahko tudi s Središčem za samostojno učenje in Centrom vseživljenjskega učenja Zasavje (Perme, 2008, str. 24).

METODOLOGIJA IN REZULTATI RAZISKAVE

Opis metodologije

V raziskavi smo uporabili analizo dokumentov kot samostojno tehniko zbiranja podatkov. Vogrinc (2008, str. 127) to tehniko opredeljuje kot nevsiljivo in nereaktivno, saj analiziramo že obstoječe gradivo, ki je neodvisno od raziskovalnega procesa in ga lahko analiziramo, ne da bi motili avtorja gradiva. Dokumente, ki smo jih analizirali, uvrščamo v skupino osebnih uradnih dokumentov, saj niso namenjeni širši javnosti, ampak le interni uporabi na Zasavski ljudski univerzi. Analizirali smo gradivo, ki smo ga pridobili iz internih zapisov Zasavske ljudske univerze, nastalih med letoma 1984 in 1991 ter med letoma 2004 in 2011. V teh gradivih so ohranjeni posamezni programi splošnega neformalnega izobraževanja, datumi izvajanja programov, podatki o udeležencih, izvajalcih in virih financiranja. Iz teh zapisov smo pridobili za raziskavo pomembne podatke in jih nato analizirali.

Želeli smo dobiti odgovore na naslednja raziskovalna vprašanja:

- Ali obstajajo razlike med obdobjema 1984–1991 in 2004–2011 v *programih splošne-neformalnega izobraževanja*, ki so se izvajali na Zasavski ljudski univerzi?

- Ali med obdobjema 1984–1991 in 2004–2011 obstajajo razlike v *spolni strukturi udeležencev splošnega neformalnega izobraževanja* na Zasavski ljudski univerzi?
- Ali med obdobjema 1984–1991 in 2004–2011 obstajajo razlike v *starostni strukturi udeležencev splošnega neformalnega izobraževanja* na Zasavski ljudski univerzi?
- Ali se *viri financiranja* programov splošnega neformalnega izobraževanja v obdobju 1984–1991 razlikujejo od virov financiranja v obdobju 2004–2011?
- Kakšen je *trend vključevanja* odraslih v programe splošnega neformalnega izobraževanja na Zasavski ljudski univerzi, če upoštevamo obdobji 1984–1991 in 2004–2011?

Rezultati raziskave

V raziskavi, v kateri smo primerjali obdobji 1984–1991 in 2004–2011, smo najprej analizirali število programov splošnega neformalnega izobraževanja na Zasavski ljudski univerzi. V Tabeli 1 so prikazani podatki o številu omenjenih programov primerjalno v obeh obdobjih. Ugotovili smo, da obstajajo bistvene razlike v programih splošnega neformalnega izobraževanja na Zasavski ljudski univerzi. V prvem obdobju je Zasavska ljudska univerza ponujala bistveno manj izobraževalnih programov kot v drugem obdobju. Iz prikaza programov pa lahko razberemo tudi, katere so bile vsebine izobraževanja, in tudi tu ugotovimo razlike med obdobjema.

Tabela 1: Število programov splošnega neformalnega izobraževanja na Zasavski ljudski univerzi v obdobjih 1984–1991 in 2004–2011

IZOBRAŽEVALNI PROGRAM	ŠTEVILO PROGRAMOV 1984–1991	ŠTEVILO PROGRAMOV 2004–2011	SKUPAJ
Tečaj šivanja in krojenja	4	0	4
Jezikovni tečaj	36	62	98
Strojepisni tečaj	8	0	8
Skrivnosti poslovnega in osebnega komuniciranja	0	1	1
Tečaj računalništva	0	25	25
Z vrhunskim vodenjem do uspeha	0	1	1
Usposabljanje za računovodska in knjigovodska dela	0	2	2
Računalniška delavnica	0	51	51
Usposabljanje za komercialiste	0	1	1
Usposabljanje za knjigovodska dela	0	1	1
Program UŽU	0	1	1
Strojepisje na računalniku	0	1	1
Tečaj refleksne masaže stopal	0	5	5
Kulinarična delavnica	0	1	1

IZOBRAŽEVALNI PROGRAM	ŠTEVILO PROGRAMOV 1984–1991	ŠTEVILO PROGRAMOV 2004–2011	SKUPAJ
Delavnica: Vseživljenjsko učenje	0	4	4
Tečaj retorike	0	1	1
Kaj moremo vedeti o pravnem in finančnem poslovanju društva	0	1	1
Skupinsko delo in vseživljenjsko učenje	0	1	1
Poslovna komunikacija	0	1	1
Retorika in komunikacija	0	1	1
Računalniško digitalno opismenjevanje	0	5	5
Komunikacija s slepimi	0	1	1
Skupaj	48	167	215

Vir: Splošno neformalno izobraževanje, 1992 in 2013

Glede na podatke lahko trdimo, da je v drugem obdobju Zasavska ljudska univerza zelo povečala število izobraževalnih programov.

Tabela 1 prikazuje tudi bistveno razliko v vsebini programov splošnega neformalnega izobraževanja na Zasavski ljudski univerzi. V prvem obdobju so se izvajali le jezikovni tečaji (36 programov), tečaji strojepisja (osem programov) ter tečaji šivanja in krojenja (štirje programi), v obdobju 2004–2011 pa od starih programov zasledimo le še jezikovne tečaje (62 programov). Preostala dva izobraževalna programa pa so nadomestili predvsem programi, povezani z računalništvom (82 programov) in komunikacijo (pet programov).

Edini izobraževalni program, ki se je izvajal v obeh obdobjih, je torej jezikovni tečaj. Tudi teh je bilo bistveno več v obdobju 2004–2011. V prvem obdobju so jih izvedli le 36, v drugem pa je bilo izvedenih 62 jezikovnih tečajev.

Med obdobjema 1984–1991 in 2004–2011 obstajajo bistvene razlike v vsebini neformalnega izobraževanja. V prvem obdobju so bili programi neformalnega izobraževanja bolj strokovno naravnani, saj so odrasli na Zasavsko ljudsko univerzo prišli po neformalno znanje za potrebe dela oziroma delodajalcev. Njihovo izobraževanje se je povezovalo z njihovo zaposlitvijo. V obdobju 2004–2011 pa so na Zasavski ljudski univerzi organizirali tudi splošnejše programe neformalnega izobraževanja, ki se niso neposredno navezovali na delovno okolje. Odrasli so se v izobraževanje vključili zaradi lastne želje po znanju, ki so ga lahko uporabili v zasebnem življenju.

Iz Tabele 2, ki prikazuje delež moških in žensk, vključenih v splošno neformalno izobraževanje na Zasavski ljudski univerzi v letih 1984–1991 in 2004–2011, lahko ugotovimo bistvene razlike v spolni strukturi udeležencev splošnega neformalnega izobraževanja.

Tabela 2: Delež moških in žensk, vključenih v splošno neformalno izobraževanje na Zasavski ljudski univerzi v obdobjih 1984–1991 in 2004–2011

OBDOBJE	MOŠKI		ŽENSKE		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %
1984–1991	254	53,0 %	225	47,0 %	479	100,0 %
2004–2011	388	33,2 %	782	66,8 %	1170	100,0 %
SKUPAJ	642	38,9 %	1007	61,1 %	1649	100,0 %

Vir: Splošno neformalno izobraževanje, 1992 in 2013

Spoznamo, da so v prvem analiziranem obdobju večinski delež udeležencev izobraževanja pomenili moški, v drugem obdobju pa ženske. Preobrat v spolni strukturi udeležencev lahko povezujemo z družbenimi potrebami, vrednotami in vlogo žensk v družbi. Kot smo že omenili, je bilo prvo obdobje na Zasavski ljudski univerzi namenjeno izobraževanju delavcev, ki so se izobraževali večinoma v jezikovnih tečajih (36 programov). Ugotavljamo, da so bili splošni neformalni izobraževalni programi namenjeni njihovim potrebam na vodilnih položajih v podjetjih in državnih službah, hkrati pa je bilo v ospredju prepričanje, da omenjena dela opravljajo najboljše moški. Sklepamo, da je bil zato tudi delež moških v izobraževanju večji. V drugem analiziranem obdobju pa je Zasavska ljudska univerza ponujala splošno neformalno izobraževanje za vse starostne skupine, kar je povečalo interes pri obeh spolih. V obdobju 2004–2011 se je bistveno spremenila tudi vloga žensk v družbi. Poleg moških so tudi ženske zasedale vodilne položaje v podjetjih in državnih službah. Razvilo se je prepričanje, da so lahko tudi ženske uspešne (Kump, 2009, str. 104). Vse pomembnejša vloga žensk v družbi se je kazala tudi v povečanem številu udeleženk v splošnem neformalnem izobraževanju. To je pomenilo, da je bilo v drugem obdobju v Zasavju že več potreb po splošnem neformalnem izobraževanju, ki je razvijalo tiste kompetence posameznikov, pomembne za lažje vključevanje v življenje in delo kraja. S tem pa so, kot lahko poudarimo, v Zasavju spodbujali ljudi k aktivnemu državljanstvu.

V nadaljevanju smo analizirali tudi povprečno starost udeležencev splošnega neformalnega izobraževanja v obdobjih 1984–1991 in 2004–2011. Kot lahko razberemo iz Tabele 3, prav tako obstajajo razlike v starostni strukturi udeležencev splošnega neformalnega izobraževanja na Zasavski ljudski univerzi v obravnavanih obdobjih.

Tabela 3: Povprečna starost udeležencev splošnega neformalnega izobraževanja na Zasavski ljudski univerzi v obdobjih 1984–1991 in 2004–2011

OBDOBJE	POVPREČNA STAROST UDELEŽENCEV
1984–1991	31,7 leta
2004–2011	41,9 leta

Vir: Splošno neformalno izobraževanje, 1992 in 2013

Podatki kažejo, da je povprečna starost udeležencev izobraževanja v drugem obdobju (41,9 leta) v primerjavi s prvim (31,7 leta) višja za dobrih deset let. Na podlagi tega lahko trdimo, da se razvoj splošnega neformalnega izobraževanja na Zasavski ljudski univerzi giblje v pravo smer, saj se povprečna starost udeležencev dviga. Dvigovanje povprečne starosti udeležencev lahko povežemo tudi z uresničevanjem koncepta vseživljenjskega učenja, ki pravi, da je izobraževanje potrebno vse življenje. Vsekakor pa se je spremenila tudi kultura izobraževanja, ki ni več osredinjena le na formalno izobraževanje v šolskih klopih in izobraževanje zaposlenih. Menimo, da izobraževanje v današnji družbi postaja vsakdanji proces, ki nam pomaga do kakovostnejšega načina življenja, in je potrebno vsem odraslim v vseh življenjskih obdobjih.

Zanimalo nas je tudi, kdo vse so bili financerji programov splošnega neformalnega izobraževanja na Zasavski ljudski univerzi v obdobjih 1984–1991 in 2004–2011. Primerjalna analiza podatkov v Tabeli 4 pokaže, da so viri financiranja splošnega neformalnega izobraževanja v obdobju 1984–1991 podobni virom financiranja v obdobju 2004–2011. Izobraževanje so financirala podjetja, udeleženci sami, obrtna zbornica, država Slovenija oziroma Evropska unija in »drugo«. V kategorijo »drugo« uvrščamo kombinacijo različnih virov financiranja in lokalna društva. Med obdobjema pa so se pojavile bistvene razlike v deležu izobraževalnih programov, ki jih je financiral posamezni vir.

Tabela 4: Viri financiranja programov splošnega neformalnega izobraževanja na Zasavski ljudski univerzi v obdobjih 1984–1991 in 2004–2011

OBDOBJE	PODJETJE		UDELEŽENEC		OBRtna ZBORNICA		DRŽAVA		DRUGO		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
1984–1991	34	79,1 %	3	6,9 %	2	4,7 %	0	0,0 %	4	9,3 %	43	100,0 %
2004–2011	22	13,2 %	59	35,3 %	0	0,0 %	78	46,7 %	8	4,8 %	167	100,0 %
SKUPAJ	56	26,7 %	62	29,5 %	2	1,0 %	78	37,1 %	12	5,7 %	210	100,0 %

Vir: Splošno neformalno izobraževanje, 1992 in 2013

V obdobju 1984–1991 so podjetja financirala bistveno večje število izobraževalnih programov (34 programov) kot v obdobju 2004–2011 (22 programov). Tudi delež izobraževalnih programov, ki so jih financirala podjetja, je v prvem obdobju bistveno večji (79,1 odstotka) kot v drugem (13,2 odstotka).

Udeleženci so sami financirali več izobraževalnih programov v drugem obdobju. Med letoma 1984 in 1991 so udeleženci financirali le tri izobraževalne programe (6,9 odstotka), v obdobju med letoma 2004 in 2011 pa kar 59 programov (29,5 odstotka).

Obrtna zbornica se je kot vir financiranja splošnega neformalnega izobraževanja na Zasavski ljudski univerzi pojavila le v obdobju 1984–1991, ko je financirala dva izobraževalna programa (4,7 odstotka). Med letoma 2004 in 2011 pa je med viri financiranja izobraževanja ne zasledimo.

V obdobju 1984–1991 država Jugoslavija ni financirala nobenega programa splošnega neformalnega izobraževanja na Zasavski ljudski univerzi, v obdobju 2004–2011 pa je država Slovenija oziroma Evropska unija prispevala največji delež k financiranju izobraževalnih programov. V drugem obdobju je na Zasavski ljudski univerzi država financirala kar 46,7 odstotka vseh programov splošnega neformalnega izobraževanja.

Viri, združeni v kategorijo drugo, so v prvem obdobju financirali štiri izobraževalne programe (9,3 odstotka), v drugem obdobju pa osem (4,8 odstotka). Čeprav je število programov, ki so jih financirali v drugem obdobju, večje, je delež glede na preostale vire manjši kot v prvem obdobju.

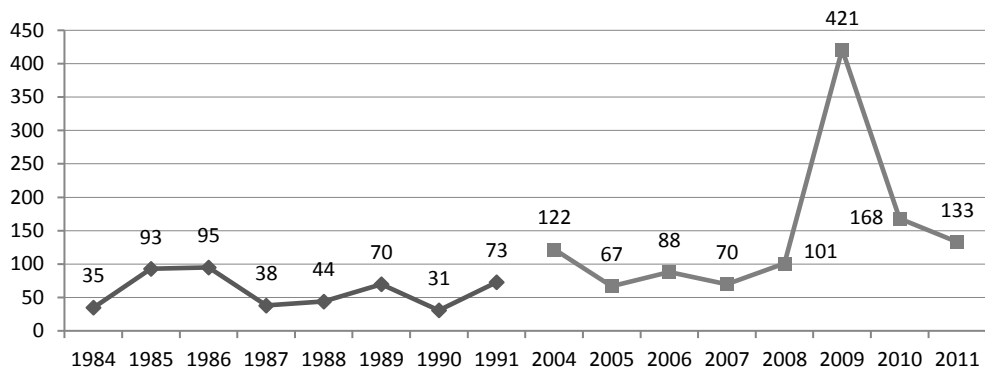
Kot lahko vidimo, so se podjetja, udeleženci in kombinacija različnih virov kot viri financiranja programov splošnega neformalnega izobraževanja pojavili v obeh analiziranih obdobjih. V obdobju 1984–1991 se je kot vir financiranja priključila tudi obrtna zbornica, v obdobju 2004–2011 pa država Slovenija s sredstvi Evropske unije.

Obstajajo pa bistvene razlike v deležih financiranja izobraževalnih programov. Tako so v obdobju 1984–1991 glavni vir financiranja bila podjetja (79,1 odstotka), v obdobju 2004–2011 pa je glavni vir financiranja postala država Slovenija s sredstvi Evropske unije (46,7 odstotka).

Delež izobraževalnih programov, ki so jih v prvem in drugem analiziranem obdobju financirala podjetja, izraža vrednote v družbi, ki so bile značilne za tisti čas. V obdobju 1984–1991, ko so podjetja financirala 79,1 odstotka vseh izobraževalnih programov, so v družbi prevladovale vrednote, kot so delo, kolektivizem in solidarnost. Podjetja oziroma delodajalci so skrbeli za svoje zaposlene. Tako so jim poleg drugih ugodnosti ponujala tudi možnost dodatnega izobraževanja. Pozitivni učinek so imeli tudi sindikati delavcev, ki so še dodatno poskrbeli za zaposlene. V obdobju 2004–2011 pa se oblikuje navidezna svoboda vseživljenjskega učenja. To v praksi pomeni, da je vsak zaposleni osebno odgovoren, da se nenehno uči in tako vzdržuje svojo stopnjo zaposljivosti. Človek oziroma delavec je sam odgovoren za svoje znanje, zato je tudi kriv, če ni izobražen (Ličen, 2009, str. 216). To se vidi tudi v deležu izobraževalnih programov, ki so jih podjetja financirala v obdobju 2004–2011. Njihov delež je bil 13,2 odstotka.

Glede na pridobljene podatke pa nas je zanimal tudi trend vključevanja odraslih v splošno neformalno izobraževanje na Zasavski ljudski univerzi v obdobjih 1984–1991 in 2004–2011. Primerjalno lahko iz Tabele 2 ugotovimo, da je število udeležencev splošnega neformalnega izobraževanja na Zasavski ljudski univerzi stalno nihalo. Nihanje je bilo značilno za obdobje 1984–1991 in tudi za obdobje 2004–2011. Omenjeno prikazujemo v Grafu 1. Kljub temu pa lahko zapišemo, da se je število udeležencev z leti povečevalo.

Graf 1: Trend vključevanja odraslih v programe splošnega neformalnega izobraževanja na Zasavski ljudski univerzi v obdobjih 1984–1991 in 2004–2011



Vir: Splošno neformalno izobraževanje, 1992 in 2013

Iz Grafa 1 je razvidno, da je število udeležencev splošnega neformalnega izobraževanja na Zasavski ljudski univerzi v obdobju 1984–1991 konstantno nihalo oziroma se je eno leto povečalo in naslednje zmanjšalo. Kljub temu lahko govorimo o pozitivnem trendu vključevanja odraslih v splošno neformalno izobraževanje, saj je bilo v prvem letu tega obdobja (1984) 35 udeležencev, v zadnjem letu (1991) pa 73 udeležencev splošnega neformalnega izobraževanja.

Tudi v obdobju 2004–2011 se je število udeležencev splošnega neformalnega izobraževanja na Zasavski ljudski univerzi stalno spreminjalo. Tako se je lahko enkrat povečalo in drugič zmanjšalo. Kot v prvem obdobju 1984–1991 pa lahko tudi za obdobje 2004–2011 govorimo o pozitivnem trendu vključevanja odraslih v splošno neformalno izobraževanje. V prvem letu drugega obdobja (2004) so imeli na Zasavski ljudski univerzi 122 udeležencev splošnega neformalnega izobraževanja, zadnje leto (2011) pa 133.

Glede na pridobljene podatke lahko trdimo, da se število udeležencev splošnega neformalnega izobraževanja na Zasavski ljudski univerzi povečuje. Žal ne moremo govoriti o stalnem povečevanju števila udeležencev, vendar se število na dolgi rok povečuje. Menimo, da je povečano število udeležencev v obdobju 2004–2011 tudi zasluga Evropske unije, ki je z dodatnimi finančnimi sredstvi pomagala državam članicam. Tako je bilo izobraževanje omogočeno vsem odraslim, tudi tistim, ki jim finančni položaj običajno ne omogoča neformalnega izobraževanja. To je prav gotovo eden izmed vzrokov za povečano število udeležencev splošnega neformalnega izobraževanja, zlasti v letu 2009, na Zasavski ljudski univerzi.

UGOTOVITVE RAZISKAVE

Primerjalna analiza splošnega neformalnega izobraževanja na Zasavski ljudski univerzi nam je dala zanimive podatke. Ugotovili smo, da obstajajo bistvene razlike v splošnem ne-

formalnem izobraževanju med obdobjema 1984–1991 in 2004–2011. Pojavile so se pri številu programov, v vsebini izobraževalnih programov, udeležencih in pri virih financiranja.

Ponudba izobraževalnih programov v obdobju 1984–1991 je bila precej bolj skromna kot v obdobju 2004–2011. V prvem obdobju je Zasavska ljudska univerza ponujala le 48 izobraževalnih programov, in sicer s področja šivanja in krojenja, strojepisja in tujih jezikov. V drugem obdobju pa je Zasavska ljudska univerza ponujala 167 izobraževalnih programov, ki so bili vsebinsko bolj raznoliki (tuji jeziki, računalništvo, komunikacija, kulinarika, masaža itn.)

Z analizo pridobljenih dokumentov smo odkrili tudi velike razlike pri udeležencih splošnega neformalnega izobraževanja na Zasavski ljudski univerzi. V obdobju 1984–1991 se je splošnega neformalnega izobraževanja udeležilo bistveno manj (479) odraslih kot deset let pozneje (1.170). V obdobju 1984–1991 so v splošnem neformalnem izobraževanju za malenkost prevladovali moški (53 odstotkov), v obdobju 2004–2011 pa so prevlado imele ženske (67 odstotkov). Razlike so se pojavile tudi v starostni strukturi udeležencev. Udeleženci izobraževanja v obdobju 1984–1991 so bili v povprečju za dobrih deset let mlajši (32 let) v primerjavi z udeleženci v obdobju 2004–2011 (42 let).

Med obdobjema 1984–1991 in 2004–2011 obstajajo tudi razlike glede financiranja programov splošnega neformalnega izobraževanja na Zasavski ljudski univerzi. V obdobju 1984–1991 so večino (79 odstotkov) izobraževalnih programov financirala podjetja oziroma delodajalci, v obdobju 2004–2011 pa je največji delež (47 odstotkov) izobraževalnih programov pokrila država Slovenija s pomočjo sredstev Evropskega socialnega sklada iz Evropske unije. V prvem obdobju država Jugoslavija ni financirala niti enega programa splošnega neformalnega izobraževanja na Zasavski ljudski univerzi.

Podobnosti med obdobjema pa smo našli v trendu vključevanja odraslih v splošno neformalno izobraževanje na Zasavski ljudski univerzi. V obeh obdobjih zasledimo konstantno nihanje števila udeležencev skozi celotno obdobje, vendar lahko kljub temu v obeh primerih govorimo o rasti števila udeležencev, saj se število udeležencev v povprečju povečuje.

Razlike, ki so se pokazale v splošnem neformalnem izobraževanju na Zasavski ljudski univerzi med obdobjema 1984–1991 in 2004–2011, lahko povežemo s politično, gospodarsko in tudi družbeno ureditvijo države. V obdobju 1984–1991 je bila Slovenija del Socialistične federativne republike Jugoslavije, v kateri so prevladovalе socialistične vrednote, kot so kolektivizem, solidarnost, delo in enakost (Struk, 1995, str. 302). Vodilna mesta v podjetjih in državnih službah so zasedali moški, kar se kaže tudi v večjem deležu moških, vključenih v splošno neformalno izobraževanje. V obdobju 2004–2011 pa je bila Slovenija samostojna republika, v kateri se je že začel proces oblikovanja družbe znanja, kjer se od posameznika pričakuje nenehno učenje in izpopolnjevanje, kar se je pokazalo tudi v večjem številu udeležencev v splošnem neformalnem izobraževanju. Med njimi v zadnjem obdobju prevladujejo ženske. Enako je pokazala raziskava Motivacije in ovire pri izobraževanju za potrebe trga dela, ki jo je v letih 2012 in 2013 izvedel Andragoški center Slovenije. Ta je potrdila, da je spol danes eden izmed pomembnejših napovedovalcev vključenosti v neformalno

izobraževanje v Sloveniji. Poleg tega pa raziskava omenja tudi pomen dosežene stopnje izobrazbe in nekatere značilnosti dela (Mirčeva in Radovan, 2014). V naši raziskavi smo spoznali, da je na izobraževanje odraslih na Zasavski ljudski univerzi zelo velik vpliv imel tudi vstop Slovenije v Evropsko unijo leta 2004. Evropski socialni sklad je financiral precej izobraževalnih programov, kar je odraslim omogočilo brezplačno vključitev v izobraževanje. Vsi ti dejavniki so pomembno vplivali na zaznane spremembe v splošnem neformalnem izobraževanju na Zasavski ljudski univerzi med obema obdobjema.

To pa se je pokazalo tudi v pozitivnem trendu vključevanja odraslih v splošno neformalno izobraževanje. Glede na podatke, da se število udeležencev povečuje, lahko sklepamo, da se Zasavska ljudska univerza s svojim delom in ponudbo odziva na potrebe iz lokalnega okolja, obenem pa daje ljudem v Zasavju več možnosti za lažje aktivno vključevanje v delo in lokalno skupnost oziroma s tem spodbuja današnji razvoj aktivnega državljanstva.

SKLEP

Delovanje Zasavske ljudske univerze je povezano z družbenim, političnim in gospodarskim dogajanjem v državi. Vsaka večja sprememba v družbi se je izrazila tudi v delovanju ljudske univerze. Te spremembe so opazne tudi v izobraževanju odraslih. To pomeni, da se je Zasavska ljudska univerza s svojo ponudbo splošnega neformalnega izobraževanja odzivala na potrebe v družbi in tako odraslim ponujala tisto, kar so v danem trenutku potrebovali. Edina podobnost, ki smo jo našli med obema obdobjema, pa je pozitiven trend vključevanja odraslih v splošno neformalno izobraževanje. Kljub nenehnemu nihanju števila udeležencev lahko za obe obdobji zapišemo, da imata pozitiven trend vključevanja v izobraževanje. Število udeležencev na Zasavski ljudski univerzi se z leti povečuje. Kljub temu pa je veliko odraslim izobraževanje še vedno onemogočeno oziroma se zaradi različnih vzrokov izobraževanja ne udeležijo.

Kot smo že omenili, se Zasavska ljudska univerza s svojo ponudbo splošnega neformalnega izobraževanja odziva na potrebe, ki se pojavljajo v družbi in lokalnem okolju. Vendar pa v današnji družbi znanja to ni dovolj. Ljudska univerza se ne sme opirati le na že nastale potrebe, ampak mora biti s svojim delovanjem usmerjena tudi v prihodnost. S pomočjo razvojne službe, ki je Zasavska ljudska univerza žal še nima, bi morala ponuditi izobraževanje, ki ga bodo odrasli v hitro spreminjajoči se družbi potrebovali v prihodnosti.

LITERATURA

- Govekar-Okoliš, M. (2011). Od permanentnega izobraževanja k vseživljenjskemu izobraževanju in učenju. V T. Vidmar in J. Aksman (ur.), *Pedagoško-andragoške razprave v Sloveniji in na Poljskem po prelomu stoletja* (str. 117–132). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete v Ljubljani.
- Jesih, V. (ur.). (2011). *Pratika Trbovlje 2011*. Trbovlje: Občina Trbovlje.
- Klemenčič, S. (1995). *Mreža organizacij za izobraževanje odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Krajnc, A. (1979). *Izobraževanje ob delu*. Ljubljana: Dopisna delavska univerza Univerzum.

- Kronika* (2010). Zagorje ob Savi: Zasavska ljudska univerza.
- Kump, S. (2009). *Primerjalna andragogika*. Študijsko gradivo. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Ličen, N. (2009). *Uvod v izobraževanje odraslih*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Mirčeva, J. in Radovan, M. (2014). Dejavniki vključenosti aktivne populacije v programe formalnega in neformalnega izobraževanja. *Andragoška spoznanja*, 20(4), 13–22.
- Mohorčič Špolar, V. A. in Emeršič, B. (1997). Delavske in ljudske univerze v obdobju od 1945. do 1990. leta. V J. Jug, *Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih (1945–1990)*, 1. del (str. 204–275). Kranj: Moderna organizacija.
- Mohorčič Špolar, V. A. in Emeršič, B. (1998). Ljudske in delavske univerze v obdobju od 1945. do 1990. leta. Programi in učitelji v delavskih in ljudskih univerzah. V J. Jug, *Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih (1945–1990)*, 2. del (str. 204–274). Kranj: Moderna organizacija.
- Perme, E. (ur.). (2008). *Zveza ljudskih univerz Slovenije predstavlja svoje članice*. Ljubljana: Zveza ljudskih univerz Slovenije.
- Podelitev priznanj Zveze sindikatov Jugoslavije ob 30. obletnici delavskih univerz (1984). *Delavska enotnost*, 10. 5. 1984, 13.
- Pušnik, M. (2004). *Zgodovina izobraževanja v Trbovljah* (Diplomsko delo). Kranj: Univerza v Mariboru, Fakulteta za organizacijske vede.
- Splošno neformalno izobraževanje* (1992). Zagorje ob Savi: Zasavska ljudska univerza.
- Splošno neformalno izobraževanje* (2013). Zagorje ob Savi: Zasavska ljudska univerza.
- Struk, V. (1995). *Leksikon politike*. Maribor: Obzorja.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Zakon o zavodih (1991). *Uradni list RS*, 12/91. Pridobljeno s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO10>.

Višnja Rajić, Tomislav Rajić

ASSESSMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF VOCATIONAL TEACHERS IN CROATIA

ABSTRACT

Due to the changes in society and the new era of “super-diversity” (Vertovec, 2007) in European countries, intercultural competence is gaining importance both in everyday life situations and teacher training. In the academic year of 2014/2015, a research was conducted on a sample of 136 prospective secondary school teachers undergoing their pedagogical-didactical-methodological training in different universities in the Republic of Croatia. The tool that was employed in the self-assessment of intercultural competence was called Recognising intercultural competence: What shows that I am interculturally competent? The results showed that the examinees perceive their intercultural competence quite high; attitudes ($M = 4,09$); skills ($M = 4,12$); knowledge ($M = 4,02$). There is no significant difference between the perceived dimensions ($p = ,282$). Further research is recommended to better understand the insights about the examinees’ understanding of intercultural competence.

Keywords: *intercultural competence, intercultural education, Republic Croatia, vocational teachers*

OCENA MEDKULTURNIH KOMPETENC UČITELJEV POKLICNIH ŠOL NA HRVAŠKEM – POVZETEK

Zaradi družbenih sprememb ob vstopu novo dobo »superdiverzitet« (Vertovec, 2007) medkulturne kompetence v Evropskih državah pridobivajo pomen tako v vsakodnevnih situacijah kot v izobraževanju učiteljev. Raziskava je bila izvedena v Republiki Hrvaški v študijskem letu 2014/15 na vzorcu 136 bodočih srednješolskih učiteljev, ki so bili takrat vključeni v proces pridobitve pedagoške, didaktične in metodološke izobrazbe, izvedena raziskava. Glavno orodje, ki je bilo uporabljeno pri samooceni medkulturnih kompetenc, se je imenovalo Prepoznavanje medkulturnih kompetenc: kako vem, da sem medkulturno kompetenten/na. Rezultati so pokazali, da vprašani svoje medkulturne kompetence ocenjujejo precej visoko; odnosi ($M = 4,09$); veščine ($M = 4,12$); znanje ($M = 4,02$). Med ocenjevanimi kategorijami ni bilo občutnih razlik ($p = 0,282$). Nadaljnje raziskave bi omogočile boljši vpogled v to, kako vprašani razumejo koncept medkulturne kompetentnosti.

Ključne besede: *medkulturne kompetence, medkulturno izobraževanje, Republika Hrvaška, učitelji poklicnih šol*

INTRODUCTION

Different stakeholders mention different reasons that increase the need for lifelong education but they all tend to conclude that the ongoing crisis of education leads to inadequate results (knowledge, skills and values) that rapidly expire and do not correspond with the needs of the contemporary globalised society. Process of globalisation led to rapid and important social and economic changes as societies and cultures across the world became integrated through communication, transportation, and trade.

During the last decades of the twentieth century and the first years of the current century, globalisation forces accelerated many aspects of migration and intercultural confrontation. These forces included "...the development of a global financial sector and economic system; advances in information and communications technology and developments in trade and transportation; intensification of armed conflicts and increases in the numbers of refugees and displaced persons; changing patterns of manufacturing and resource use; threats to the environment and human welfare; and a widening gap between rich and poor nations" (Pampanini, 2010, p. 7).

Globalised society comprises a complex web of forces and factors that bring people, cultures, markets, beliefs and practices into increasingly greater proximity with one another (Sorrells, 2012). Globalisation has accelerated the speed and scale of migration. Populations have become far more mobile and willing and able to re-locate in search of better employment prospects and higher standard of living, or because of other short or longer term considerations (Cantle, 2012a).

Due to the merging of different cultures in a global economy, cultural diversity manifests itself within the global marketplace. Education has also become a great part of the globalisation process itself and faced major challenges in the last decades. The ability of knowledge production and implementation became an imperative for a contemporary competitive society (Rajić and Rajić, 2011). Also, the ability to manage the interconnectedness of the diversity that is created in this process is one of the major skills that employers seek (Deardorff and Hunter, 2006). Education is often seen as a necessity in adjusting to the ever changing world, but Fagerlind and Saha (1989) state that it is the culture and the dominant value system of a country that are the crucial criteria of a modern society.

DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE

The need for lifelong education has been the focus of different national and international organizations for the last fifty years. In the early 1970's UNESCO proposed to the member states to accept the conception of lifelong learning and lifelong education. Since then other stakeholders such as United Nations - UN, Council of Europe - CoE, Organisation for Economic Cooperation and Development – OECD, International Labour Organisation – ILO joined the discourse on lifelong education (Puljiz, Živčić and Šutalo, 2010).

It is around the same time that the Council of Europe issued Recommendation 786 (1976) on the education and cultural development of migrants. This could be considered as the first stage in developing ideas about intercultural competence. Although this approach was not successful it nevertheless set the basis for conceptualizing intercultural competence. The second stage can be broadly related to the 1990's and dealt with minority rights. At the time, it was a strong theoretical concept but proved to be less successful in practice. The third stage can be associated with the 21st century and is characterised by intercultural education and learning how to live together (Bedecković, 2011).

Today, most countries around the globe share concerns about social cohesion and stability. Violence, social tensions, migration, and the current global economic recession have brought the crisis in various social domains and the need to find ways to secure the stability and viability of modern multicultural nations to the forefront. Vertovec (2007) argues that this new era is super-diverse because new migrants are diverse across a wide range of variables including ethnicity, immigration status, rights and entitlements, labour market experiences, gender and age profiles, and patterns of spatial distribution.

There are about 232 million international migrants living in the world today. Since 1990, the number of international migrants in the global North increased by around 53 million (65%), while the migrant population in the global South grew by around 24 million (34%). Between 1990 and 2013, the number of international migrants worldwide rose by over 77 million or by 50 per cent. Much of this growth occurred between 2000 and 2010. (International Migration Report, 2013).

The influx of migrants combined with longer established minority populations, has resulted in an unprecedented variety of cultures, religions and identities. Europe gained the second largest number of international migrants between 1990 and 2013 (23 million or 1 million per year), followed by Asia (21 million or slightly less than 1 million per year). Of the 23 million international migrants gained by Europe during this period, 43 per cent were born in Europe, 22 per cent in Asia, 18 per cent in Africa and 14 per cent in Latin America and the Caribbean. (International..., 2013). In the era of super-diversity the need for intercultural education and intercultural dialogue in various forms has become universal. It is no surprise that Europe's activities perhaps stand out most in this regard (Cantle, 2013). Moving and living freely within the EU is the right most closely associated with citizens of EU Member states. Free movement increases social and cultural interactions within the EU and creates closer bonds between EU citizens. In 2013 an estimated 1.7 million immigrants arrived to the EU-28 from non-member countries. In addition, 1.7 million people previously residing in one EU Member State migrated to another Member State (Report from the commission..., 2013). The need to develop intercultural understanding and competence has been acknowledged by The European Union when it declared 2008 the Year of Intercultural Dialogue. Council of Europe issued the White paper on Intercultural Dialogue "Living Together as Equals in Dignity" (White paper..., 2008).

The White paper (2008) states that multiculturalism has failed and announces interculturalism as an alternative approach to the managing of cultural diversity. Cantle (2012) states that: "Multiculturalism may have had some success in the past but it has simply not adapted to the new age of globalisation and super-diversity. Interculturalism is about changing mindsets and providing intercultural education in order to give people the competence and confidence to relate to people who are different to themselves and act interculturaly".

Since interculturalism is built on the basic wager of democracy (Bouchard, 2011), intercultural competence is recognised as the crucial capability required for democratic citizenship within a culturally diverse world. Intercultural competence, capacity to respond successfully to intercultural encounter, needs to be developed by every individual in order to enable them to participate in the intercultural dialogue. It is the core competence required for democratic citizenship within a culturally diverse world (White paper..., 2008).

There are various definitions of intercultural competence, but there is still no academic consensus on how intercultural competence should be defined. Deardorff (2006) generally defines intercultural competence as the ability to interact effectively and appropriately in intercultural situations supported by specific attitudes and affective features, (inter) cultural knowledge, skills and reflection. Deardorff (2012) further describes intercultural competence as an ongoing, life-long process unique to individuals' contexts and experiences, which doesn't just happen but must be intentionally addressed by educational institutions (and teacher training in particular), intercultural dialogue, intercultural mediation, project cooperation, community dialogues, arts, media, and government policies. Intercultural competence is the set of attitudes, skills, knowledge and behaviours which are required for appropriate and effective interaction and communication with people who are perceived to be from a different cultural background. The term 'appropriate' means that the interactions do not violate the cultural rules and norms which are valued by the "other", while the term 'effective' means that one is able to achieve one's objectives in the interactions (Barret, 2012). Intercultural competence can be seen as a combination of attitudes, knowledge, understanding and skills applied through action, which enables a person to:

- "Understand and respect people who are perceived to have different cultural affiliations,
- respond appropriately, effectively and respectfully when interacting and communicating with such people,
- establish positive and constructive relationships with such people,
- understand oneself and one's own multiple cultural affiliations through encounters with cultural 'difference' (Huber and Reynolds, 2014, p. 16).

There are different trends in researching development of intercultural competence. On one hand, the research concerning adult education and development of interculturalism and internationalisation often focuses on the ability to interact in the business world and on an international market where intercultural paradigm is driven by the business and market imperatives (Mughan, 2009; Knowles, Mughan and Lloyd-Reason, 2006). But this approach has issues. Jack (2009) finds that the problem of this approach lies with the

commodification of intercultural understanding, which can lead to distorted discussion of values and relations with the Other.

On the other hand, research regarding intercultural competence development focuses on intercultural education. A great part of the research deals with intercultural competence as a communication competence or a goal of foreign language teaching (Byram, Nicholas and Stevens, 2001; Byram, 2008). Additionally, there is a tendency to research intercultural education through different dimensions (components) (Taylor, 1994; Spitzberg and Changnon, 2009).

The assessment of intercultural competence can be undertaken for a variety of purposes: to measure the effectiveness of an educational process or development intervention; to measure the learning progress of a person or persons undergoing intercultural education or development; to raise an individual's awareness of his/her own strengths and learning potentials as a form of development; to measure the intercultural competence of an individual at a given point of time in order to evaluate his or her qualification for a particular task; to compare a person's competence against a set of (occupational) standards (Stiftung and Cariplo, 2008).

METHODOLOGY

Instrument

The tool used for self-assessment of intercultural competence is was called *Recognising intercultural competence: What shows that I am interculturally competent?* The instrument was created by Pestalozzi Programme and the Intercultural Cities project of the Council of Europe/European Commission and the European Wergeland Centre (Recognising ..., 2012). It consists of 56 items which represent the main components that make up intercultural competence – attitudes (20 items), skills (22 items) and knowledge (15 items). These are described in the form of I-statements describing observable behaviour that can be associated with specific aspects of the components. Examinees had to assess their own attitudes, skills and knowledge on a 5-point scale (1 - never, 2 - seldom, 3 - sometimes, 4 - often, 5 - always).

Sample

The research was conducted In the academic year 2014/15 on a sample of 136 prospective secondary school teachers that were acquiring their pedagogical-didactical-methodological competence after the completion of their basic studies and gaining of subject specific competencies. This means that the examinees have finished their studies in different fields of study, be it humanistic, social, or technical sciences, and have been employed or are striving to get employed in secondary schools (most of them at vocational schools) where they teach professional subjects. All of the examinees are currently participating in different programmes at the University of Zagreb (Zagreb N = 40 and Čakovec N = 28); University of Split N = 38 and Josip Juraj Strossmayer University of Osijek N = 30.

Research Problems and Hypotheses

The research tried to examine the self-perceived development of intercultural competence of prospective secondary school teachers and to determine the following:

- Are there significant differences in the level of self-perceived development of different components of intercultural competence; attitudes, skills or knowledge?
- Are there significant differences between the self-perceived development of intercultural competence according to the place of study (University of Zagreb, University of Split, University of Osijek)?
- Is there a significant correlation between different components of intercultural competence?

The following hypotheses were made:

- Hypothesis 1: There are significant differences in self-perceived development of different components of intercultural competence
- Hypothesis 2: There are significant difference between the self-perceived development of different components of intercultural competence according to the place of study
- Hypothesis 3: There is significant correlation between the components of self-perceived development of intercultural components

Research Results

As evident from Table 1, prospective teachers' self-perceived development of different components of intercultural competence is quite high. The value of the arithmetic mean, based on the polarisation (direction) of the scale (especially mode as a measure of the positional central tendency), is high, which indicates that prospective teachers assess the development of different components of intercultural competence as high. There are only 3 items in the table that represent knowledge and attitudes that teachers perceive as something they only do sometimes: *I suspend judgement based on first impressions* ($M = 3,47$); *I turn to the appropriate social, cultural or political agents when I need information or support* ($M = 3,35$); *I initiate action with the appropriate group of social or political agents when a problem occurs* ($M = 3,21$). These results will be further discussed later on.

Table 1: Main descriptive values of the scale

	Range	Min	Max	M	Mode	SD
I show respect to the other person and regard it as an equal human being.	2	3	5	4.77	5	0.438
I give space to others so they can express themselves and I listen and react to their arguments.	2	3	5	4.50	5	0.571
I suspend judgement based on first impressions.	4	1	5	3.47	3	0.910

I am willing to put my values and norms aside temporarily.	4	1	5	3.51	3	0.894
I show patience when confronted with something that is unknown or unfamiliar.	3	2	5	4.07	4	0.674
I interact positively and without preconceived notions about what the other thinks and feels.	3	2	5	3.99	4	0.699
I show awareness of the fact that my way of thinking and acting is influenced by a set of values and norms.	3	2	5	3.91	4	0.745
I show a friendly interest in people and things I encounter (adapted from Bertrand Russell).	2	3	5	4.30	4	0.681
I use arising opportunities to meet new people.	4	1	5	4.10	5	0.973
I ask others about their views and actions.	3	2	5	3.99	4	0.793
I am willing to pay attention to other people's feelings.	2	3	5	4.51	5	0.596
I show that I can share other people's feelings.	2	3	5	4.38	5	0.678
I show that I am comfortable with describing my strengths and weaknesses.	4	1	5	3.61	4	0.896
I accept the fact that I can make mistakes.	3	2	5	4.23	4	0.709
I take responsibility for my mistakes.	3	2	5	4.45	5	0.653
I ask others for help when I need it.	4	1	5	4.15	5	0.874
I adjust my behaviour when I feel it is helpful.	3	2	5	4.09	4	0.784
I show that I am not afraid to disagree with others.	3	2	5	3.90	4	0.772
I suggest alternative ways of seeing or doing things.	3	2	5	3.96	4	0.708
I show that I accept being challenged.	4	1	5	3.98	4	0.812
I listen attentively to other people.	2	3	5	4.29	4	0.634
I make sure that my message is understood the way I mean it.	2	3	5	4.36	4	0.629
I encourage people to express their needs and opinions.	3	2	5	4.13	4	0.745
I react supportively to emotions I see around me.	3	2	5	3.99	4	0.798
I look for and clarify shared needs and expectations.	3	2	5	3.95	4	0.734
I look for information in a variety of sources.	3	2	5	4.30	4	0.670
I explain my thoughts and actions but also considering outside perspectives.	3	2	5	4.18	4	0.691
I express my point of view in connection with both conflicting and complementary opinions.	3	2	5	4.01	4	0.779

I use my imagination to offer different perspectives.	3	2	5	3.85	4	0.857
I use all available information and my analytical skills to verify my interpretations.	3	2	5	4.13	4	0.686
I question the interpretations offered by others, including authority figures or authoritative sources.	3	2	5	4.00	4	0.730
I offer different ways of interpreting the ideas and actions of people.	3	2	5	3.79	4	0.734
I give clear arguments to explain my thoughts and choices.	3	2	5	4.11	4	0.737
I identify issues or problems that need to be solved.	2	3	5	4.15	4	0.543
I offer different perspectives on the problem to be solved.	3	2	5	4.01	4	0.699
I initiate attempts to solve the problem.	3	2	5	4.02	4	0.784
I support other people's attempts to solve the problem.	3	2	5	4.25	5	0.777
I actively search for a solution together with the other people concerned.	3	2	5	4.22	5	0.795
I make others feel comfortable in the group when faced with a problem.	3	2	5	4.26	5	0.762
I explore new things and situations.	3	2	5	4.10	4	0.772
I reflect on and analyse my motives, needs and goals.	3	2	5	4.30	4	0.670
I change my ways of doing things in the light of new insights.	2	3	5	4.12	4	0.710
I take into consideration both verbal and non-verbal messages.	3	2	5	4.29	4	0.688
I display awareness of the fact that words and body language may have different meanings in different contexts.	3	2	5	4.40	5	0.671
I clarify meanings to avoid misunderstandings.	3	2	5	4.18	4	0.722
I address the influence of power relations in interaction.	4	1	5	3.99	4	0.710
I show that I understand that different forms of interaction have different aims and rules.	3	2	5	4.08	4	0.710
I show awareness of the fact that other people might think, behave and feel differently.	3	2	5	4.41	5	0.661
I actively explore the reasons behind different practices and reactions.	3	2	5	3.88	4	0.835

I recognise the social and political implications of diversity.	3	2	5	4.01	4	0.821
I turn to the appropriate social, cultural or political agents when I need information or support.	4	1	5	3.35	4	1.051
I initiate action with the appropriate group of social or political agents when a problem occurs.	4	1	5	3.21	4	1.155
I recognise that spiritual and existential questions are important aspects of life.	4	1	5	4.39	5	0.752
I recognise differences in world views and belief systems when interacting.	3	2	5	4.29	5	0.749
I learn about other belief systems and world views through active exploration.	4	1	5	3.65	4	0.931
I show understanding of the fact that world views and beliefs that people hold are not static.	3	2	5	4.11	4	0.795
I recognise that world views and belief systems influence but do not determine a person's or a group's identity.	3	2	5	4.16	4	0.791

The original tool suggested which items should make each component (as seen in table 1). The first 20 items present indicators for attitudes component of intercultural competence, followed by 22 items that present indicators for skills and 15 indicators of knowledge related to intercultural competence. These components are interconnected since the knowledge we have about the world and about human interaction, as well as our attitudes towards these can only be made visible and observable through our own behaviour. Due to the importance of attitudes, these sub-components outnumber those of the skills and the knowledge described in our list of indicators (Recognising ..., 2012).

Because of the structure of the tool, the proposed components were further explored as set composites during the dimension reduction process. In the original tool the statements were grouped according to their meaning and the component they were describing (attitudes, skills and knowledge). This division of statements was used for forming of the components. Table 2 shows descriptive values of each composite. Cronbach α for each composite is quite high (attitudes $\alpha = 0.822$; skills $\alpha = 0.908$ and knowledge $\alpha = 0.856$) which makes the results reliable. Another observation that can be made regarding the table is that the M value is quite high which suggests that prospective secondary school teachers perceive that they have developed their intercultural competence and show behaviour in accordance with the proposed indicators. Prospective secondary teachers assess their intercultural skill highest ($M = 4.12$), and their knowledge lowest ($M = 4.02$).

Table 2: Descriptive values of composites: attitude, skills and knowledge related to intercultural competence

	N	Min	Max	M	SD	α
Attitudes	20	3	4	4.09	0.36019	0.822
Skills	22	3	5	4.12	0.42438	0.908
Knowledge	15	3	5	4.02	0.46946	0.856

In order to determine whether there is significant difference in self-perceived development of different components of intercultural competence further analysis Friedman test was conducted (Table 3). The test showed no significant differences between perceived development of attitudes, skills and knowledge. These results did not confirm hypothesis nr. 1. Although these results are in a way self-explanatory due to the interrelatedness of these components, significant difference was expected when it comes to the perception of acquired knowledge about intercultural competence since during their studies these individuals had no formal education about intercultural competence. Although examinees did perceive this component as the least developed and as the where they did act in accordance with the indicators, the behaviour related to the knowledge of and about intercultural competence is still assessed quite high ($M = 4,02$).

It is interesting to notice that two of the indicators rated the lowest relate to the knowledge and behaviours related to intercultural actions of each person, individual responsibility and accountability *I turn to the appropriate social, cultural or political agents when I need information or support* ($M = 3,35$); *I initiate action with the appropriate group of social or political agents when a problem occurs* ($M = 3,21$). These results can lead to conclusion that individuals are not willing to take on actions and do not have the knowledge of or trust in the relevant social, cultural or political agents.

Table 3: Friedman test of composites attitudes, skills and knowledge

N	136
Chi-Square	2.534
df	2
Asymp. Sig.	0.282
a. Friedman Test	

To be able to determine whether there is a difference in the self-perceived intercultural attitudes, skills and knowledge Kruskal Wallis test was conducted (Table 4). The test showed that there were no significant differences among prospective secondary school teachers in when it comes to self-perceived intercultural attitudes, skills and knowledge according to the place of the study (Zagreb, Čakovec, Split, Osijek). These results did thus not confirm hypothesis nr. 2. It seems that prospective secondary teachers have the

same perception of their intercultural competence and that the place of their study does not influence their intercultural competence.

Table 4: Kruskal Wallis test

	χ^2	Df	p
Attitudes	1.496	3	0.683
Skills	1.629	3	0.653
Knowledge	2.159	3	0.540
a. Kruskal Wallis Test			
b. Grouping Variable: place of study			

The following research question attempted to determine whether there are significant correlations between perceived intercultural attitudes, skills and knowledge. Table 5. shows that there is a medium positive correlation between intercultural attitudes and skills ($r = 0.723$), attitudes and knowledge ($r = 0.591$) and skills and knowledge ($r = 0.652$). These results confirm hypothesis nr. 3.

Table 5: Correlation between intercultural attitudes, skills and knowledge

	Attitudes	Skills	Knowledge
Attitudes	Pearson Correlation	1	0.723**
	Sig. (2-tailed)		0.000
	N	136	136
Skills	Pearson Correlation	1	0.652**
	Sig. (2-tailed)		0.000
	N		136
Knowledge	Pearson Correlation		1
	Sig. (2-tailed)		
	N		
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

Results presented here show high evaluation of the self-perceived intercultural competence of prospective secondary school teachers. They all rate their intercultural competence quite high and find their behaviour and the observable one to be in accordance with the proposed indicators. What seems to be the issue here is the lack of individual initiative and the knowledge of, or the readiness to, cooperate with relevant institutions. These results need to be taken into consideration since individual actions show that appropriate intercultural attitudes, skills and knowledge lead to appropriate actions.

DISCUSSION AND CONCLUSION

Development of intercultural competence of teachers tends to be more relevant in general as well as in vocational education. This suggests that intercultural aspects of teacher training in general should not be something marginal or exceptional (Pajak-Wazna, 2013).

There are three dimensions of teacher competence: a) subject specific competence; b) pedagogical–didactical–methodological competence; and c) psychological competence (Spajić-Vrkaš, Kukoč & Bašić, 2001). What makes teacher competencies specific is the need to help develop the same competencies (knowledge, skills and attitudes) in their students (Vizek Vidović, 2009).

Intercultural competence is not acquired automatically but needs to be learned, practised and maintained throughout life (White paper..., 2008). It is one of the reasons that education has such an important role in acquiring intercultural competence and efforts are being made to foster such understanding throughout the education sector, starting at the youngest age (Neuner, 2012). This need has been recognised in Croatia as well and the National Curriculum Framework proposes basic guidelines for teaching intercultural competences (Mandarić Vukušić, 2014).

In most countries intercultural competence in vocational education is no longer only an objective of specific courses but is often one of the specific goals of vocational education (Handbook for methodological development of intercultural competence, 2014). Since all of the elements of intercultural competence are extremely fluid, it should be considered a process and not a product. Context is the most important element that impacts the appropriateness of specific behaviour, and the behaviour that is interculturally competent in one situation might not be appropriate in another.

The results of this study show that the future vocational teachers perceive their intercultural competence quite high and believe that they, for the most part, behave in accordance with proposed indicators. When developing intercultural competence we have to consider that teaching which tries to influence how a learner will behave during the teaching and learning process undermines the dignity of the learner and may be accused of indoctrination (Jarvis, 2004). Eisner (1969), according to Jarvis (2004) states that expressive objectives should be evocative rather than prescriptive. This is why the indicators of intercultural competence should be seen as such, especially when knowing that they are the outcomes of adult education.

The results of this study show that prospective vocational school teachers are lacking the active component of intercultural competence and assess their ability and willingness to initiate action and turn to the appropriate social, cultural or political agents when in need of information or support with low mark. This is quite concerning since the active component of intercultural competence is very important for its successful realisation.

Developing intercultural competence through education is a powerful tool for achieving intercultural understanding, appreciation and respect (Huber and Reynolds, 2014). This is why it is important to better understand development of intercultural competence.

This study tried to assess intercultural competence of future vocational teachers in the Republic of Croatia but encountered certain limitations and should therefore be interpreted with caution. It is necessary to consider that the responses that the examinees gave are likely to be the result of acquiescence and social desirability. Further research on the development of intercultural competence of vocational teachers in a form of qualitative research is highly recommended. Preferably this would be conducted in the form of interviews and observations, which would enable to better understand the insights about examinees' understanding of intercultural competence.

REFERENCES

- Barrett, M. (2012). Intercultural competence. *EWC Statement Series*, 2, 23–27.
- Bedecković, V. (2011). Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika. *Pedagogijska istraživanja*, 8(1), 139–151.
- Bouchard, G. (2011). What is interculturalism? *Mcgill Law Journal–Revue De Droit De McGill*, 56(2), 335–468.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Nichols, A. and Stevens, D. (eds.) (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Exeter: Cromwell Press.
- Cantle, T. (2012a). *Interculturalism: For the Era of Cohesion and Diversity*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cantle, T. (2012b). *About Interculturalism*. Retrieved from <http://tedcantle.co.uk/publications/about-interculturalism/>.
- Cantle, T. (2013). Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences. In M. Barrett (ed.), *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences* (pp. 69–93). Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (1976). *Recommendation 786: Education and cultural development of migrants*. Retrieved from <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=14820&lang=en>.
- Deardorff, D. K. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.
- Deardorff, D. K. (2012). Intercultural Competence in the 21st Century: Perspectives, Issues, Application. In B. Breninger, T. Kaltenbacher (eds.), *Creating Cultural Synergies: Multidisciplinary Perspectives on Interculturality and Interreligiosity*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Deardorff, D. K. and Hunter, W. (2006). Educating global-ready graduates. *International Educator*, 15(3), 72–83.
- Fagerlind, I. and Saha, L. J. (1989). *Education & National Development*. Oxford, New York: Pergamon Press.
- Handbook for methodological Development of Intercultural Competence* (2014). Retrieved from http://incom-vet.eu/wp-content/uploads/2014/01/HANDBOOK-OF-METHODOLOGY-FOR-DEVELOPMENT-OF-INTERCULTURAL-COMPETENCE-2nd-draft_2014-08-25.pdf.
- Huber, J. and Reynolds, C. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- International Migration Report 2013*. (2013). Retrieved from <http://www.un.org/en/development/desa/population/publications/migration/migration-report-2013.shtml>.
- Jack, G. (2009). A Critical Perspective on Teaching Intercultural Competence in a Management Department. In A. Feng, M. Byram and M. Fleming (eds.), *Becoming Interculturally Competent Through Education and Training* (pp. 32–52). Bristol: Multilingual matters.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning*. London: Routledge Falmer.
- Knowles, D., Mughan, T. and Lloyd-Reason, L. (2006) Decision-maker characteristics and performance of internationalised SMEs. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 13(4), 620–641.
- Living Together: Combining Diversity and Freedom in 21st Century Europe. Report of the Group of Eminent Persons of the Council of Europe*. (2011). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Mandarić Vukušić, A. (2014). Contents of the intercultural competence in the national curriculum framework. *Školski vjesnik*, 63(1-2), 133–148.
- Mughan, T. (2009). Exporting the Multiple Market Experience and the SME Intercultural Paradigm. In A. Feng, M. Byram and M. Fleming (eds.), *Becoming Interculturally Competent Through Education and Training* (pp. 32–52). Bristol: Multilingual matters.
- Neuner, G. (2012). The dimensions of intercultural education. In J. Huber (ed.), *Intercultural competence for all: Preparation for living in a heterogeneous world*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Pajak-Wazna, E. (2013). Teachers' intercultural competence and teacher education: A case of Poland. *European Scientific Journal*, 1(2), 318–322. Retrieved from <http://eujournal.org/index.php/esj/article/view/1343>.
- Pampanini, G. (2010). Introduction. In G. Pampanini, F. Adly and D. Brook Napier (eds.), *Interculturalism, Society and Education* (pp. 7–11). Rotterdam: Sense Publishers.
- Puljiz, I., Živčić, M. and Šutalo, I. (eds.). (2010). *Međunarodne organizacije o obrazovanju odraslih*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
- Rajić, V. and Rajić, T. (2011). Utjecaj globalizacije na obrazovanje odraslih. In M. Matijević, T. Žiljak (eds.), *Andragoška profesija i kompetencije stručnjaka u obrazovanju odraslih* (pp. 264–276). Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Hrvatsko andragoško društvo.
- Recognising intercultural competence: What shows that I am interculturally competent? Pestalozzi Programme and the Intercultural Cities project of the Council of Europe/European Commission and the European Wergeland Centre* (2012). Retrieved from <http://www.coe.int/en/web/pestalozzi/intercultural-matters>.
- Report from the commission to the European parliament, the Council, the European economic and social committee and the committee of the regions EU Citizenship, Report 2013; EU citizens: your rights, your future*. (2013). Retrieved from http://ec.europa.eu/justice/citizen/files/com_2013_269_en.pdf.
- Sorrells, K. (2012). *Intercultural Communication Globalization and Social Justice*. Thousand Oaks: Sage.
- Spajić-Vrkaš, V., Kukoč, M. and Bašić, S. (2001) *Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju: Interdisciplinarni rječnik*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO i Projekt za mir i ljudska prava za hrvatske osnovne škole.
- Spitzberg, B. H. and Chanson, G. (2009). Conceptualising intercultural competence. In B. H. Spitzberg and G. Chanson (eds.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 2–52). Thousand Oaks: Sage.
- Stiftung, B. and Cariplo, F. (2008). *Intercultural Competence–The key competence in the 21 st century*. Retrieved from http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_30238_30239_2.pdf.
- Taylor, E. W. (1994). A learning model for becoming interculturally competent. *International Journal of Intercultural Relations*, 18, 389–408.

- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/01419870701599465>.
- Vizek-Vidović, V. (2009). Kompetencije i kompetencijski profili u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji. In V. Vizek-Vidović (ed.), *Izrada kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika: Priručnik za visokoškolske nastavnike* (pp. 33–39). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- White Paper on Intercultural Dialogue: Living Together as Equals in Dignity. Launched by the Council of Europe Ministers of Foreign Affairs at their 118th Ministerial Session.* (2008). Strasbourg: Council of Europe.

Irena Ograjenšek, Lejla Perviz

SOCIOEKONOMSKI POLOŽAJ SAMOZAPOSLENIH V KULTURI: ORIS STANJA V SLOVENIJI

POVZETEK

V empirični študiji, izvedeni v zadnji tretjini leta 2012, smo analizirali položaj samozaposlenih v kulturi v Sloveniji. Poseben poudarek smo namenili preučevanju preživetvenih strategij. Kvalitativni del raziskave smo izvedli s pomočjo netnografije, spletnega intervjuja in osebnega intervjuja, kvantitativni del raziskave pa s pomočjo spletnega vprašalnika. Rezultati raziskave so pokazali, da aktualni način državne podpore samozaposlenim v kulturi ni ustrezen. Izboljšave so potrebne predvsem v smeri priznavanja večjih socialnih pravic, upoštevanja specifične poklica ter posebnih pogojev dela samozaposlenih v kulturi.

Ključne besede: *samozaposleni v kulturi, preživetvene strategije, kvalitativna raziskava, kvantitativna raziskava*

SOCIOECONOMIC POSITION OF SELF-EMPLOYED INDIVIDUALS IN THE FIELD OF CULTURE: AN OUTLINE OF THE STATE IN SLOVENIA – ABSTRACT

The empirical study carried out in the last third of 2012 focused on the analysis of the self-employed individuals in the field of culture in Slovenia. Special emphasis was put the examination of their survival strategies. The qualitative part of research is based on netnography, online interviews and face-to-face interviews. The quantitative part of the study is based on the online questionnaire survey. The results indicate several serious inadequacies of the current national support system for the self-employed in culture. The improvements should take into account specific occupational characteristics as well as the working conditions of the self-employed and contribute to their increased social welfare rights.

Keywords: *self-employed individuals in culture, survival strategies, qualitative research, quantitative research*

UVOD

Raziskovalna skupina Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani je v sodelovanju z raziskovalci Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani v zadnji tretjini leta 2012 izvedla raziskavo z naslovom *Socialni položaj samozaposlenih v kulturi in predlogi za njegovo izboljšanje s poudarkom na temi »preživetvene strategije na področju vizualnih umetnosti«*. Izvedbo raziskave je financiralo ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport. V tem prispevku predstavljamo rezultate dela raziskovalne skupine na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani, ki smo jo sestavljali prof. dr. Irena Ograjenšek, Lejla Perviz, mag. posl. Ved, in prof. dr. Ivo Lavrač.

Preučevanje socioekonomskega položaja zaposlenih v kulturi v naši državi seveda ni tematika, s katero se pred nami ni še nihče ukvarjal. Pri našem delu smo se zato lahko oprli na naslednje temeljne publikacije iz zadnjega desetletja:

- zapis Denisa Miklavčiča »Samostojni izvajalci na področju kulture« v zborniku »Sindikalno gibanje odpira nove poglede«, ki ga je leta 2008 izdala Zveza svobodnih sindikatov Slovenije in predstavlja posebnosti položaja samozaposlenih v kulturi v Sloveniji;
- študijo Urške Zupanec »Status samozaposlenih v kulturi – preliminarna analiza ureditev v EU ter predlogi možnih izboljšav v Sloveniji« iz leta 2009. Namen te študije je bil identificirati primere dobrih praks oziroma rešitev, uvedenih v državah članicah EU v zvezi z izboljšanjem statusa umetnikov oziroma kulturnikov. Rezultati naj bi služili kot osnova za pripravo in uresničenje reform na področju samozaposlenih v kulturi v skladu z Nacionalnim programom za kulturo 2008–2011;
- strokovno analizo »Ocena stroškov dela za samozaposlene v kulturi«, ki jo je v letu 2010 po naročilu tedanjega ministrstva za kulturo pripravila delovna skupina v okviru Asociacije – Društva nevladnih organizacij in samostojnih ustvarjalcev na področju umetnosti in kulture pod vodstvom Irene Pivka. V analizi so podrobno predstavljene delavske pravice samozaposlenih v kulturi, narejena pa je tudi primerjava obdavčitve zaposlenih in samozaposlenih na področju kulture;
- znanstveni članek »Zločin in kazen XXX: Saga o slovenskih ‚frilancarjih‘ ali samó-zaposlenih v kulturi« Radharani Pernarčič iz leta 2010, ki prinaša historični pregled razvoja procesa družbene marginalizacije samozaposlenih v kulturi – procesa, ki se je začel že v nekdanji skupni državi.

Navedene publikacije so nam, članom raziskovalne skupine na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani, služile kot temeljno vsebinsko izhodišče za razvoj merskih instrumentov, ki smo jih uporabili v kvalitativnem in kvantitativnem delu raziskave. V tem članku najprej predstavljamo rezultate kvalitativnega raziskovanja. Ker smo v tem okviru uporabili dve raziskovalni metodi, zgolj povzemamo ključne ugotovitve, izognili pa smo se dobesednim navedbam. Te so sestavni del monografije, po kateri lahko poseže zainteresirani bralec (Ograjenšek, Perviz in Lavrač, 2015).

Predstavitvi rezultatov kvalitativnega raziskovanja sledi prikaz rezultatov kvantitativnega raziskovanja, temu pa zaključki in priporočila.

REZULTATI KVALITATIVNEGA RAZISKOVANJA

Metodologija

Kvalitativno raziskavo socialnega položaja samozaposlenih v kulturi smo opravili s pomočjo netnografije ter spletnega in osebnega intervjuja.

Spletna etnografija ali netnografija (v slovenskem prostoru se pojavlja tudi izraz netografija) je kvalitativna raziskovalna metoda, namenjena raziskovanju uporabniško generiranih spletnih vsebin s pomočjo kontekstualnega kodiranja podatkov. Je interaktivna dinamična raziskovalna metoda, saj lahko z njo zajamemo akcijo in reakcijo opazovanih uporabnikov v spletni skupnosti (Hine, 2000; Perčič, 2011; Miller in Slater, 2000). Netnografsko opazovanje spletne skupnosti lahko poteka kot opazovanje z udeležbo raziskovalca v razvoju raziskovalnega pojava ali brez nje. Kozinets (2009) navaja kot temeljno idejno izhodišče netnografije, da smo ljudje samoiniciativno motivirani komunicirati o temah, ki se nam zdijo pomembne. Prav zato kot glavno prednost netnografije pred preostalimi raziskovalnimi metodami navaja njen spontani nastanek, ki minimizira tako omejitve pri posplošenju izsledkov raziskav, izvirajočih iz umetno ustvarjenih okoliščin, kot tudi vpliv raziskovalca in težnje sodelujočih v raziskavi po všečnosti raziskovalcu. Posebno očitno je to v primeru, ko netnografsko opazovanje spletne skupnosti poteka brez aktivne udeležbe raziskovalca (Miller in Slater, 2000).

Četudi je treba vzeti v zakup, da imajo uporabniško generirane spletne vsebine pogosto izjemno močan čustveni naboj, ne gre prezreti dejstva, da nastanejo v varnem zavetju anonimnosti svetovnega spleta pogosto zelo intimni zapisi z vsebinami, do katerih bi bilo v strogem znanstvenoraziskovalnem procesu zaradi njihove občutljivosti izjemno težko priti. Zato jih velja jemati kot prvi odsev realnosti, ki pa jo je treba navzkrižno preveriti še z drugimi razpoložljivimi raziskovalnimi metodami, kar v nadaljevanju raziskovalnega projekta tudi storimo.

Intervju opredeljujemo kot pogovor z določenim namenom. Če je določena zgolj tema za pogovor, o kateri se intervjuvanec odprto in prosto izraža, tak pogovor dobi oznako *nestrukturirani ali poglobljeni intervju* (angl. *unstructured or in-depth interview*). Če obstaja vnaprej pripravljen spisek tem in vprašanj, vendar je njihova konkretna izvedba prilagojena situaciji in toku pogovora, govorimo o *delno strukturiranem intervjuju*. Vrste podatkov, pridobljenih s takim intervjujem, se lahko od intervjuja do intervjuja precej razlikujejo, saj so lahko nekatera od predvidenih vprašanj izpuščena, druga pa dodana med pogovorom. Če pa se pogovor izpelje tako, da vse izvedbe sledijo vnaprej pripravljenim vprašanjem, je to *strukturirani intervju* (angl. *structured interview*).

Pri spletnem intervjuju so vse izvedbe sledile vnaprej pripravljenim vprašanjem, zato ga klasificiramo kot strukturirani intervju. V nasprotju z njim klasificiramo osebni intervju v okviru naše raziskave kot delno strukturirani, saj smo konkretno izvedbo prilagajali toku pogovora s posamičnim sogovornikom.

Opis raziskovalnega procesa in povzetek rezultatov netnografske analize

V netnografski analizi smo poskušali odgovoriti na raziskovalno vprašanje, katere so najbolj pogoste teme, o katerih potekajo razprave v družbenih medijih (blogih), povezane s položajem samozaposlenih v kulturi. Kot pomemben vir zapisov samozaposlenih v kulturi smo identificirali blog *Prekerni osir* (<http://prekernost.wordpress.com/>). Tako smo v septembru 2012 analizirali osebne izpovedi osmih samozaposlenih v kulturi, objavljenih na blogu med 14. novembrom 2011 in 23. julijem 2012. Med preučevanimi posamezniki so prevladovalе ženske, povprečna starost »bloggerjev« je znašala 33,6 leta.

Netnografsko opazovanje spletne skupnosti *Prekerni osir* je kot izjemno aktualne razkrilo štiri vsebinske sklope, ki so po ključnih temah razčlenjeni v Tabeli 1.

Tabela 1: Vsebinski sklopi in ključne teme

Vsebinski sklop	Teme
Poseben položaj samozaposlenih	• Smo delodajalci in delojemalci hkrati • Smo nenehno v službi • Imamo nezadostne socialne pravice • Smo v slabšem položaju v primerjavi z redno zaposlenimi
Problematičen odnos z naročniki	• Manjša pogajalska moč samozaposlenih • Plačilna nedisciplina naročnikov
Porazen finančni položaj, iz njega izhajajoče skrbi ter viri pomoči	• Finančna stiska • Strah pred prihodnostjo • Solidarnost
Kritika vlade in splošnega stanja v družbi	• Kritika vlade • Poziv k spremembam

Na podlagi analize spletnih vsebin pridobljena raziskovalna spoznanja o položaju samozaposlenih v kulturi so razkrila *izjemno negativno sliko* na ravni posameznika (prevladovali sta dve ključni besedi oziroma besedni zvezi: *revščina* ter *strah pred tem, kaj bo prinesla prihodnost*), v primerjavi s preostalimi kategorijami zaposlenih oziroma v odnosu do naročnika (samozaposleni v kulturi so v podrejenem položaju) ter v odnosu do oblikovalcev relevantnih politik (ki po mnenju samozaposlenih v kulturi področja kulture ne jemljejo resno). Dodatno smo *solidarnost* (med prijatelji in medgeneracijsko) identificirali kot eno pomembnih preživetvenih strategij samozaposlenih v kulturi.

Opis raziskovalnega procesa ter povzetek rezultatov spletnih in osebnih intervjujev

Opis raziskovalnega procesa

Vsem 2.404 po evidenci ministrstva za izobraževanje, znanost, kulturo in šport aktivnim samozaposlenim v kulturi smo v septembru 2012 bodisi po elektronski bodisi po navadni pošti poslali vabilo k izpolnjevanju spletne ankete. Ob koncu spletne ankete smo respondente povprašali, ali bi bili pripravljeni z nami opraviti tudi intervju. Pozitivno nam je

odgovorilo 40 posameznikov, ki so nam po elektronski pošti posredovali svoje kontaktne podatke. V nadaljnji raziskovalni proces smo jih vključili takole: 29 posameznikom smo 16. oktobra 2012 posredovali vabilo k sodelovanju v spletnem intervjuju. Proces izvajanja spletnih intervjujev smo končali 22. oktobra 2012. Odgovore na vprašanja iz spletnega intervjuja smo prejeli od sedmih posameznikov (torej približno četrte vseh, ki so prejeli vabilo k sodelovanju v spletnem intervjuju). V skupini so prevladovalе ženske s povprečno starostjo 50,6 leta (najmlajša intervjuvanka je imela 34, najstarejša pa 58 let). Enajst posameznikov smo povabili k sodelovanju v osebni intervjuju. V obdobju od 17. do 19. oktobra 2012 smo izvedli osebne intervjuje z desetimi posamezniki (ena kandidatka za osebni intervju je zbolela, zato že dogovorjeni osebni intervju z njo ni bil izveden). Med intervjuvanci sta bila dva moška in osem žensk. Njihova povprečna starost je znašala 46,7 leta. Najmlajša intervjuvanka je imela 39, najstarejša pa 62 let.

V nadaljevanju povzemamo ključne rezultate procesa intervjuvanja, in sicer ločeno za spletne in osebne intervjuje.

Povzetek rezultatov spletnih intervjujev

V strukturiranih spletnih intervjujih smo iskali odgovore na vprašanja, razdeljena v naslednje vsebinske sklope:

- ustreznost aktualnega načina državne podpore samozaposlenim v kulturi;
- seznanjenost z določili v avgustu 2012 spremenjene Uredbe o samozaposlenih v kulturi;
- vpeljava kriterija vrhunskosti oziroma izjemnosti pri ocenjevanju dosežkov samozaposlenih in dodeljevanju državne podpore;
- predlogi za izboljšanje ureditve položaja samozaposlenih v kulturi;
- vloga pristojnega ministrstva pri izboljšanju ureditve položaja samozaposlenih v kulturi;
- primeri dobre prakse iz tujine;
- vpliv delovnih, ekonomskih in življenjskih razmer na ustvarjalnost;
- druge teme, povezane z raziskovalno problematiko.

Vsebinska analiza odgovorov naših sogovornikov daje podlago za oblikovanje naslednjih sklepov:

- Aktualni način državne podpore samozaposlenim v kulturi ni ustrezen, saj ne upošteva specifičnosti posameznih področij ustvarjanja ter dinamike prilivov in odlivov samozaposlenih v kulturi. To mnoge samozaposlene v kulturi sili v iskanje plačanih del, ki z njihovim področjem ustvarjanja niso povezana, vendar jih morajo opravljati, če želijo sebi in svojim najbližjim zagotoviti osnovne eksistenčne pogoje. Zaradi tega nimajo časa za lastno izpopolnjevanje, posledično pa imajo težave pri izpolnjevanju kriterija vrhunskosti.
- Samozaposleni v kulturi so slabo seznanjeni z določili v avgustu 2012 spremenjene Uredbe o samozaposlenih v kulturi; večina se je s spremembami seznanila zaradi sodelovanja v intervjuju. O razlogih, zakaj je stopnja obveščenosti tako slaba, na podlagi intervjujev ni mogoče sklepati.

- V zvezi s kriterijem vrhunskosti oziroma izjemnosti so bili naši sogovorniki mnenja, da ga je nemogoče uveljavljati na objektivni način. Takšen kot je, je zgolj v funkciji krčenja obstoječega nabora upravičencev do državne podpore, še posebej izrazito pa v neenakopraven položaj postavlja mlajše in ustvarjalce ženskega spola (pri čemer je paradoksalno, da sta podiplomsko izobraževanje in porodniški dopust pri doseganju kriterija vrhunskosti še posebej močna negativna dejavnika).
- Kar se predlogov v zvezi z izboljšanjem ureditve položaja samozaposlenih v kulturi tiče, so samozaposleni v kulturi v ospredje postavili priznavanje osnovnih socialnih pravic, ki pripadajo zaposlenim – do rednega letnega dopusta, bolniškega nadomestila, regresa, 13. plače itd. Dodatno bi bilo po njihovem mnenju nujno vzpostaviti mehanizem, ki bi kaznoval naročnike neplačnike oziroma neredne plačnike.
- Vlogo pristojnega ministrstva pri izboljšanju ureditve položaja samozaposlenih v kulturi vidijo posamezniki, ki so sodelovali v spletnih intervjujih, predvsem pri vzpostavitvi sistema normativov pri avtorskih honorarjih ter na področju izboljševanja plačilne discipline naročnikov. Dodatno so izrazili željo, da bi imeli v zaposlenih ministrstva resne, zavzete, kompetentne in odgovorne sogovornike.
- Kot primere dobre prakse so naši sogovorniki navedli skandinavske države, Nemčijo, Avstrijo in Nizozemsko, kot primer slabe prakse pa Italijo. Predvsem so omenjali sisteme kooperativ – ne zgolj stanovanjskih, temveč tudi ustvarjalnih (na primer pobude v sklopu revitalizacije starih mestnih jeder).
- Vpliv delovnih, ekonomskih in življenjskih razmer so naši sogovorniki ocenili kot izjemno negativen. V letu 2012 so se razmere izrazito poslabšale, z njimi negotovost, posledično pa se je povečala skrb, kako bo v prihodnosti, kar je še posebej problematično za mlade ustvarjalce z nedoraslimi otroki.

Na podlagi analize odgovorov, pridobljenih s spletnimi intervjuji, smo ugotovili, da potrjujejo precej črno sliko, ki se je izrisala že v procesu netnografske analize. Rezultati so povsem primerljivi ne glede na to, da so osebe, katerih spletne zapise smo analizirali v procesu netnografske analize, v povprečju skoraj 20 let mlajše od oseb, s katerimi smo izvedli spletni intervju.

V procesu netnografske analize smo kot pomembno preživetveno strategijo identificirali prijateljsko in medgeneracijsko solidarnost. V okviru spletnih intervjujev pa je bil v ospredju še velik preživetveni pomen iskanja in opravljanja plačanih del, ki s področjem ustvarjanja samozaposlenih v kulturi niso neposredno povezana.

Povzetek rezultatov osebnih intervjujev

V delno strukturiranih osebnih intervjujih smo iskali odgovore na vprašanja, razdeljena v naslednje vsebinske sklope:

- delovne, ekonomske in življenjske razmere (ali imajo redno delo, število sklenjenih pogodb, najbolj pogosta oblika zaračunavanja storitev, plačilna disciplina strank, ocena ekonomsko-finančne varnosti, vrsta bivališča, status glede na lastništvo nepremičnine ipd.);

- izobraževanje (v Sloveniji ali v tujini, neformalno izobraževanje ipd.);
- položaj samozaposlenih v kulturi (kakšen je njihov trenutni položaj, mnenje o ustreznosti spremenjene Uredbe o samozaposlenih v kulturi ipd.);
- pravna zaščita (članstvo v stanovskih društvih ipd.);
- položaj, razvoj in infrastruktura umetnosti v Sloveniji (zmožnost preživetja na področju umetnosti, razmere v tujini ipd.);
- ustvarjalnost in aktivnost (vpliv delovnih, ekonomskih in življenjskih razmer na ustvarjalnost, obseg dela v letih 2011 in 2012).

Na temelju vsebinske analize odgovorov naših sogovornikov smo oblikovali naslednje sklepe:

- Samozaposleni v kulturi imajo poseben položaj v primerjavi z drugimi zaposlenimi, saj so sami sebi delodajalci, pri čemer je za mnoge poklice to edini možni status. Iz te dvojnosti izhaja vrsta anomalij, kot na primer pravica do plačanega bolniškega nadomestila šele po enem mesecu bolezni, nemožnost izkoriščanja nadomestila za čas brezposelnosti in podobno.
- Naši sogovorniki so nas opozorili na problematičen odnos z naročniki. Pogosto se ubadajo s plačilno nedisciplino in menijo, da obstaja povezava med plačilno (ne)disciplino ter gospodarsko in finančno krizo. Poudarjajo, da je bilo leto 2012 še posebej slabo, saj je bilo manj javnih razpisov, pa tudi s privatnim sektorjem so sodelovali bistveno manj kot v preteklosti.
- Naši sogovorniki so dodatno omenili težak finančni položaj, ki jih ovira pri načrtovanju življenja ter povzroča skrb in negotovost glede prihodnosti. Nekateri so v preteklosti ustvarjali prihranke, ki so jim pomagali premostiti obdobja brez naročil, vendar jim teh prihrankov postopoma zmanjkuje, novih pa niso več zmožni ustvarjati. Samozaposleni v kulturi uporabljajo različne preživetvene strategije, najpogosteje pa omenjajo medgeneracijsko solidarnost in opravljanje plačanih del, ki z njihovim področjem ustvarjanja niso neposredno povezana.
- Aktualni način državne podpore samozaposlenim v kulturi potrebuje izboljšave predvsem v smeri priznavanja večjih socialnih pravic, na primer bolniškega nadomestila, letnega dopusta, regresa in minimalne finančne podpore za čas, ko ni dela. Tako bi bil status samozaposlenih v kulturi bolj primerljiv z zaposlenimi v kulturi v javnem sektorju.
- V avgustu 2012 spremenjena Uredba o samozaposlenih v kulturi se je našim sogovornikom zdela nesmiselna – pripravljena prehitro in nestrokovno. Zato naj bi bil upravičen strah, da se bo v prihodnje položaj samozaposlenih v kulturi še precej poslabšal.
- Samozaposleni v kulturi so se strinjali, da je vrhunskost oziroma izjemnost še kako potrebna, vendar so hkrati menili, da so kriteriji za doseganje izjemnosti zelo slabo postavljeni, saj so subjektivni in ne izhajajo iz realnosti. Na mnogih področjih nagrad sploh ni ali pa obstaja ena sama nagrada, ki jo lahko posameznik dobi samo enkrat v življenju, zato se samozaposleni v kulturi sprašujejo, kako bodo vsaka tri leta dokazovali svojo izjemnost (v enem evalvacijskem obdobju uveljavljena Prešernova

nagrada v naslednjem evalvacijskem obdobju več ne šteje). Ob tem velja omeniti, da mnogo drugih dejavnikov ni upoštevanih, na primer: bolezen, porodniški dopust, delo pri projektu, ki v obdobju treh let še ne daje konkretnih rezultatov, čas, potreben za uveljavitev mladih umetnikov, ipd.

- V zvezi z izboljšanjem ureditve položaja samozaposlenih v kulturi so si naši sogovorniki želeli predvsem priznavanje osnovnih socialnih pravic, upoštevanje specifične poklica in posebnih pogojev dela, manj birokracije, več transparentnosti in obrazložitve odločitev ter bolj stabilno in konsistentno kulturno politiko, ki se ne bi spremenila ob vsakokratni zamenjavi politične oblasti.
- Vlogo pristojnega ministrstva so naši sogovorniki videli v večjem sodelovanju z drugimi ministrstvi. Poleg tega so v ospredje postavili željo, da ministrstvo podpre organizacijo za samozaposlene v kulturi, znotraj katere bi bili ti bolj povezani in informirani. Posebej so poudarili, da pogrešajo resen dialog in bolj odprto komunikacijo z uslužbenci ministrstva.
- Naši sogovorniki so kot primere dobre prakse iz tujine omenili Francijo in Belgijo, kjer obstaja večja fleksibilnost, saj je sistem bolj prilagojen in pozoren do posebnosti statusa samozaposlenih v kulturi. Omenili so tudi Japonsko – poudarili so dobro prakso podprtja in promocije japonskih umetnikov v tujini. Kot primere dobre prakse so navedli še Nizozemsko, Irsko, Veliko Britanijo in Španijo, kot primer slabe prakse pa Združene države Amerike.

Splošno mnenje naših sogovornikov je bilo, da je vpliv delovnih, ekonomskih in življenjskih razmer na ustvarjalnost izredno negativen. Kot najbolj moteča dejavnika so navedli finančno nestabilnost in plačilno nedisciplino.

REZULTATI KVANTITATIVNEGA RAZISKOVANJA

Metodologija

V okviru našega projekta smo uporabili spletno anketo. Spletna anketa oziroma računalniško podprto samoizpolnjevanje anketnega vprašalnika zahteva uporabo spletnega brskalnika in torej predpostavlja dostop do interneta. Potencialne anketirance na različne načine pozovemo, naj izpolnijo spletni vprašalnik: z elektronsko pošto, prek spletne strani ali katerega drugega medija. Njihovi odgovori se avtomatsko shranijo na strežnik izvajalca ankete.

Spletna anketa ima kar nekaj posebnosti (Dillman, 2000, str. 352–359; Malhotra in Birks, 2003, str. 232–233):

- *Hitrost.* Spletni vprašalnik je anketirancem na voljo tisti hip, ko je zaključen, in odgovori so ravno tako zabeleženi v elektronski obliki tisti hip, ko anketiranec konča izpolnjevanje. To pomeni, da spletna anketa skrajša čas med začetkom in koncem anketiranja.
- *Fiksni stroški.* Za to vrsto ankete so značilni fiksni stroški izvedbe, ki obsegajo predvsem pripravo spletnega vprašalnika. Z dodajanjem enot se fiksni stroški na anketirance znižujejo, zato so dobrodošli veliki vzorci.

- *Specifična populacija.* V spletnih anketah so anketiranci le tiste osebe, ki uporabljajo računalnik in imajo dostop do interneta.
- *Računalniška pismenost.* Zaradi zahtevnosti, ki jo lahko uporabimo pri spletnih anketah, obstaja nevarnost, da izgubimo tiste uporabnike interneta, ki se ne bodo znašli v tako pripravljenem okolju. Anketiranci morajo namreč osvojiti računalniško logiko, na podlagi katere odgovarjajo in se premikajo med vprašanji.
- *Grafične in multimedijske možnosti.* Možnosti za oblikovanje spletnega vprašalnika so praktično neomejene, vprašanja lahko spremljajo slike, video in zvočni posnetki, vendar pa je treba pri tem imeti v mislih hitrost dostopa do interneta, saj lahko taki dodatki precej upočasnijo prenos posameznih strani.
- *Interaktivnost.* Spletni vprašalnik omogoča uporabo zahtevnih navigacijskih poti s poljubnimi preskoki med vprašanji. Prek ponujenih spletnih povezav in v izskočnih oknih (angl. *pop-up windows*) so anketirancu na voljo pojasnila, ki se nanašajo na posamezno vprašanje, torej prav tam, kjer so potrebna. Padajoči seznam (angl. *drop-down menu*) omogočajo uporabo dolgih seznamov in enostavno izbiro.

Velika prednost spletne ankete je možnost sprotnega preverjanja skladnosti odgovorov in pravilnosti vnosa. Ker izloča vpliv anketarja, je zelo primerna za obravnavo občutljivih tem, kakršna je tudi analiza položaja samozaposlenih v kulturi.

Opis raziskovalnega procesa

Spletni vprašalnik, ki smo ga uporabili v anketiranju, vključuje 34 osnovnih vprašanj in obsega naslednje vsebinske sklope:

- sociodemografske značilnosti samozaposlenih v kulturi;
- informacije o sodelovanju samozaposlenih v kulturi z resornim ministrstvom;
- informacije o vpetosti samozaposlenih v kulturi v stanovske organizacije;
- stališča samozaposlenih v zvezi z aktualnim izvajanjem državne podpore samozaposlenim v kulturi;
- informacije o sodelovanju samozaposlenih z javnimi zavodi s področja kulture in pravnimi osebami zasebnega prava s področja kulture;
- informacije o premoženju, poslovanju, finančnem načrtovanju in preživetvenih strategijah samozaposlenih v kulturi;
- informacije o dejavnikih, ki pozitivno ali negativno vplivajo na ustvarjalnost samozaposlenih v kulturi.

Prikaza spolne in starostne strukture preučevane populacije žal nismo mogli pripraviti, saj je bil podatek o spolu in starosti v bazi ministrstva za izobraževanje, znanost, kulturo in šport na voljo samo za 602 osebi od 2.404 aktivnih, tj. zgolj za 25 odstotkov. Enako pomanjkljivi kot podatki o spolu in starosti so bili tudi podatki o izobraževanju, poklicu, področju ustvarjanja ipd., četudi jih vloga za vpis v razvid samozaposlenih v kulturi zahteva. Očitno pa bogastvo zbranih podatkov ni dovolj izkoriščeno – vrsta ključnih podatkov v bazo sploh ni bila vnesena ali pa je bila vnesena, po prvotnem vnosu pa ni bila več ažurirana.

Iz navedenih razlogov žal ne moremo dati niti približne ocene o reprezentativnosti našega vzorca. Ugotovimo lahko zgolj to, da se je vabilu k izpolnjevanju spletnega anketnega vprašalnika (spletno anketiranje je potekalo od 20. septembra do 22. oktobra 2012) odzvalo 863 od 2.404 samozaposlenih v kulturi, kar pomeni izjemno stopnjo odgovora 35,9 odstotka.

In kakšne so osnovne značilnosti našega vzorca?

Na vprašanje o spolu je od 863 odgovorilo 854 oseb, od tega je bilo 517 (60,5 odstotka) žensk in 337 (39,5 odstotka) moških. Na vprašanje o letnici rojstva je od 863 odgovorilo 817 oseb. Povprečna starost respondentov je znašala 53,8 leta, kar je dobra tri leta več od povprečne starosti respondentov pri spletnih intervjujih in 20 let več od povprečne starosti posameznikov, katerih zapise smo analizirali v okviru netnografske analize. Povprečna starost žensk v vzorcu je znašala 54,6 leta. Povprečna starost moških je bila le nekoliko nižja, znašala je 52,9 leta.

Na vprašanje o zakonskem stanu je od 863 odgovorilo 842 oseb. Strukturo prikazuje Tabela 3. Največji delež (42,5 odstotka) respondentov živi v zunajzakonski skupnosti, sledijo poročeni z 29,2 odstotka. To pomeni, da v neki obliki partnerske skupnosti živi kar 71,7 odstotka respondentov.

Tabela 3: Struktura vzorca samozaposlenih v kulturi po zakonskem stanu

Kategorija	Frekvenca	Odstotek
Samski/-a	191	22,7
Zunajzakonska skupnost	358	42,5
Poročen/-a	246	29,2
Ločen/-a	39	4,6
Ovdovel/-a	8	1,0
Skupaj	842	100,0

Na vprašanje o tem, ali ima tudi njihov partner ali partnerica status samozaposlenega ali samozaposlene v kulturi, je od 863 odgovorilo 591 oseb. Od teh jih je 490 (82,9 odstotka) odgovorilo nikalno, 101 (17,1 odstotka) pa pritrdilno. Skoraj polovica naših respondentov je sicer status samozaposlenega v kulturi pridobila v letih od 2000 do 2009, 24,3 odstotka od leta 2010 dalje, 16,9 odstotka v letih od 1990 do 1999, slaba desetina (9,1 odstotka) anketirancev pa je ta status pridobila pred letom 1990.

V gospodinjstvu samozaposlenega v kulturi so leta 2012 živele v povprečju skoraj tri osebe (2,72), od tega ena vzdrževana (0,96), pri čemer ta vzdrževana oseba ni bila nujno otrok v starosti od 0 do 14 let (povprečje števila otrok na gospodinjstvo z v kulturi samozaposleno osebo je namreč znašalo 0,63). Ob tem je treba poudariti dejstvo, da je od 863 na vprašanje o številu otrok odgovorilo 816 oseb, od tega pa jih 485 (59,4 odstotka) otrok v starosti od 0 do 14 let ni imelo. Vendar pa glede na povprečno starost respondentov to ne pomeni, da je bilo toliko samozaposlenih v kulturi brez otrok, temveč da so bili njihovi otroci verjetno že

starejši od 14 let. To domnevo potrjuje tudi struktura samozaposlenih v kulturi po številu vzdrževanih oseb: 56,3 odstotka samozaposlenih v kulturi je namreč leta 2012 imelo v gospodinjstvu vsaj eno vzdrževano osebo, skoraj petina (19,2 odstotka) pa dve.

Tabela 4: Izobrazbena struktura vzorca samozaposlenih v kulturi

Zadnja končana formalna stopnja izobrazbe	Frekvenca	Odstotek
Osnovna šola	2	0,2
2- ali 3-letna poklicna srednja šola	9	1,1
4-letna srednja šola ali gimnazija	90	10,6
Višja oziroma visoka strokovna šola	48	5,7
Univerzitetni študij	491	57,8
Specialistični študij	17	2,0
Magistrski študij	156	18,4
Doktorski študij	31	3,7
Ne želim odgovoriti	5	0,6
Skupaj	849	100,0*

* Odstopanje v seštevku je posledica zaokroževanja.

Kot prikazuje Tabela 4, je bila v letu 2012 izobrazbena struktura naših respondentov bistveno boljša kot izobrazbena struktura splošne slovenske populacije (na vprašanje o zadnji končani formalni stopnji izobrazbe je od 863 odgovorilo 849 oseb). Manj kot 12 odstotkov respondentov je imelo izobrazbo, ki je enaka ali nižja štiriletni srednji šoli ali gimnaziji.

Na vprašanje o poklicu je od 863 odgovorilo 642 oseb. Našteli smo 57 različnih odgovorov, pri čemer se 24 posameznikov ni našlo v klasifikaciji poklicev, ki smo jim jo ponudili. Med vsemi poklici so z daleč največjim deležem prevladovali arhitekti (127 oseb oziroma 19,8 odstotka ali kar ena petina vzorca). Tabela 5 prikazuje podatke o frekvencah in deležih v odstotkih za tiste poklice, ki jih je opravljalo več kot 20 samozaposlenih v kulturi (takšnih poklicev je bilo šest).

Tabela 5: Poklici, ki jih opravlja več kot 20 oseb iz vzorca samozaposlenih v kulturi

Poklic	Frekvenca	Odstotek
Arhitekt	127	19,8
Prevajalec v slovenski jezik in iz slovenskega jezika v tuji jezik (literarna, humanistična, družboslovna dela in filmi)	64	10,0
Slikar	34	5,3
Oblikovalec vidnih sporočil	30	4,7
Režiser	22	3,4
Instrumentalist	21	3,3

Ob tem velja opozoriti tudi na dejstvo, da se 298 oziroma 46,4 odstotka respondentov, ki so odgovorili na vprašanje o poklicu, uvršča v enega izmed šestih poklicev v Tabeli 5.

Na vprašanje o pretežnem področju delovanja na podlagi mednarodne standardne klasifikacije NACE (oziroma njene slovenske različice SKD) je odgovorilo 744 od 863 oseb. Daleč največ jih je delovalo v panogi R90.03 (Umetniško ustvarjanje) – 378 ali 50,8 odstotka. V drugi številčno najbolj krepki panogi R90.01 (Umetniško uprizarjanje) je delovalo 83 oseb (11,2 odstotka), v tretji – J58.11 (Izdajanje knjig) pa samo še 31 oseb (4,2 odstotka). V vseh preostalih panogah je delovalo manj kot 30 samozaposlenih oseb.

Na vprašanje, ali imajo v kraju, v katerem živijo, tudi formalno prijavljeno stalno prebivališče, je odgovorilo 805 od 863 oseb. Za 687 (85,3 odstotka) respondentov je bil kraj stalnega bivališča enak kraju, v katerem živijo, za 118 (14,7 odstotka) pa ne. Pri tem sta skoraj dve tretjini (konkretno 66 odstotkov) respondentov živeli v kraju z več kot 100.000 prebivalci.

Na vprašanje, katero slovensko regionalno središče je v letu 2012 najpomembnejše z vidika njihovega ustvarjanja, je od 863 odgovorilo 748 oseb, in sicer z izbiro med danimi možnostmi. Pričakovano je bila najpomembnejša Ljubljana (za več kot tri četrtine respondentov), ki sta ji sledila Maribor (s 6,4 odstotka) in Koper (z 2,8 odstotka). Kot zanimivost velja omeniti tudi dejstvo, da je 55 ali 7,4 odstotka naših respondentov v letu 2012 pretežno ustvarjalo v tujini.

Povzetek rezultatov spletnega anketiranja

Temeljne vsebinske ugotovitve analize podatkov, pridobljenih v spletni anketi, povzemamo v naslednjih alinejah:

- V avgustu 2012 je resorno ministrstvo plačalo prispevke za socialno varnost 63,3 odstotka anketirancem, kar pomeni, da so izpolnjevali kriterij vrhunskosti, hkrati pa s prihodki niso presegali cenusa iz leta 2011. Povedano z drugimi besedami: kljub temu da delo teh posameznikov pomeni izjemen kulturni prispevek, njihovi bruto dohodki, ki so obdavčeni z dohodnino, na letni ravni niso presegli 21.794,88 EUR.
- 60,6 odstotka anketirancev ni bilo seznanjenih z določili v avgustu 2012 spremenjene Uredbe o samozaposlenih v kulturi, kar nemalo preseneča, saj so posamezniki v vzorcu v primerjavi s splošno slovensko populacijo bistveno bolj izobraženi, poleg tega pa jih je dobra polovica včlanjena v katero od stanovskih organizacij z njihovega področja ustvarjanja.
- V Sindikat kulture in narave Slovenija Glosa je bilo včlanjenih le 1,5 odstotka anketirancev. Zgolj dobra tretjina (35,3 odstotka) jih je bilo seznanjenih z obstojem društva nevladnih organizacij in samostojnih ustvarjalcev na področju kulture in umetnosti Asociacija.
- 56,7 odstotka anketirancev je bilo nezadovoljnih ali zelo nezadovoljnih z izvajanjem državne podpore samozaposlenim v kulturi.
- 31 odstotkov anketirancev je v večji meri ali izključno sodelovalo z javnimi zavodi s področja kulture, 36,5 odstotka pa je z njimi sodelovalo v manjši meri. Prevladujoči način plačila je bilo plačilo na podlagi avtorske pogodbe (69,8 odstotka), sledi plači-

lo na podlagi izstavljenega računa (28,7 odstotka). Plačilna disciplina javnih zavodov v letu 2012 je bila relativno dobra, saj so bila plačila večinoma izvršena v dogovorjenem roku (46,7 odstotka) ali v mesecu dni po dogovorjenem roku (27,3 odstotka).

- 29,7 odstotka anketirancev je v večji meri ali izključno sodelovala s pravnimi osebam zasebnega prava s področja kulture, 33,8 odstotka pa je z njimi sodelovala v manjši meri. Prevladujoči način plačila je bilo plačilo na podlagi avtorske pogodbe (57,1 odstotka), temu pa je sledilo plačilo na podlagi izstavljenega računa (40,0 odstotka). Tudi pri pravnih osebah zasebnega prava s področja kulture je bila plačilna disciplina v letu 2012 relativno dobra, saj so bila plačila večinoma izvršena v dogovorjenem roku (49,6 odstotka) ali v mesecu dni po dogovorjenem roku (26,1 odstotka).
- 57,7 odstotka anketirancev je bilo lastnikov nepremičnine, v kateri so živeli, 23,8 odstotka je bilo tržnih najemnikov, 18,5 odstotka pa neprofitnih najemnikov. S prostorom za opravljanje dejavnosti samozaposlenega v kulturi je razpolagalo 61,4 odstotka anketirancev, preostalih 38,6 odstotka pa ne.
- 16,3 odstotka anketirancev je kot del preživetvene strategije v letu 2012 osebne dohodke prejemale še v kateri drugi dejavnosti poleg kulturne oziroma umetniške (npr. oddajanje sobe v lastnem stanovanju ali hiši, lektoriranje in prevajanje neleposlovnih besedil ipd.).
- Zelo skrb zbujajoče je, da kar 67,3 odstotka respondentov v letu 2012 ni varčevalo za čas po upokojitvi.

Semantična analiza odgovorov na odprta vprašanja v anketnem vprašalniku je pokazala podobno sliko, kot smo jo dobili že na podlagi netnografske analize, analize odgovorov, sodelujočih v spletnih intervjujih, ter analize odgovorov, sodelujočih v osebnih intervjujih:

Med dejavniki, ki pozitivno vplivajo na ustvarjalnost samozaposlenega v kulturi, imajo glavno vlogo:

- pozitivni posamezniki (družinski člani, prijatelji, sodelavci in naročniki);
- zavedanje o finančni varnosti (lastno stanovanje, prihranki);
- možnost prostega razpolaganja s časom.

Med dejavniki, ki negativno vplivajo na ustvarjalnost samozaposlenega v kulturi, pa kaže poudariti:

- negativne posameznike (neposredne konkurente na ustvarjalnem področju – prijateljske klišeje, ki se pogosto prelevijo v poslovni monopol, birokrate, neplačnike);
- zavedanje o finančni nepreskrbljenosti (stanovajska stiska, preživljanje iz rok v usta) ter
- izjemno negativno stanje duha v slovenski družbi.

V celoti je med anketiranci prevladovalo precej črnogledno mnenje, da nič ni tako slabo, da ne bi moglo biti še slabše, za kar so mnogi neposredno okrivili tedanjo vlado.

ZAKLJUČKI IN PRIPOROČILA

Primerjalna analiza rezultatov opisane raziskave pokaže naslednje:

- Na podlagi netnografske analize pridobljena raziskovalna spoznanja o položaju samozaposlenih v kulturi razkrivajo izjemno negativno sliko na ravni posameznika, v primerjavi s preostalimi kategorijami zaposlenih oziroma v odnosu do naročnika (samozaposleni v kulturi so v podrejenem položaju) ter v odnosu do oblikovalcev relevantnih politik (ki po mnenju samozaposlenih v kulturi področja kulture ne jemljejo resno).
- Na podlagi analize odgovorov, pridobljenih s spletnimi intervjuji, lahko ugotovimo, da slednji potrjujejo precej črno sliko, ki se je izrisala že v netnografski analizi. Rezultati so povsem primerljivi ne glede na to, da so osebe, katerih spletne zapise smo analizirali v netnografski analizi, v povprečju skoraj 20 let mlajše od oseb, s katerimi smo izvedli spletni intervju.
- Podatki iz spletne ankete potrjujejo sliko, ki se je izrisala tako v netnografski analizi kot tudi v analizi odgovorov, sodelujočih v spletnih intervjujih. Zelo jasno pa kažejo tudi, da komunikacijske težave med resornim ministrstvom ter samozaposlenimi v kulturi niso zgolj krivda ministrstva, saj (a) ni povsem jasno, kdo naj bi bili na strani samozaposlenih kompetentni sogovorniki ministrstva in (b) velik delež samozaposlenih v kulturi sploh ni seznanjen z aktualnimi diskusijami, ki se neposredno nanašajo na njihov socioekonomski položaj, čeprav imajo vse možnosti, da pridobijo relevantne informacije.

Vsebinska analiza spletnih zapisov in odgovorov naših sogovornikov pa daje podlago za oblikovanje naslednjih sklepov, žal še vedno – kljub vzpostavitvi nove delovne skupine, ki naj bi oblikovala relevantne in za samozaposlene v kulturi sprejemljive akcijske ukrepe – veljavnih tudi v letu 2015:

- Aktualni način državne podpore samozaposlenim v kulturi ni ustrezen, saj ne upošteva specifične posameznih področij ustvarjanja ter dinamike prilivov in odlivov samozaposlenih v kulturi. To mnoge samozaposlene v kulturi sili v iskanje plačanih del, ki z njihovim področjem ustvarjanja niso povezana, vendar jih morajo opravljati, če želijo sebi in svojim najbližjim zagotoviti osnovne eksistenčne pogoje. Zaradi tega nimajo časa za lastno izpopolnjevanje, posledično pa imajo težave pri izpolnjevanju kriterija vrhunskosti.
- Kar se predlogov v zvezi z izboljšanjem ureditve položaja samozaposlenih v kulturi tiče, si samozaposleni v kulturi želijo priznavanja osnovnih socialnih pravic, ki pripadajo zaposlenim – do rednega letnega dopusta, bolniškega nadomestila, regresa, 13. plače itd. Dodatno bi bilo po njihovem mnenju nujno vzpostaviti mehanizem, ki bi kaznoval naročnike neplačnike oziroma neredne plačnike.
- V zvezi s kriterijem vrhunskosti so naši sogovorniki mnenja, da ga je nemogoče ugotavljati na objektivni način. Takšen kot je, je zgolj v funkciji krčenja obstoječega nabora upravičencev do državne podpore, še posebej izrazito pa v neenakopraven položaj postavlja mlajše in ustvarjalce ženskega spola (pri čemer je paradoksalno, da sta podiplomsko izobraževanje in porodniški dopust pri doseganju kriterija vrhunskosti še posebej močna negativna dejavnika).

- Na pristojnem ministrstvu si samozaposleni želijo resnih, zavzetih, kompetentnih in odgovornih sogovornikov; nujni so poenostavitve vseh administrativnih procesov, povezanih z uveljavljanjem statusa in pravic, ki izhajajo iz statusa samozaposlenega v kulturi; vzpostavitev sistema normativov pri avtorskih honorarjih ter izboljšanje plačilne discipline naročnikov.

Na koncu velja povedati še to, da smo v netnografski analizi kot pomembno preživetveno strategijo identificirali prijateljsko in medgeneracijsko solidarnost. V okviru spletnih intervjujev je bil dodatno v ospredju preživetveni pomen iskanja in opravljanja plačanih del, ki s področjem ustvarjanja samozaposlenih v kulturi niso neposredno povezana. Ta vidik se je potrdil tudi v analizi odgovorov, pridobljenih v spletni anketi, pri čemer velja kot posebno preživetveno strategijo omeniti še oddajanje sobe v lastnem stanovanju ali hiši za kritje tekočih mesečnih stroškov.

Očitna je torej nuja po čimprejšnjih korenitih sistemskih posegih v obstoječo ureditev položaja samozaposlenih v kulturi v Sloveniji. Pristojno ministrstvo bo moralo sprejeti ključno odločitev, ali je sistem samozaposlitve na področju kulture namenjen spodbujanju prihodnjega vrhunskega umetniškega ustvarjanja, nagrajevanju preteklega vrhunskega umetniškega ustvarjanja, ali pa gre za sistem socialnih transferjev za izbrance. Tako kot je jasno, da področja kulture ne kaže prepustiti zgolj nevidni roki trga, je jasno tudi, da troedinost obstoječega sistema močno prispeva k nezadovoljstvu vseh skupin ustvarjalcev in dodatno otežuje zaradi velikega števila sogovornikov že tako izjemno otežen dialog.

LITERATURA

- Biemer, P. P. in Lyberg, L. E. (2003). *Introduction to Survey Quality*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Dillman, D. A. (2000). *Mail and Internet Surveys*. New York: John Wiley & Sons.
- Hine, C. (2000). *Virtual Ethnography*. London: Sage.
- Kozinets, R. V. (2009). *Netnography: Doing Ethnographic Research Online*. London: Sage.
- Malhotra, N. K. in Birks, D. F. (2003). *Marketing Research. An Applied Approach*. Essex: Pearson Education Limited.
- Miklavčič, D. (2008). Samostojni izvajalci na področju kulture. V G. Lukič in R. Močnik, *Sindikalno gibanje odpira nove poglede* (str. 149–152). Ljubljana: Zveza svobodnih sindikatov Slovenije.
- Miller, D. in Slater, D. (2000). *The Internet: An Ethnographic Approach*. Oxford: Berg Publishers.
- Ograjenšek, I., Perviz, L. in Lavrač, I. (2015). *Socioekonomski položaj samozaposlenih v kulturi: Analiza stanja v Sloveniji*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Perčič, E. (2011). *Netnografija: Spletno okno v resnični svet potrošnikov*. Pridobljeno s <http://www.dmslo.si/media/48-mafkerinski-fokus-dms-percic.pdf>.
- Pernarčič, R. (2010). Zločin in kazen XXX: Saga o slovenskih »frilancarjih« ali samó-zaposlenih v kulturi. *Glasnik SED*, 50(1–2), 19–28.
- Pivka, I., Miklavčič, D., Milohnič, A. in Bukovec, V. (2010). *Ocena stroškov dela za samozaposlene v kulturi*. Ljubljana: Asociacija – Društvo nevladnih organizacij in samostojnih ustvarjalcev na področju umetnosti in kulture.
- Zupanec, U. (2009). *Status samozaposlenih v kulturi – preliminarne analize ureditev v EU ter predlogi možnih izboljšav v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije.

Sara Brezigar

CRITICAL REFLECTIONS ON MANAGING CULTURAL DIVERSITY IN WORKPLACES IN SLOVENIA

ABSTRACT

The paper focuses on managing cultural diversity at workplaces in Slovenia. The author critically reflects on some aspects of research and studies that have been carried out both on discrimination as well as managing diversity in Slovenia between 2007 and 2013, and finds the cause of the inability of organisations to adopt policies on managing diversity in the lack of competences and skills associated with cultural sensibility. The author maintains that whereas workplaces are bound to become more and more diverse, the predominant approach towards diversity in workplaces in Slovenia tends to either dismiss (cultural) diversity as inconsequential or treat it as a nuisance that needs to be dealt with, thus failing to grasp the advantages which such diversity could bring.

Keywords: workplace diversity, managing diversity, workplace, Slovenia, cultural diversity

KRITIČNI POGLED NA UPRAVLJANJE KULTURNE RAZLIČNOSTI V DELOVNIH OKOLJIH V SLOVENIJI – POVZETEK

Članek obravnava upravljanje kulturne različnosti v delovnih okoljih v Sloveniji. Avtorica kritično oceni nekatere vidike raziskav in študij o diskriminaciji in upravljanju različnosti v Sloveniji med letoma 2007 in 2013; nezmožnost organizacij, da bi uporabile politike upravljanja različnosti, pri tem pojasni s pomanjkanjem kompetenc in veščin, ki so povezane z delovanjem v večkulturnem okolju. Medtem ko postajajo delovna okolja vse bolj raznolika, v slovenskih delovnih okoljih bodisi zavračamo kulturno raznolikost kot nepomembno bodisi jo obravnavamo kot nadlogo, s katero se je treba ukvarjati, pri tem pa ne dojamemo prednosti, ki jih takšna raznolikost ponuja.

Ključne besede: različnost v delovnem okolju, upravljanje različnosti, delovno okolje, Slovenija, kulturna različnost

INTRODUCTION

In the past decades there has been an increasing interest in the study of ethnic minorities and immigrants (Brezigar, 2007a; Komac and Medvešek, 2005; Komac, 2007; Bešter, 2007; Pajnik, Bajt and Herič, 2010; Golja, 2007, 2008; Medica, Lukič and Bufon, 2010; Bešter and Medvešek, 2010), and special attention was devoted to their situation in the labour market (Pajnik et al., 2010; Brezigar, 2010; Medica, 2010). These studies mostly focus on the experiences of immigrants and ethnic minority members, their integration into Slovenian society and the discrimination which they may face. However, little attention has been paid so far to how racial, ethnic, religious, linguistic - or in one word cultural - diversity of the population impacts workplaces in Slovenia and how organisations respond to it. Do organisations take advantage of this kind of diversity and do they adapt to it? Are they making any effort to capitalise on it? Or are they treating it as a nuisance, neglecting it or even denying its existence?

The aim of this paper is to reflect on how cultural diversity is perceived and managed in workplaces in Slovenia and to provide an insight into the topic that could serve as a starting point for a future comprehensive study.

Since no comprehensive studies have been carried out on the topic in Slovenia so far,¹ the paper will draw on data from studies on integration and discrimination of ethnic minorities and immigrants between 2007 and 2013,² and will try to explain how cultural diversity in workplaces is frequently not perceived as an asset in Slovenia, and how the lack of skills may contribute to this situation.

The first part of the paper focuses on the concept of managing cultural diversity. It includes explanation of how the concept of »culture« relates to workplace and how »managing diversity policies« differ from other type of policies. The second part of the paper attempts at a tentative explanation of the status quo regarding the use of diversity managing policies in workplaces in Slovenia, pointing out the role (and absence) of adequate training. I will now proceed to explore the concept of culture in workplaces.

1 In the past decade, two interesting studies have been carried out in Slovenia, alongside the mostly practical work of Tatjana Greif (2009, 2009a): one on discrimination in the labour market (Dolenc, 2011) and one on managing diversity in companies (Kosi, Nastav and Dolenc, 2012). However, these deal with religious, ethnic, national and racial diversity very superficially and provide little data that could explain the status quo regarding managing cultural diversity in companies.

2 Data used in this paper has been collected and analysed as part of the following projects: a PhD dissertation on ethnic discrimination in the public service, police and army in Slovenia (Brezigar, 2007a), a study on the integration of third country nationals in Slovenia (Bešter and Medvešek, 2010), and two country reports on Slovenia: one on the grounds of religion or belief (Brezigar, 2012) and one on the economic case for anti-discrimination (Brezigar, 2011).

»CULTURAL« DIVERSITY IN WORKPLACES

To understand the meaning and role of culture in a workplace context, one must focus on two main characteristics of culture: firstly, culture is learnt, and secondly, culture is shared.

The first characteristic means that the way we think, feel and act is largely impacted by the context in which we live, the values and assumptions that we internalise, the behaviours that we learn.

The second characteristics means that culture consist of behaviours, values, assumptions and according to some scholars (Giddens, 2002; Farley, 1990; Latour, 1993) even material objects of a social group or society as a whole.³

During the course of our lives, we are exposed to many different cultures. Some of them are more general, whereas others are more specific. We usually start as rookies and then proceed to learn, or as Haralambos, Holborn and Robin (2006, p. 3) put it: »The infant has a lot to learn. In order to survive, it must learn the skills, knowledge and accepted ways of behaving of the society into which it is born«.

When we apply the concept of culture to workplaces, we encounter an interaction of different cultures:

Firstly, there is the national culture which is strongly linked with language and nationality (or ethnic and racial affiliation).⁴ The national culture represents a common ground, a »context« culture of the company and its employees: something they share, something that puts them on the same wavelength (cf. Trompenaars and Hampden-Turner, 2012). However, when employees have different nationalities and/or the company is not a local micro enterprise, but rather a multinational company with branches in several countries, then national culture ceases to be a common ground for »thinking and acting«, and becomes a source of differing views, approaches, values and priorities that need to be addressed in the board room.

Researchers (Bartels, 1967; Hofstede, 1980⁵; Trompenaars and Hampden-Turner, 2012) have carried out extensive study of the differences among national cultures in an attempt to create a framework that would help companies to overcome cultural clashes, avoid problems with international mergers and learn how to run an international company and manage a culturally diverse workforce.

Secondly, there is the corporate or organisational culture (Deal and Kennedy, 2000, 2008; Schein, 2010). According to the Collins English Dictionary corporate culture is

3 For example, Giddens (2002, p. 22) believes that culture comprises both intangible aspects of life, e.g. beliefs, ideas and values, which form the content of culture. These are accompanied by the tangible aspects like objects, symbols or technology, which represent that content (Giddens, 2002, p. 22).

4 This is particularly true in the case of nation-states.

5 Cf. with Jones 2007; McSweeney, 2002; Schwartz, 1994; Hofstede, 2002.

the »distinctive ethos of an organization that influences the level of formality, loyalty, and general behaviour of its employees«. Corporate culture consists of an organization's knowledge and history that is cultivated by it over a period of time and results in commonly held values, norms, customs, paradigms and worldviews shared by the members of the organization. It guides new employees when integrating into the organization and interacting with organization's outside environment. Frequently, it is conceived as a managerial tool (Trompenaars and Hampden-Turner, 2012; Schein, 2010), though sometimes it has been proven as difficult to manage and impervious to change.

Apart from the two types mentioned above, Hogan (2002) identifies two more types of culture in workplaces: firstly, professional culture that is best understood if we compare how an average accountant, salesman and IT engineer differ from one another. Professional culture is usually highly linked with one's profession – therefore with education and the standards, values, behaviours that each profession fosters (Bloo, 1994).

And secondly, Hogan (2002) also introduces generational culture that differs according to one's age – or, more accurately, it depends on when one was born. The values, beliefs, attitudes are shaped by time and therefore different generations tend to have a different attitude towards work, their employer, co-workers, company, work-life balance, career, etc.

In contrast with Hogan's broader view of culture, according to which any diversity in workplace is perceived as cultural, Trompenaars and Hampden-Turner (2012) identify »cultural« diversity as primarily related to national culture. According to them, corporate culture is a management tool that should take into account the »cultural« diversity related to national culture, whereas the rest is left to a chapter on »diversity of diversity« (Trompenaars and Hampden-Turner, 2012, p. 301) that includes gender, age, functional diversity, etc.

While acknowledging the multitude of views on cultural diversity, this paper chooses to adopt a limited view on cultural diversity – one that encompasses religion, ethnicity, nationality, race (and possibly language) and is as such more in line with Trompenaars' than Hogans' concept. In this paper I will therefore confine myself to those aspects of cultural diversity (hereinafter referred to as diversity), that are mostly related to ethnicity and religion, while leaving gender, age and intergenerational issues aside. I will now proceed to clarify what it means to »manage« diversity in a workplace environment.

MANAGING DIVERSITY POLICIES

How managing diversity works and what it stands for is best understood if we compare it with other types of policies aimed at dealing with cultural diversity in workplaces.

Policies dealing with cultural diversity can broadly be grouped into three groups: equal opportunities policies, positive discrimination policies and diversity management policies. All three types of policies deal with cultural diversity, but their approaches differ immensely.

Equal opportunity policies are based on the principles of equality and non-discrimination and their aim is the full implementation of these principles. Positive discrimination policies represent unequal, preferential treatment of persons belonging to ethnic (religious, racial, national) groups that are in a weaker social position. Diversity management policies are based on the recognition of the diversity of the workforce and the creation of specific, tailored policies for different (groups of) employees (Mavin and Girling, 2000). The three sets of policies differ in two fundamental dimensions: the social level on which they are conceived, and the principles of justice upon which they are based (Brezigar, 2007b).

Equal opportunity policies usually stem from formal, legal requirements regarding equal treatment and non-discrimination that have been agreed upon at national or supranational level and also need to be implemented at the organisational level. In Slovenia, a number of legal acts require employers to treat employees equally and refrain from discrimination (Brezigar, 2007a; Bešter and Medvešek, 2010).

Similarly, positive discrimination policies are adopted by organisations on the basis of a legal or formal requirement that has usually been adopted at regional, national or international level. In Slovenia, positive discrimination policies are found primarily in the treatment of autochthonous minorities or are established for certain domains or certain ethnic groups (e.g. Roma). Employers, however, are not widely required to implement these kind of policies in their organisations.⁶

In contrast, diversity management policies are usually not directly related to the legal regulation in the field of employment, which prohibits various forms of discrimination in the workplace. In essence, the philosophy of managing diversity is voluntary and requires individual organizations to undertake the necessary steps to deal with external demographic trends. Thus, the onus of achieving diversity in the workplace is on the shoulders of organisations and their managers.

Diversity managing policies differ from equal opportunities policies, since the latter pursue the objective of treating all employees equally – therefore making ethnicity, race or religion irrelevant in the workplace. In contrast, diversity managing policies encourage organizations to recognize differences between different ethnic groups (Liff, 1997, p. 13). This approach is based on the belief that it is necessary to recognize the existence of differences and adapt to them, rather than – as equal opportunities policies do – pretend that such differences do not exist (Liff, 1997, p.13).

Trompenaars and Hampden-Turner (2012, p. 364) proposed a framework to manage diversity in workplaces known as the 4 Rs:

- The 1st R stands for recognition and explores what is the level of one's competence in recognizing cultural differences around him or her.

⁶ Except, of course, in the field of disability, where they are sometimes required to either employ a number of disabled persons or pay a contribution instead of it.

- The 2nd R stands for respect and explores how the level of respect that one demonstrates regarding those differences.
- The 3rd R stands for reconciliation and explores what is the level of one's competence in reconciling cultural differences.
- The 4th R stands for realization and explores how explores what is the level of one's competence when it comes to realisation of the necessary actions to implement the reconciliation of cultural differences.

The path proposed by Trompenaars and Hampden-Turner (2012) can be viewed as a standard recipe which a company can use to embrace diversity management. Diversity management programs are essentially programs that facilitate change within an organization by changing the beliefs, values, ideologies of the members of the organization when they are faced with workplace diversity (Prasad and Mills, 1997, p. 8). Therefore, diversity management is often discussed in the context of or as being incorporated in those activities of the organization that are related to training and human resources development.

Diversity management policies may, for example, be aimed at ethnic minorities (Copeland, 1988) and provide training that helps to advance ethnic minorities in the organization. The organization may link its core operation systems to managing diversity policies. Thus, for example, it can include a bonus in the reward system that encourages managers to create a working environment which promotes personal growth, assist in the training of staff who belong to ethnic minorities and act as mentors to staff who belongs to ethnic minorities.

Other diversity management policies may, for example, cover measures in the field of senior managerial personnel development that would lead to an increased understanding and visibility of the ethnic diversity of the workforce. These measures promote equitable and fair working environments with high value put on diversity. This training and development efforts of the senior personnel usually result in a new sensitivity towards ethnic, religious or other minorities. This is in turn translated into practical measures, such as accommodating dietary habits and work-free (or holi)days for different ethnic or religious groups.

Research on integration and discrimination of immigrants in Slovenia (Brezigar, 2007a, 2011, 2012a; Bešter and Medvešek, 2010) that has been carried out in the past decade, provides some interesting insights into this topic and points to an absence of such results in Slovenian workplaces (and consequently, an absence of sensitivity towards ethnic, religious and other minorities).

CULTURAL »ACCOMODATION« IN WORKPLACES IN SLOVENIA

In the context religious diversity it is a notable fact in Slovenia that believers are not given the right to a leave of absence on the day when they observe religious holidays (Brezigar, 2012a).⁷ One of the largest construction companies that went bankrupt in Slovenia during

⁷ It needs to be stressed that according to the Slovenian labour law, in practice the employer in Slovenia frequently has the option to decide when an employee can take a leave of absence. The latter applies to all days

the last economic crisis had an interesting policy on religious diversity⁸ which proved to be successful in dealing with religious festivities. The policy enabled each employee to always take a leave of absence to be able to observe his/her own religious festivities (Brezigar, 2012a).

This kind of flexible arrangement when it comes to religious festivities is more of an exception than a rule in the Slovenian labour market. The common perception in Slovenia is that religion is something that has nothing to do with employment and as such should be regulated separately, without interfering with one's employment obligations (Brezigar, 2011). Let me clarify this statement with another example: observant Muslims are frequently prevented from participating in Friday's prayers due to rigid employment timetables. Most employees in Slovenia have a 30-60 minutes recess for lunch, which includes Fridays on which Muslims observe their weekly prayer in the middle of the day and would therefore require a longer recess.

There is no systemic solution which would accommodate these religious needs which can therefore only be accommodated in agreement with the employer, possibly as part of a diversity management policy. However, such agreements with employers are rare (Brezigar, 2011), and even when they are negotiated, they are not regarded as a company policy on managing diversity, but rather as a nuisance that the company needs to solve in order to keep a valuable employee.

One of the interviewees who was included in the preparation of the Report on Discrimination on grounds of religion and belief in Slovenia (Brezigar, 2011) shared his experience regarding this issue. Most employers dismissed the Friday prayer as a private matter that should not interfere with his employment duties, whereas one of the employers agreed to a longer recess, on the condition that the interviewee promises »not to tell other workers«. Similar approaches aimed at minimizing the issue and solving it without too much publicity have been reported also elsewhere (Brezigar, 2007a; Komac, 2007).

This kind of approach raises two important questions that seem to point to the main issues in the debate on managing diversity in workplaces in Slovenia: firstly, if employees have to hide from other coworkers that their »diversity« has been accommodated, could this be regarded a diversity management policy? And secondly, why should they hide it?

stated in the employment contract but one. In most workplaces (and industries) this rule is not strictly applied. However, it means that if an employer wants to prevent an employee from taking a leave of absence on a determined day (religious festivity; for example, if he employs mostly Muslims and the working process would be stalled should a considerable number of them be absent), he/she can do so. This is an issue especially felt by the Islamic community in Slovenia.

8 This diversity policy has been presented by the CEO of the company at the Conference »Tradicionalni študijski dnevi kadrovskih menedžerjev in strokovnjakov«: Raznolikost: izziv, priložnost, prednost, Terme Ptuj, held on the 15th and 16th November 2007. However, the same company has been exposed by researchers to heavily discriminate against immigrant workers (Brezigar, 2011).

DIVERSITY POLICY OR LACK OF THEREOF?

Clearly, if an employer proposes an arrangement that accommodates an employee's »religious« request, and then takes active steps in order to keep other employees from knowing it this cannot be interpreted as an organizational diversity management policy. It's precisely a lack of the latter.

The manager under scrutiny may recognize and respect cultural diversity in this instance, but he is clearly afraid that other employees will not (R)ecognize it and (R)espect it – or if they do, they might perceive his decision as unfair. Since perceptions of unfairness cause employee turnover, low morale and low motivation (Herzberg, 1968), it makes sense for a manager to try to avoid them. But if the majority of the workforce simply won't understand his decision, isn't there an organisation-wide problem of awareness about cultural differences? One that should be dealt with in the first place? We can therefore conclude that in this case the organisation as a whole (and not the manager) does not know how to deal with cultural diversity.

The inability of organisations in Slovenia to cope with cultural diversity has been shown in several studies on integration and discrimination of ethnic minorities (Brezigar, 2007a, 2012a, 2012b): for example, when third country nationals mentioned positive experiences of the Slovenian society's ability to manage diversity, they made it clear that most instances were possible due to the personal initiative of the person (civil servant, teacher, doctor, nurse), and despite the lack of systemic solutions (rather than because of them) (Brezigar, 2012b). When such »illuminated« workers did not cross the paths with the interviewees, the experiences were either predominantly negative or bordered to plain discrimination (Brezigar, 2012b).

These findings also seem to be confirmed by a recent study on diversity management in companies (Kosi, Nastav and Dolenc, 2012). The authors state as follows: "Most large and medium-sized enterprises in Slovenia have not (yet) thought about diversity management. As a consequence, they don't have goals /.../ and a strategy for managing diversity. Since they have not thought about this topic, in most companies interviewees didn't know if it would be necessary [to do something about it, author's note]" (Kosi et al., 2012, p. 87). Most companies in this study have shown a positive attitude towards managing diversity in terms of gender, age and hobbies (in this order of likeability) (Kosi et al., 2012, p. 87). As regards ethnicity or nationality, companies were more reserved and had no distinct opinion (Kosi et al., 2012, p. 87).

Another study Dolenc (2011, p. 81-82) has found that almost all companies agree with the principle of non-discrimination based on ethnicity and race. However, 73 % of the companies included in his study acknowledged that their workforce is diverse, while a third confirmed that they categorise employees also according to national, ethnic and racial affiliation.

These research results cannot be misinterpreted: they clearly suggest that companies neither feel the necessity nor are aware of problems that would call for managing cultural

diversity, although they acknowledge the existence of such diversity among their workforce. On the other hand, studies on integration and discrimination of ethnic minority members (Brezigar, 2007a, 2012a, 2012b; Bešter and Medvešek, 2010; Komac, 2007) clearly suggest a need for systemic solutions that would accommodate cultural diversity, including managing diversity policies.

So far, we could summarize the status quo as follows: organisations in Slovenia do not systematically address the issue of cultural diversity. Ethnic and religious minorities often complain that such diversity is not being addressed and individual managers or workers find themselves unprepared when faced with it. However, this still does not explain why a manager should hide the fact that he has offered to accommodate religious needs of a co-worker (instead of proposing or implementing a diversity management policy). I will now further examine this issue.

THE FEAR OF EXCEPTIONS

This conduct of the manager probably originates primarily from a strange combination of lack of skills in the field of managing cultural diversity and rigid application of management principles.

Even a superficial glance at the offer of non-formal training courses for companies on soft skills in Slovenia shows that there is hardly any offer (and therefore probably interest) for trainings that deal with cultural diversity. Trainings on leadership, for example, are stretched to include some kind of training on diversity, such as management of difficult employees or intergenerational differences, but this does not include cultural diversity. Trainings on negotiations grasp the importance of cultural diversity, but are aimed at issues that become relevant when one deals with external audiences, such as suppliers or buyers. Trainings on sales and marketing deal with diversity through focusing on psychological archetypes that can be used to improve one's marketing and sales results. Trainings on effective communication usually deal with diversity among people, but their focus is on »how to communicate«, rather than on »what to do«, and therefore fail to provide an encompassing answer to managing cultural diversity in workplaces.

Given the aforementioned studies and the situation in the training market, it is fairly safe to assume that managers in Slovenian companies lack even the most basic skills or competences required to recognise cultural diversity and act accordingly. In North America, the needs for education and training in diversity management have attracted a number of consultants and other professionals, thus creating a new industry (MacDonald, 1993, in Prasad and Mills, 1997, p. 4), one that reduces managing diversity to video trainings, intercultural workshops, seminars to promote cultural sensitivity, and the like (Allen, 1991; MacDonald, 1993, in Prasad and Mills, 1997, p. 4).⁹ This created a positive connotation

⁹ One of the fundamental reasons for these developments is the fact that diversity management has originally developed in North America, where the population is extremely skilful in changing any revolutionary ideas or reform movement in commercial and modern products (Roszak, 1969).

of diversity and linked it with images of cultural hybridity, harmonious co-existence and colorful heterogeneity (Prasad and Mills, 1997, p. 4). In Slovenia, such an industry has not developed and there seems to be no positive connotation related to cultural diversity in workplaces.

Because of this lack of skills companies in Slovenia fail to systemically take advantage of cultural diversity even in its most rudimental forms. For example, an important part of managing diversity policies consists of the »utilizing differences« approach (Liff, 1997, p. 15; cf. Tilker, 2010), according to which differences among social groups are recognised, taken advantage of, and lead to different treatment, rather than positive discrimination policies. An example of this approach in Slovenia could be, for example, to send an Albanian salesman selling door to door to a predominantly Albanian neighbourhood, a Hungarian salesmen to a Hungarian neighbourhood and a Slovenian salesman to a predominantly Slovenian neighbourhood, since the cultural (and linguistic) proximity of the seller and the buyer should result in higher sales. However, in order to conceive such a use of the cultural competences of one's workforce, one needs first to acknowledge the value of cultural diversity – and therefore to have basic competences in cultural sensitivity.

If managers do not possess such skills when they are confronted with cultural diversity, they apply their (mainstream) management skills and either insist on treating all employees equally (pushing, for example, a religious need for a meatless meal or a parent's need for flexible working time to the »private sphere« of the employee), or on making exceptions in such a way that they will not disrupt the functioning of organisation by creating justice-related problems (e.g. by hiding them from the rest of the workforce). In this latter instance, the manager fears that the exception he is going to make will cause dissatisfaction among other workers, who will then feel they are not being treated equally. Since the manager has no basic skills in managing cultural diversity, he or she does not realise that treating »equal things equally« is as important for workplace justice as »treating different things differently«. And even if he or she realises it on the basis of a moral imperative, he or she does not have the skills to convert it to a diversity management policy that will be accepted by his or hers co-workers.

Another fear managers seem to face in this instance is that by making an exception they will start a spiral where everybody will have grounds on which one would want to be treated differently (Brezigar, 2007a, 2012a), and the organisation will not be able to function.

In fact, according to the paradigm of modern management, organisations are regulatory mechanisms governing the organization of time, space and activities (Marsden, 1997). Company rules and standards allow the comparison of the individual performance, actions, conduct and thought with those of other employees and provide penalties when one does not adhere to them (Marsden, 1997). Techniques for managing human resources are the means of observation, investigation and "normalisation" of employees in accordance

with this standard (Marsden, 1997). Managers therefore fear that allowing too many exceptions and accommodating too many cultural (and other) needs will erode the ability of the organisation to function – namely to set standards that need to be met by all employees and to compare employee performance. Therefore, when managers need to grant an exception, they try to hide it and preserve at least a superficial illusion that they are treating all employees equally.

It is true that diversity managing policies are to a great extent based on the values of diversity and the principle of need, and to a lesser extent aspire to create equality among the workforce. As Marsden (1997) explains, the principles on which modern management is based are incompatible with diversity managing policies that pay attention only to the individual and basically create individual discrimination. Undesirable effects and side effects in the workplace are among the greatest concerns of organizations that introduce diversity managing policies. But it is also true that diversity management policies strive towards adapting the working conditions and working environment to every individual in such a way that the organisation is able to take full advantage of the potential of each worker: not only value diversity, but capitalise on it.

Therefore, managers who prefer to deal with cultural diversity by making an exception and hiding it from the rest of the workforce rather than introducing a diversity management policy, see only half of the picture: they are focused on concerns of equality and comparability, and do not see the opportunities that are being missed because they are not taking advantage of the full potential of each worker – in terms of abilities, skills and knowledge. They perceive cultural diversity as a burden, rather than a value. And they are right insofar as without basic competences and skills they are ill equipped to recognize cultural differences, respect them and consequently utilise them.

CONCLUSIONS

»When in Rome, understand the behaviour of Romans, and thus become an even more complete Japanese« (Japanese saying, in Trompenaars and Hampden-Turner, 2012, pp. 5–6).¹⁰

Experiences of the members of ethnic, religious and national minorities in the labour market in Slovenia suggest that a systemic approach towards diversity in organizations is needed. However, organizations in Slovenia do not seem to feel the need to deal with the cultural diversity of their workforce. Moreover, investigations that have been carried out in the past years suggest that the level of competences and skills in this field could be so low that organisations are not able to grasp the advantages that diversity managing policies could bring them and to assess whether they make sense (for them) from an economic point of view.

¹⁰ This is a Japanese (bettered) version of Saint Ambrose's »When in Rome, behave as Romans do« - one that implies that you become (a) more complete (Japanese) if you understand the culture of where you are.

Diversity management policies are rooted in some kind of »complementarily principle«, where different individuals complement each other and create a perfect whole. In contrast, equal opportunity policies, on which most organisations in Slovenia seem to rely, are based on the principle of equality, where n is the number of equal parts that create a perfect whole. But can Slovenian organisations (and above all companies) afford to reject an expansion of the »whole« in a world so competitive and so closely intertwined as ours, where diversity managing policies are only a fraction of the individualisation taking place in companies, merely because they lack the necessary sensitivity and skills?

Managing diversity presupposes that the organization actively recognizes and values the multicultural nature of modern workforce. The basic premise of diversity managing policies is the belief that the traditional monoculture organizations can not operate efficiently if their workforce is ethnically and hence culturally diverse. With processes of globalisation and integration, and increased labour force and migration flows (that need to be added to previous immigration flows, especially in Slovenia), more and more companies are faced with a culturally diverse workforce that only adds to the cultural diversity

More and more companies face mergers and acquisitions or work closely with partners abroad. As they grow larger and develop internationally, they experience more and more pressure to adapt their organisation, product or service to the local characteristics of the market, the legislation and the cultural system. But without basic skills and competencies on managing cultural diversity, their road will be much bumpier than it could be.

REFERENCES

- Bartels, R. (1967). A Model for Ethics in Marketing. *Journal of Marketing*, 31(1), 20-26.
- Bešter, R. (2007). Socialnoekonomska integracija priseljencev iz prostora nekdanje Jugoslavije in njihovih potomcev v Sloveniji. In M. Komac (ed.), *Priseljenci* (pp. 559-590). Ljubljana: Institute for Ethnic Studies.
- Bešter, R. and Medvešek, M. (eds.) (2010). *Državljeni tretjih držav ali tretjerazredni državljani. Integracija državljanov tretjih držav v Sloveniji*. Ljubljana: Institute for Ethnic Studies.
- Bloo, G. (1994). Understanding Professional Culture in Organisational Context. *Organization Studies*, 15(2), 275-295.
- Brezigar, S. (2007a). Pojavi etnične diskriminacije v javni upravi, vojski in policiji v RS. In M. Komac (ed.), *Priseljenci* (pp. 257-301). Ljubljana: Institute for Ethnic Studies.
- Brezigar, S. (2007b). Politike za preprečevanje in odpravljanje etnične diskriminacije in njihov vpliv v delovnem okolju. *Razprave in gradivo / Treatises and Documents*, 53-54, 230-249.
- Brezigar, S. (2010). "Dobrodošli v Slovenijo, vendar ne zahtevajte preveč!" Izseki iz življenja državljanov tretjih držav na trgu delovne sile v Republiki Sloveniji. V M. Medvešek in R. Bešter (ur.), *Državljeni tretjih držav ali tretjerazredni državljani?* (pp. 143-171). Ljubljana: INV.
- Brezigar, S. (2011). *Country report 2 2011 on the economic case for antidiscrimination, Slovenia*. Utrecht: Human European consultancy; Wien: ÖSB consulting GmbH.
- Brezigar, S. (2012a). *Country report 2 2012, discrimination on the ground of religion or belief, Slovenia*. Utrecht: Human European consultancy; Wien: ÖSB consulting GmbH.
- Brezigar, S. (2012b). Do third country nationals in Slovenia face prejudice and discrimination? *Dve domovini/Two Homelands*, 35, 149-161.

- Copeland, L. (1988). Valuing diversity, part 2: pioneers and champions of change. *Personnel*, 65(7), 44–49.
- Deal, T.E. and Kennedy, A. A. (2000). *Corporate culture: The rites and rituals of corporate life*. New York: Perseus.
- Deal, T.E. and Kennedy, A. A. (2008). *The New Corporate cultures. Revitalizing Workplaces after Downsizing, Mergers, and Reengineering*. New York: Perseus.
- Dolenc, P. (ed.) (2011). *Diskriminacija na trgu dela v Sloveniji*. Koper: Fakulteta za management.
- Farley, J. E. (1990). *Sociology*. Carson City: Prentice Hall.
- Giddens, A. (2002). *Sociology*. Cambridge: Polity publishing.
- Golja, M. (2007). Tujcem omogočen lažji vstop na slovenski trg dela. *Pravna praksa*, 45, 20–23.
- Golja, M. (2008). Kako pomembna je izobrazba tujca za zaposlitev v Sloveniji? *Pravna praksa*, 16/17, 21–23.
- Greif, T. (2009). *Dobre prakse v Sloveniji: upravljanje raznolikosti v zaposlovanju*. Ljubljana: Škuc. Pridobljeno s http://www.raznolikost.org/publikacije/prirocnik_dobreprakse.pdf.
- Greif, T. (2009a). *Upravljanje raznolikosti v zaposlovanju: smernice za delodajalce in sindikate*. Ljubljana: Škuc. Pridobljeno s <http://www.raznolikost.org/publikacije/prirocnik-progress.pdf>.
- Haralambos, M., Holborn, M. and Robin, H. (2006). *Sociology: Themes and Perspectives*. London: Harper Collins Publishers.
- Herzberg, F. (1968). One More Time: How Do You Motivate Employees. *Harvard Business Review*, 46(1), 53–62.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly: Sage.
- Hofstede, G. (2002). Dimensions do not exist: A reply to Brendan McSweeney. *Human Relations*, 55(11), 1355–1361.
- Hogan, C. (2002). *Understanding facilitation*. London: Kogan Page.
- Jones, M. (2007). Hofstede – Culturally questionable?, Oxford Business & Economics Conference. Oxford, UK, 24–26 June, 2007.
- Komac, M. and Medvešek, M. (ed.) (2005). *Percepcije slovenske integracijske politike*. Ljubljana: Institute for Ethnic Studies.
- Komac, M. (ed.) (2007). *Priseljenci*. Ljubljana: Institute for Ethnic Studies.
- Kosi, T., Nastav, B. and Dolenc, P. (2012). *Upravljanje raznolikosti v slovenskih in tujih podjetjih*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Latour, B. (1993). *We Have Never Been Modern*. Cambridge: Harvard University Press.
- Liff, S. (1997). Two routes to managing diversity: individual differences or social groups characteristics. *Employee Relations*, 19(1), 11–26.
- Marsden, R. (1997). Class Discipline: IR/HR and the Normalization of the Workforce. In P. Prasad, A. J. Mills, M. Elmes and A. Prasad (eds.), *Managing the Organizational Melting Pot. Dilemmas of Workplace Diversity*. Thousand Oaks, London in New Delhi: Sage.
- Mavin, S. and Girling, G. (2000). What is Managing Diversity and Why Does It Matter? *Human Resource Development International*, 3(4), 419–433.
- McSweeney, B. (2002). Hofstede's 'Model of National Cultural Differences and Consequences: A Triumph of Faith - A Failure of Analysis. *Human Relations*, 55(1), 89–118.
- Medica, K. (2010). Sodobni integracijski procesi in kontroverznosti krožnih migracij. In K. Medica, G. Lukič and M. Bufon (eds.), *Migranti v Sloveniji – med integracijo in alienacijo*, (pp. 37–57). Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Medica, K., Lukič G. and Bufon, M. (eds.) (2010). *Migranti v Sloveniji – med integracijo in alienacijo*. Koper: Univerzitetna založba Annales.

- Pajnik, M., Bajt, V. and Herič, S. (2010). Migranti na trgu dela v Sloveniji. *Dve domovini /Two Homelands*, 34, 111-125.
- Prasad, P. and Mills, A. J. (1997). From Showcase to Shadow. Understanding the Dilemmas of Managing Workplace Diversity. In P. Prasad, A. J. Mills, M. Elmes, A. Prasad (eds.), *Managing the Organizational Melting Pot. Dilemmas of Workplace Diversity* (pp. 3–31). Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage.
- Roszak, T. (1969). *The Making of a Counter Culture: Reflections on the Technocratic Society and Its Youthful Opposition*. Garden City, New York: Anchor Books.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schwartz, S. H. (1994). Beyond Individualism/Collectivism: New Cultural Dimensions of Values. In U. Kim, H. C. Triandis, C. Kagitcibasi, S.C. Choi and G. Yoon (eds.), *Individualism and Collectivism: Theory, Methods and Applications* (pp. 85-119). London: Sage.
- Tilker, L. (2010). *Managing Diversity: Attaining Competitive Advantage Through Diversity*. Retrieved from <http://content.spencerstuart.com/sswebsite/pdf/lib/diversity-en.pdf>.
- Trompenaars, F. and Hampden-Turner, C. (2012). *Riding the Waves of Culture: Understanding Diversity in Global Business*. London, Boston: Nicolas Brealey Publishing.

Maruša Goršak

MODULARNO USPOSABLJANJE KARIERNIH SVETOVALCEV – MUKS

POVZETEK

V Sloveniji je minilo deset let od prvih poskusov, da bi tudi v našem prostoru oblikovali enoten in celovit formalni izobraževalni program za svetovalce na področju vseživljenjske karierne orientacije. Posamezne organizacije, ki izključno ali kot eno izmed svojih dejavnosti izvajajo storitve vseživljenjske karierne orientacije, so sicer vzpostavile interne sisteme usposabljanja zaposlenih, a do izvedbe prvega skupnega pilotnega usposabljanja kariernih svetovalcev v Sloveniji smo morali počakati še nekaj let. Korak naprej je bil storjen v sklopu projekta »Nacionalna koordinacijska točka za vseživljenjsko karierno orientacijo«, ki je omogočil izvajanje prvega skupnega izobraževanja svetovalcev na področju VKO – Modularnega usposabljanja kariernih svetovalcev, ki je predstavljen v članku.

Ključne besede: vseživljenjska karierna orientacija, izobraževalni program, modularno usposabljanje, karierni svetovalci

MODULAR TRAINING FOR CAREER COUNSELLORS - ABSTRACT

Exactly ten years have passed since first attempts were made in Slovenia to establish a comprehensive and formalized educational program for counsellors working in the field of lifelong career guidance. In the past, organizations providing (career) guidance services have established their own non-formal employee trainings. A step forward has been made under the framework of the project "National coordination point for lifelong career guidance", which enabled the implementation of the first joint training for (career) guidance counsellors, called Modular training of career counsellors.

Keywords: lifelong career guidance, educational program, modular training, career counsellors

UVOD

Ko sem ob koncu študija na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete v Ljubljani v sklopu diplomske naloge (Goršak, 2011) poskušala utemeljiti potrebo po enotnem strokovnem usposabljanju izvajalcev svetovalne dejavnosti na področju vseživljenjske karierne orientacije (ang. *lifelong (career) guidance*,¹ nem. *lebensbegleitende Beratung*), si nisem predstavljala, da bom nekaj let kasneje tako aktivno sodelovala pri realizaciji prvega celovitega usposabljanja kariernih svetovalcev, t. i. Modularnega usposabljanja kariernih svetovalcev (v nadaljevanju MUKS). In ob zaključku smo skupaj z udeleženci, predavatelji in nosilci projekta lahko upravičeno rekli: »Smo del nove zgodbe – skupaj smo zorali ledino!«

PROFESIONALIZACIJA

Težnja po večji profesionalizaciji vseživljenjske karierne orientacije² (v nadaljevanju VKO), ki ji sledi večina evropskih držav, govori v prid razvoja sistema izobraževanja in usposabljanja, ki bo vključeval tudi formalno izobraževanje in poklic ter tako zagotovil poklicno kvalifikacijo, ki bo družbeno priznana in ovrednotena. Tudi številne študije³ ugotavljajo, da je razvitost sistemov izobraževanja in usposabljanja zelo povezana z razumevanjem dejavnosti kot stroke. Eden vodilnih strokovnjakov na področju karierne orientacije, Peter Plant (Plant, 2001), ugotavlja, da se kakovost v različnih državah presoja na podlagi treh kriterijev: kakovosti informacij, *kvalifikacij in kompetenc izvajalcev/praktikov* ter storitev oziroma učinkov/rezultatov VKO. Njegovo ugotovitev potrjuje tudi Sultana, ki trdi, »da je usposobljenost osebja eden najvažnejših elementov kakovosti« (Sultana, 2004, str. 98).

1 Pri pregledu tujih in domačih virov lahko opazimo nekonistentnost pri uporabi in prevajanju angleških terminov »guidance«, »career guidance« in »lifelong career guidance«, večina avtorjev pa uporablja definicijo Resolucije iz leta 2004. V nemško govorečih deželah sicer uporabljajo izraz »Beratung«, ki v dobesednem prevodu pomeni svetovanje, pomensko pa vključuje aktivnosti, ki jih zajemata angleška izraza »guidance« in »counselling«. Če želijo poudariti, da gre pri tovrstnih aktivnostih za načrtovanje poklicne poti, pa besedi »Beratung« dodajo ustrezen izraz, npr. »Berufsberatung«, pri čemer »Beruf« pomeni poklic/poklicno. V romanskem delu Evrope uporabljajo besedo orientacija (Francija: orientation, Španija: orientación, Portugalska: orientação, Italija: orientamento, Romunija: orientare) v kombinaciji z ustreznimi pridevniki, ki nakazujejo vsebinski poudarek dejavnosti. Čeprav so bili v zadnjih letih v slovenskem prostoru narejeni veliki premiki k ureditvi terminologije, ne moremo trditi, da obstaja enotno strokovno mnenje o uporabi terminologije, kar pa niti ni tako presenetljivo, saj gre za dokaj mlado področje.

2 V tem prispevku bomo uporabljali definicijo karierne orientacije, kot jo navaja Draft Resolution (2004): »Karierna orientacija (guidance) se v kontekstu vseživljenjskega učenja nanaša na storitve in aktivnosti, ki državljanom v vseh starostnih obdobjih in na katerikoli točki njihovega življenja omogočajo identifikacijo njihovih sposobnosti, kompetenc in interesov za odločanje na področju izobraževanja, usposabljanja in izbire poklica. Poleg tega jim omogočajo vodenje njihovih življenjskih poti v učenju, delu in drugih okoljih, v katerih se teh sposobnosti in kompetenc naučijo in/ali jih uporabljajo.« (Draft Resloution ... 2004, str. 2–3)

3 Izboljšanje politik in sistemov vseživljenjske karierne orientacije (2006), Career guidance and public policies – bridging the gap (2004), Sultana (2004), From policy to practice (2008), Professionalising career guidance (2009) idr.

Resolucija sveta EU (Council Resolution on better ..., 2008), kjer je zagotavljanje kakovosti storitev vseživljenjske karierne orientacije poudarjeno kot eno izmed štirih prednostnih nalog evropskega sodelovanja na tem področju, pa med drugim priporoča, naj države članice poskrbijo za kakovost storitev s »povečanjem profesionalizacije osebja in zagotovijo minimalne standarde tudi z začetnim in nadaljevalnim usposabljanjem« (prav tam, 2008, str. 6).

ZAČETKI IZOBRAŽEVALNIH PROGRAMOV

V Sloveniji je minilo deset let od prvih poskusov, da bi tudi v našem prostoru oblikovali enoten in multidisciplinaren izobraževalni program za svetovalce na področju VKO. Prvi korak je naredila medresorska skupina, ki je delovala v sklopu naloge »Razvijanje in širjenje mreže z IKT podprtih lokalnih/regionalnih svetovalnih centrov in centrov za poklicno svetovanje ter točk za vseživljenjsko učenje«. V sklopu naloge »Priprava skupnega programa usposabljanja za svetovalne delavce v svetovalnih omrežjih za načrtovanje in vodenje kariere« je tako nastala prva nacionalna opredelitev skupnih vlog in kompetenc svetovalcev v različnih omrežjih, na podlagi katere so bile oblikovane vsebine okvirnih splošnih in specifičnih izobraževalnih modulov. Že takrat je delovna skupina predlagala, da bi bilo tudi v slovenskem prostoru smiselno pripraviti skupen sistem usposabljanja za strokovne delavce v različnih svetovalnih omrežjih, a se to ni uresničilo (Kohont, 2006, Polak Williams, 2011). Posamezne organizacije, ki izključno ali kot eno izmed svojih dejavnosti izvajajo storitve VKO, so sicer vzpostavile interne sisteme usposabljanja svetovalcev, ta usposabljanja pa so bila pogosto usmerjena na potrebe specifične ciljne skupine strank, zaradi pomanjkanja finančnih sredstev pa v večini tudi omejenega trajanja. Do izvedbe prvega skupnega pilotnega usposabljanja kariernih svetovalcev v Sloveniji smo tako morali počakati še nekaj let.

Do premika je prišlo v sklopu projekta »Nacionalna koordinacijska točka za vseživljenjsko karierno orientacijo« (v nadaljevanju NKT VKO), katerega nosilec je Zavod RS za zaposlovanje. Projekt je dal zagon številnim aktivnostim, ki pomenijo korak naprej k večji profesionalizaciji karierne orientacije, končni rezultat pa je bilo pilotno Modularno usposabljanje kariernih svetovalcev. V tem projektu je bila v našem prostoru prvič opravljena tudi Analiza o interesu potencialnih delodajalcev za izobraževanje kariernih svetovalcev (Niklanovič, 2011). Uporabljen je bil polstrukturiran intervju (vprašalnik z devetimi vprašanji), intervjuvanci pa so bili predstavniki organizacij/delodajalcev,⁴ kjer se zaposleni svetovalci primarno ali kot del svoje službe ukvarjajo z razvojem kariere svojih strank. Vseh 21 predstavnikov organizacij je menilo, da v Sloveniji potrebujemo izobraževalni program, ki bi svetovalcem dal specializirane kompetence za delo na področju karierne orientacije, analiza pa je opozorila tudi na nekatere dileme (vpisni pogoji, vključevanje pridobljene kvalifikacije v sistem kadrovanja itd.) (prav tam).

4 Med intervjuvanci so bili: ravnatelji osnovnih in srednjih šol, ravnatelji/vodje v izobraževanju odraslih, direktorji Zavoda za zaposlovanje RS Slovenije (ZRSZ), vodje kadrovskih služb v podjetjih, direktorji agencij za zaposlovanje, ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve (MDDSZ), Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Univerza v Ljubljani (vodja Kariernega centra Univerze v Ljubljani).

KOMPETENČNI MODEL

V predhodni fazi je bil v sodelovanju s Pedagoško fakulteto Univerze v Ljubljani oblikovan kompetenčni model, ki je vključeval splošne ter predmetno specifične kompetence, ki naj bi jih izvajalci vseživljenjske karijerne orientacije razvijali v okviru izobraževanja. Oblikovane so bile osnovne vsebine izobraževanja, razporejene v šest modulov:

- Teorije kariernega razvoja;
- Dejavnosti kariernega razvoja;
- Skupinske oblike dela v karierni orientaciji;
- Osebnostni razvoj;
- Dejavnosti karijerne orientacije;
- Raziskovanje in evalvacija.

Poskusi uvajanja izobraževalnega programa v okviru ene od fakultet se spet niso posrečili, zato se je nosilec projekta odločil, da pilotno usposabljanje kariernih svetovalcev izvede kot neformalno izobraževanje. Usposabljanje je bilo tako razvito na podlagi dveh kompetenčnih modelov (kompetenčni model NICE in kompetenčni model, ki ga je razvila Pedagoška fakulteta), ki opisujeta kompetence izvajalcev vseživljenjske karijerne orientacije (Rutar Leban, Štremfel, Mlekuž, 2015).

Glavni namen Modularnega izobraževanja kariernih svetovalcev je bil: a) okrepiti zavedanje kariernih svetovalcev o pomenu kariere za kakovostno življenje posameznika, za družbeni napredek in zagotavljanje socialne pravičnosti; b) povezovati svetovalce, zaposlene na različnih področjih dela, ter krepiti njihovo poznavanje skupnih točk in razlik in c) usposablјati svetovalce za delo z različnimi metodami dela in jih seznanjati z njihovim teoretičnim ozadjem. Pred izvedbo je nosilec projekta NKT VKO opravil analizo potreb med svetovalci in potencialnimi udeleženci izobraževalnega programa, v kateri je sodelovalo 404 svetovalcev. Tako so želeli preveriti, ali so načrtovane izobraževalne teme ustrezne in ali bi se anketiranci tovrstnega izobraževanja udeležili (Vprašalnik o interesu ciljnih skupin za vključitev v študijski program karijerne orientacije: Analiza odgovorov na vprašanja). Na podlagi rezultatov je nosilec projekta pripravil okvir obveznih vsebin nastajajočega izobraževalnega programa.

MODULARNO USPOSABLJANJE

Modularno usposabljanje kariernih svetovalcev je obsegalo 160 ur, pri čemer je bilo 140 ur namenjenih splošnim modulom, udeleženci pa so lahko izbrali enega od štirih specialnih modulov, ki so se razlikovali glede na ciljno skupino uporabnikov (zaposleni, mladi, iskalci zaposlitve, ranljive skupine).

Navajamo splošne module s temeljnimi vsebinskimi temami in obsegom ur.

Splošni modul 1: Vseživljenjska karierna orientacija kot stroka (14 ped. ur)

- Uvod v VKO
- Družbeni vidiki VKO

Splošni modul 2: Svetovanec in svetovalec v procesu svetovanja (40 ped. ur)

- Svetovalni proces in zgodovinski razvoj
- Komunikacija v svetovalnem procesu
- Karierno odločanje
- Svetovalno delo v praksi
- Delo svetovalca

Splošni modul 3: Teorije, modeli in metode ter pripomočki (55 ped. ur)

- Karierni razvoj
- Svetovalni intervju
- Dodatne tehnike in pristopi za vodenje individualnega svetovanja
- Spoznavanje in praktična uporaba metod in pripomočkov I, II, III
- Konstruktivistični model in pripovedna tehnika v kariernem svetovanju

Splošni modul 4: Družbene skupine in skupinske oblike dela v vseživljenjski karierni orientaciji (31 ped. ur)

- Značilnosti družbenih skupin v VKO in skupinske oblike dela
- Skupinska dinamika
- Praktična uporaba skupinskih metod dela
- Promocija VKO

Specialni moduli so obsegali po 20 ped. ur in so bili naslednji:

- Specialni modul za kadrovske strokovnjake (izveden dvakrat),
- Specialni modul za šolske svetovalne delavce,
- Specialni modul za svetovalce v zaposlovanju,
- Specialni modul za svetovalce v nevladnih organizacijah (se ni izvajal).

Čeprav se Modularno usposabljanje kariernih svetovalcev uvršča med neformalno izobraževanje in tako ne omogoča pridobitve poklicne kvalifikacije, pa je bila zasnova vseeno pripravljena v skladu s priporočili za oblikovanje formalnih programov izobraževanja s področja VKO. Kot je navedeno v publikaciji *Professionalising career guidance* (2009), naj bi bili tovrstni programi organizirani tako, da ponujajo skupne vsebine, ob tem pa je možno izbrati tudi predmete/module, ki so vsebinsko vezani na delovanje znotraj posameznega sektorja (npr. izobraževanje, delo in zaposlovanje, privatni in nevladni sektor). Skupne vsebine programa imajo namreč velik vpliv na razvoj skupne poklicne identitete, pripomorejo tudi k boljšemu sodelovanju in usklajevanju med sektorji, zaposleni pa bodo po zaslugi povečane mobilnosti med sektorji dobili možnost, da tudi sami bolj prožno načrtujejo lastno kariero (*Professionalising career guidance*, 2009).

Za izvajalca programa je bilo na javnem razpisu izbrano podjetje Kadis, d. o. o., ki je usposabljanje izvajalo v sodelovanju s podjetjem O.K. Consulting v obdobju od decembra 2014 do junija 2015. Modularnega usposabljanja kariernih svetovalcev se je udeležilo 59 kariernih svetovalcev, ki se pri svojem delu ukvarjajo z razvojem kariere svojih strank. V treh skupinah (dve sta se srečevali med vikendom, ena pa v dopoldanskem času med tednom) so si znanje in izkušnje izmenjevali svetovalci s področja izobraževanja, zapo-

slovanja, kadroviki, svetovalci iz nevladnih organizacijah itd. Pred vključitvijo v program smo z večino udeležencev izvedli uvodni intervju, s čimer smo želeli identificirati njihova pričakovanja, izkušnje in izzive, s katerimi se srečujejo pri svojem delu, ter predznanje glede na predvidene vsebine. In čeprav je analiza potreb, ki jo je predhodno opravil nosilec projekta, pokazala, da le polovica anketirancev meni, da je tema »teorije in koncepti kariernega razvoja« pomembna ali zelo pomembna za njihovo delo, smo v uvodnih intervjujih ugotovili, da je veliko bodočih udeležencev MUKS s teoretičnim ozadjem razvoja kariere slabše seznanjena, predvsem pa so le redki pri svojem delu uporabljali novejšo teorije. Del programa je bil tako namenjen izključno spoznavanju različnih teoretskih ozadij kariernega svetovanja in kariernega razvoja, ki smo jih nato skozi celotno izobraževanje povezovali s konkretnimi pristopi in orodji.

RAZNOLIKE METODE

V MUKS smo gostili širok nabor domačih predavateljev, kar je udeležencem omogočalo spoznavanje novih metod in pristopov ter seznanjanje z delom v karierni orientaciji v različnih okoljih, organizacijah in kontekstih. Gostili smo tudi posebno gostjo, dr. Hazel Reid, ki nam je predstavila konstruktivistični pristop in uporabo pripovedne (narativne) tehnike v kariernem svetovanju.

V MUKS so lahko udeleženci prvič na enem mestu dobili najširši spekter znanj in veščin na področju vseživljenjske karierne orientacije. Ves čas usposabljanja so imeli tudi dostop do e-platforme, kjer je bilo naloženo gradivo, uporabljeno v sklopu usposabljanja (gradivo s predavanj, vaje, dodatna literatura, samostojne naloge udeležencev ipd.). Z namenom razvoja kompetenc je MUKS udeležencem omogočal še do pet ur individualnega coachinga. Spodbujali smo jih tudi k uporabi t. i. učnega dnevnika, s čimer smo jih želeli motivirati za sprotno vrednotenje svojega učenja, razmišljanje o prenosu znanja v prakso in identifikacijo morebitnih manjkajočih kompetenc. Aktivne oblike dela ter preizkušanje različnih vaj in orodij so imeli po mnenju udeležencev poleg razvoja kompetenc tudi druge pozitivne (stranske) učinke, saj jih je »izobraževanje prisililo v samorefleksijo o svojem delu, v razmišljanje o sebi«, kot je bilo ugotovljeno v evalvaciji. Izobraževanje je vplivalo tako na njihov osebni razvoj kot na njihovo delo – in na ta način so skozi izobraževanje vedno iskali možnosti za izboljšanje svojega dela (Rutar Leban idr., 2015). Poleg tega so udeleženci kompetence, pridobljene skozi izobraževanja, ocenili precej visoko (povprečne ocene so višje od 3,5 na lestvici z najvišjo oceno 5), kar kaže na prevladujoče mnenje, da bi na podlagi pridobljenega znanja znali razmeroma dobro ocenjevane aktivnosti izpeljati tudi v praksi (prav tam).

EVALVACIJA PROGRAMA

MUKS se je poskušal približati »kriteriju« zagotavljanja učinkovitosti izobraževalnih programov s področja VKO, ki govori o tem, da je: »karierna orientacija dejavnost, kjer je razvoj veščin in spretnosti zelo poudarjen, zato morajo biti tudi izobraževalni programi

zasnovani tako, da poleg širokega teoretičnega zaledja ponujajo možnosti/osnovo za razvoj temeljnih poklicno specifičnih spretnosti in kompetenc« (Career guidance and public policy ..., 2004, str. 94).

Končna evalvacija programa, ki jo je opravil Pedagoški Inštitut, je v večini potrdila uspešnost MUKS z vidika zadovoljstva udeležencev in vključenosti večine kompetenc iz obeh kompetenčnih modelov (kompetenčni model NICE in kompetenčni model, ki ga je razvila Pedagoška fakulteta) v izvedbeni načrt usposabljanja (Rutar Leban idr., 2015).

Udeleženci so poleg izpolnjevanja anketnih vprašalnikov sodelovali tudi v fokusnih skupinah, kjer so kot prednost poudarili heterogenost skupin, ki je pripomogla k vzajemnemu učenju prek izmenjave izkušenj ter spodbudila povezovanje različnih institucij, iz katerih so prihajali udeleženci. Udeleženci so cenili tudi strokovnost predavateljev in praktično vrednost obravnavanih vsebin, saj so večino vaj že naslednji dan lahko uporabili v praksi. Pogrešali so več možnosti za razvoj medkulturne kompetence, saj se pri svojem delu vedno bolj pogosto srečujejo s pripadniki različnih kultur (prav tam). Predvsem pa so si želeli, da bi bilo usposabljanje formalizirano, a hkrati si mnogi ne želijo, da bi izvajanje prevzele akademske institucije. V drugih evropskih državah tovrstna izobraževanja za karierne svetovalce namreč pogosto zagotavljajo visokošolske ustanove. Slovenija je tako še vedno ena redkih držav EU, ki nima formalnega izobraževalnega programa, ki bi diplomante usposabljal za delo na področju VKO. Kot ugotavlja Polak Williams (2011), svetovalci menijo, »da osnovno izobraževanje, ki ga strokovni delavci pridobijo v času študija, ni zadostno za opravljanje del in nalog na področju načrtovanja in vodenja kariere« (Polak Williams, 2011, str. 15).

ZAKLJUČEK

MUKS je opozoril tudi na potrebo po ustrezno in formalno usposobljenih svetovalcih za pomoč posameznikom pri načrtovanju in vodenju kariere na sodobnem, spreminjajočem se trgu dela. Ljudje smo namreč naravnani tako, da pogosteje uporabljamo metode in pristope, za katere smo se lahko ustrezno usposobili. Zaključimo lahko spodbudno. Čeprav se je projekt končal, udeleženci Modularnega usposabljanja kariernih svetovalcev – MUKS-evci pišejo zgodbo še naprej. Mreža, ki se je vzpostavila, ohranja stike, tako na poslovni kot tudi na osebni ravni. Ideja o rednih mesečnih srečanjih, kjer bi obravnavali aktualne tematike s področja VKO, še ni zaživila, a verjetno bo. Več o projektu in vsebinah si lahko preberete na spletni strani projekta »Nacionalna koordinacijska točka za vseživljenjsko karierno orientacijo«.

LITERATURA

- Career guidance and public policy – bridging the gap.* (2004). OECD. Pridobljeno s <http://www.oecd.org/dataoecd/33/45/34050171.pdf>.
- Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies.* (2008). Bruselj: Svet Evropske unije.

- From policy to practice: A systemic change to lifelong guidance in Europe.* (2008). CEDEFOP. Pridobljeno s http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/505/5182_en.pdf.
- Goršak, M. (2011). *Strokovno usposabljanje za poklicno orientacijo (Diplomsko delo)*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Izboljšanje politik in sistemov vseživljenjske karijerne orientacije. Uporaba skupnih referenčnih orodij.* (2006). Ljubljana: Zavod RS za zaposlovanje.
- Kohont, A. (2006). *Skupne kompetence svetovalnih omrežij v procesu vseživljenjskega učenja v Sloveniji (Interno gradivo)*. Ljubljana: CPI.
- Niklanovič, S. (2011). *Analiza interesa delodajalcev za zaposlovanje kariernih svetovalcev*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s http://www.ess.gov.si/o_zrsz/projekti_zavoda/nkt/izobrazevanje.
- Plant, P. (2001). *Quality in Careers Guidance*. OECD. Pridobljeno s <http://www.oecd.org/dataoecd/35/47/2698228.pdf>.
- Polak Williams, M. (2011). *Analizi dosedanjega izobraževanja s področja karijerne orientacije. Nacionalna koordinacijska točka za vseživljenjsko karierno orientacijo*. Ljubljana: Zavod RS za zaposlovanje. Pridobljeno s http://www.ess.gov.si/o_zrsz/projekti_zavoda/nkt/izobrazevanje.
- Professionalising career guidance: Practitioner competences and qualification routes in Europe.* (2009). CEDEFOP. Pridobljeno s http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/531/5193_en.pdf.
- Rutar Leban, T., Štremfel, U., Mlekuž, A. (2015). *Evalvacija modularnega izobraževanja za karijerne svetovalce, izdelanega v okviru JN št. 4300-23/2014. Končno poročilo. Nacionalna koordinacijska točka za vseživljenjsko karierno orientacijo. (Interno gradivo)*. Ljubljana: Zavod RS za zaposlovanje.
- Sultana, R.G. (2004). *Guidance Policies in the Learning Society - Trends, Challenges and Responses across Europe. CEDEFOP Synthesis report*. Pridobljeno s http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5152_en.pdf.
- Vprašalnik o interesu ciljnih skupin za vključitev v študijski program karijerne orientacije: Analiza odgovorov na vprašanja. Nacionalna koordinacijska točka za vseživljenjsko karierno orientacijo*. Ljubljana: Zavod RS za zaposlovanje. Pridobljeno s http://www.ess.gov.si/o_zrsz/projekti_zavoda/nkt/izobrazevanje.

Dušana Findeisen

KAKO IZBOLJŠATI ZAVEDANJE STAREJŠIH O TEM, DA SO DRŽAVLJANI EVROPE? Brescia, 1.–8. oktober 2015

Laz, društvo za razvoj podeželja in regionalno stičišče, je v evropsko projektno sodelovanje DOCPIE pritegnil partnerje iz 13 držav, med drugim Univerzo v Bresciji (it. Università degli Studi di Brescia). Na tej univerzi lahko med drugim študirate teorijo in metodologijo izobraževanja odraslih, družbene vede in psihologijo (upravljanje skupin, ponujanje psihološke pomoči v starajoči se družbi, sociologija starajoče se družbe) ter okoljske vede in tehnike. Za tiste med nami, ki so nam še zmeraj znanstvene vede bližje kot študijska področja, se takšen študij na prvi pogled ne zdi dovolj poglobljen, a vtis je, da s svojo interdisciplinarnostjo sledi razvoju družbe in njenim potrebam.

Univerza v Bresciji je konferenci *Kako izboljšati zavedanje starejših v tretjem življenjskem obdobju o tem, da so državljani Evrope* prispevala svoje specializirano znanje. Društvo Laz, ki me je povabilo k sodelovanju, pa poznavanje vprašanj starejših in evropskih politik, ki se nanašajo na položaj starejših v evropskem prostoru.

OD RAZUMEVANJA PROSTORA IN DRUŽBENIH RAZMERIJ K RAZUMEVANJU LJUDI

Beseda italijanskih kolegov je tekla o »do starejših prijaznem mestu«. O tem, da je mesto »zapletena celota, kajti tudi ljudje smo zapleteni«. Morda res, bi dejala, a mestu ne sme biti mar za posameznika in njegove posebnosti, marveč za skupne potrebe in za posebne skupne potrebe, kajti urbani prostor je prostor vseh. Zapleteno postane sodobno mesto predvsem zato, ker se v njem odslikavajo zapletena družbena razmerja, ker se v mestu družbene sile bijejo za nadvlado, ker načrtovanje mestnega prostora ni le načrtovanje, marveč razumevanje kontinuitete mesta, prava običajev in še marsičesa. »Mesto naj bo varno in prijetno za pohajkovanje,« je dejal eden od govornikov, kar Brescia, glavno mesto Lombardije, nedvomno je. Mesto vsekakor narekuje izobraževanje prebivalcev za boljše skupno življenje, urejanje prostora, za njegove številne funkcije. To v Bresciji opravljajo četrtni sveti, kjer meščani (190 tisoč jih je, 168 nacionalnosti, 50 odstotkov prebivalcev je tujega rodu) spoznavajo vrednost mesta in odločajo o njem. Levji delež v tovrstnem

izobraževanju pa je pripadel Urbanemu centru kulturnih gibanj (it. Centro urbano di movimenti culturali).

ZAPRTO SOCIALNO OMREŽJE KOGNITIVNIM SPOSOBNOSTIM BOLJ ŠKODI, KOT KORISTI

Osamitev, osamljenost, nizek socialni status načnejo, ali lahko načnejo, dojemanje lastnega počutja in zdravje. Od občutka pripadnosti so odvisni naši intelektualni dosežki, trdnost imunskega sistema in zdravja ter pripravljenost za sodelovanje. V izobraževanju starejših in drugih marginaliziranih skupin ugotavljamo, da včasih že en sam izključevalen dogodek lahko vpliva na dobro počutje in vodi v to, da je človek manj motiviran in manj vzdržljiv, ko se pojavijo ovire pri izvrševanju nalog.

Govorniki so tako poudarili pomen socialnih omrežij starejših za preprečevanje krnitve njihovih kognitivnih zmožnosti in za njihov razvoj. Pomembno je, da je starejši človek, še posebno, če živi sam, vključen v odprto socialno omrežje ali več socialnih omrežij hkrati, ki se staknejo na posameznem mestu. Zaprto socialno omrežje je prej škodljivo kot spodbudno za kognitivne zmožnosti (starejših). Število stikov, ki jih imajo starejši, močno upade, če trpijo za kroničnimi boleznimi, in sporočilo nekega govornika je bilo, da le starejši, ki razvijejo občutek pripadnosti, tudi sodelujejo v skupnosti, seveda znotraj zmožnosti in na način, ki jim ga dopušča zdravje. Ni pripadnosti brez sodelovanja in brez darovanja izkustvenega znanja!

DRUGAČNA OPREDELITEV ZDRAVJA IN PAMETNO STARANJE

International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF, 2001), klasifikacija torej, ki jo uporabljajo znanstveniki, socialni delavci, rehabilitacijski svetovalci, izobraževalci in drugi, prinaša tudi drugačno opredelitev zdravja. »Zdravje utrjujejo in doživljajo ljudje v vsakdanjem okolju, tam, kjer se učijo, delajo, se igrajo in ljubijo.« Zdravje tako ni nekakšna abstraktna kategorija, zgolj prisotnost ali odsotnost telesnih funkcij, kaže se konkretno pri vsakdanjih dejavnostih in v socialnem okolju. Potrebno je, tudi z izobraževanjem, ustvarjati zdravo mesto, kjer se izboljšujeta fizično in socialno okolje za dobro počutje in blaginjo prebivalcev. V slabem okolju se zdravje sprevrže v bolezen.

Premik naj bo od »zdravljenja« k »skrbi za zdravje in zdravstveni pismenosti«. Nemalokrat starejši ljudje ne vedo, da je zdrav življenjski slog temelj zdravja (hoja, zdrava hrana in drugo). Potrebno je zdravstveno prosvetljevanje. Poseben poudarek je bil na tem, kako Evropska unija sodeluje v ustvarjanju dobrega zdravja evropskih državljanov.

Ljudje naj bi se starali pametno (smart ageing), živeli v pametnih mestih (smart cities), se zanašali na pametno omrežje (smart grid), ki zagotavlja učinkovito uporabo energije, na pametni mestni transport (smart transport), na storitve v njihovi bližini, do katerih je mogoče priti peš. V mestu naj bi razvijali solidarnost ob pomoči nevladnih organizacij, ki

morajo najprej biti solidarne med seboj. V Brescii se kar 67 organizacij ukvarja z vprašanji starejših, vse skrbijo za blaginjo starejših meščanov.

OSEBNA IN KOLEKTIVNA EVROPSKA IDENTITETA TER MISELNA PARADIGMA O STAREJŠIH

Slovenski predstavniki na konferenci smo se bolj navezali na temo, zajeto v njenem naslovu. Sprožili smo razpravo o tem, kdo so starejši, o kom sploh govorimo, o osebni in kolektivni evropski identiteti starejših, o (evropskih) politikah (madridski Mednarodni akcijski načrt za staranje iz leta 2002, Evropska socialna listina, politika dejavnega staranja Evropske komisije, OECD, Svetovne zdravstvene organizacije, še nesprejeta Mednarodna konvencija o pravicah starejših). Govor je bil o tem, da je treba politike »očistiti« pregrad in ageizma, zagotoviti več družbene pravičnosti za starejše na distributivni, kulturni in simbolni ravni.

Glede evropske identitete je raziskava Slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje in skupine Old up iz Pariza na vzorcu tisoč vprašanih pokazala, da se starejši evropski državljani zavedajo, da je Evropska unija spremenila njihovo vsakdanje življenje (politične, družbene, kulturne spremembe). Vprašani so zvečine povedali, da bi bilo dobro uvesti enoten izobraževalni sistem, a tudi, da ne vedo, kaj pomeni evropsko državljanstvo, da ne poznajo evropskih institucij, da največ na tem področju pričakujejo od medijev in izobraževalcev.

LITERATURA

International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) (2001). Geneva: World Health Organization.

Zoran Jelenc

VSEŽIVLJENJSKOST UČENJA TER RAZISKOVANJE VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA Ob 50-letnici Pedagoškega inštituta

Letos praznuje Pedagoški inštitut 50 let delovanja, kar je za raziskovanje vzgoje in izobraževanja pomemben dogodek ter hkrati spodbuda za razmislek o raziskovanju vzgoje in izobraževanja z različnih zornih kotov. Sodelavcem Pedagoškega inštituta čestitam za njihovo dozdajšnje uspešno delo in jim želim uspešno nadaljevanje raziskovanj na področju vzgoje in izobraževanja. Sam sem šest let delal na tej ustanovi, ki sem jo nazadnje (leta 1991) moral zapustiti, ker vsebina mojega raziskovanja, to je raziskovanje izobraževanja odraslih in andragogike, ni bila kompatibilna z njenim programom. Strategija vseživljenjskosti učenja je tista, ki bo v prihodnosti zahtevala kompatibilnost raziskovanja obeh področij, to je vzgoje in izobraževanja otrok in mladine ter izobraževanja odraslih. Pedagoški inštitut ima pri tem dve možnosti: razviti sodelovanje med tema področjema v lastni instituciji ali vzpostaviti in razviti sodelovanje z institucijami, ki raziskujejo področje andragogike in izobraževanja odraslih.

V dokumentih *Raziskovalna in inovacijska strategija Slovenije 2011–2020 (RISS)* (2011) in v predlogu *Resolucije o nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020* (2011) (ta čas je razprava o tem zamrznjena) se vseskozi poudarja velika potreba po znanju, kot najširši okvir za njegovo pridobivanje pa se označuje vseživljenjsko učenje. Nujen pogoj za udejanjanje strategije vseživljenjskosti učenja je razvito izobraževanje odraslih. V nasprotju s pomenom in vlogo, ki se v obeh navedenih dokumentih pripisuje izobraževanju odraslih,¹ imata izobraževanje odraslih in andragogika ta čas v naši vzgojno-izobraževalni politiki kljub prizadevanjem andragogov in izobraževalcev odraslih² še zmeraj le obrobni

1 To potrjujejo postavke v teh dokumentih, kot so: družba, ki temelji na znanju; trikotnik znanja; prenos znanja in tehnologij; izobraževanje na delovnem mestu; krepitev človeških virov; enaka dostopnost študija za vse, mlade in odrasle; fleksibilne izobraževalne poti; študij na daljavo, e-izobraževanje; upoštevanje neformalne in priložnostnega učenja idr.

2 Naj kot pomembne ustanove in združenja omenimo le nekatere: Andragoški center Slovenije, Andragoško društvo Slovenije, Filozofska fakulteta UL (Oddelek za pedagogiko in andragogiko), Zveza ljudskih univerz Slovenije, Društvo za izobraževanje odraslih v srednjih šolah, Združenje zasebnih izvajalcev za izobraževanje odraslih.

položaj, kar se zrcali tudi v neustrezni sistemski urejenosti tega področja. Neustreznost ali pomanjkljivost sistemske ureditve izobraževanja odraslih (in s tem povezanega raziskovanja) se kaže v pomanjkljivi ali nezadostni urejenosti na vseh področjih sistema urejanja. To pa so:

Umestitev v sistemu vzgoje in izobraževanja

Kljub sprejetju *Strategije vseživljenjskosti učenja v Sloveniji* (Strategija VŽU, sprejelo jo je leta 2007 tedanje ministrstvo za šolstvo in šport) in opredelitvi, po kateri je vseživljenjskost učenja »vodilno načelo vsega izobraževanja in učenja ter temeljna družbenorazvojna strategija« (Strategija VŽU, 2007, str. 7), ima izobraževanje odraslih v politiki in praksi vzgoje in izobraževanja v Sloveniji le obrobni položaj. Politika se ravna po sprejetem *Nacionalnem programu izobraževanja odraslih* (1998), ki pa ima to napako, da pred tem ni bila sprejeta strategija izobraževanja odraslih v skladu s *Strategijo vseživljenjskosti učenja* (2007). Med ukrepi za njeno udejanjanje je tudi zahteva po izdelavi operativnega programa, tega pa ministrstvo za šolstvo in šport ni sprejelo. Med ukrepi je tudi zahteva, da mora udejanjanje Strategije VŽU spremljati strokovni svet; ta je bil sicer imenovan, a je imel v osmih letih, odkar je ustanovljen, le eno sejo, torej ustanovno.

Zakonska ureditev

Področje izobraževanja odraslih ni ustrezno zakonsko urejeno, saj *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (ZOFVI) (1997), ki je narejen po »meri« izobraževanja otrok in mladine, izobraževanje odraslih pa se iz tega izpeljuje le za ureditev področja formalnega izobraževanja in tako ne zajema celovito vsega izobraževanja in učenja odraslih; celovitosti zakonske ureditve izobraževanja odraslih ne more urediti niti *Zakon o izobraževanju odraslih* (ZIO, 2006), ki prav tako ni celovit zakon za področje izobraževanja odraslih, saj obravnava predvsem neformalno izobraževanje odraslih.

Upravljanje

Izobraževanje odraslih je na državni ravni, v sestavi ministrstva za izobraževanje, znanost in šport, umeščeno v direktorat za srednje in višje šolstvo ter izobraževanje odraslih, kar ni ustrezna rešitev za tako veliko in specifično področje, kot je izobraževanje odraslih, ki bi bilo ustrezno urejeno le, če bi bilo umeščeno v relativno avtonomno organizacijsko enoto, svoj direktorat. Tudi na lokalni ravni izobraževanje odraslih ni ustrezno urejeno, saj nima dovolj zakonske podpore za svoje delovanje, kar je nujen pogoj za uspešno prakso.

Financiranje

Država zagotavlja financiranje predvsem za izobraževanje otrok in mladine, financiranje izobraževanja odraslih pa ni ustrezno zakonsko urejeno. Velik delež stroškov pogosto bremeni posameznika. Delež javnih sredstev za izobraževanje odraslih v vseh javnih sredstvih za vzgojo in izobraževanje je majhen – manj kot tri odstotke vseh javnih sredstev za vzgojo in izobraževanje ali 0,1 odstotka BDP.

Razvojna infrastruktura

Še zmeraj ni opredeljena javna služba za izobraževanje odraslih. Spričo šibko razvite infrastrukture je ogrožena izvedba *Nacionalnega programa izobraževanja odraslih*.

Tudi položaj in razvoj raziskovalne dejavnosti na področju andragogike in izobraževanja odraslih potrjuje predpostavko o nezadostni urejenosti področja, saj bistveno zaostaja za tistim na drugih področjih vzgoje in izobraževanja. Potem ko je *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* leta 1997 opredelil Andragoški center Slovenije (ACS) za eno od svetovalnih služb ministrstva za šolstvo in šport, se je v tej ustanovi iz leta v leto zmanjševalo število ustrezno kvalificiranih raziskovalcev, ki bi bili konkurenčni za pridobitev temeljnih in aplikativnih raziskav, ACS pa zdaj opravlja (sicer uspešno) le še razvojne projekte in aplikativne naloge, ki jih praviloma določata in financirata ministrstvo za šolstvo in šport ter ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve, največkrat s pomočjo sredstev iz koheziivnih skladov EU. Na področju andragogike tako v Sloveniji nimamo ustrezne avtonomne raziskovalne ustanove, kot jo ima pedagogika s Pedagoškim inštitutom. Ni veliko manjkalo, da bi Slovenija izpadla iz mednarodne raziskave OECD o udeležbi odraslih v izobraževanju (PIAAC), ki daje podatke o stanju na področju izobraževanja odraslih. V primerjavi z mednarodnimi raziskavami na področju vzgoje in izobraževanja otrok in mladine, ki imajo podporo ministrstva, izobraževanje odraslih te podpore v začetku, ko so druge države že izvajale raziskavo, ni imelo. Ministrstvo jo je podprlo šele kasneje, ko je andragogom uspelo dokazati, kako velika škoda bi nastala, če se Slovenija ne bi vključila v raziskavo.

Na področju izobraževanja odraslih in andragogike sicer ne manjka aktualnih raziskovalnih tem. Hitro jih lahko naštejemo več deset, med njimi so po mojem mnenju pomembnejše:

- sodelovanje v mednarodni raziskavi OECD – udeležba odraslih v izobraževanju (PIAAC);
- značilnosti »družbe, ki temelji na znanju«, v Sloveniji (v različnih državah ima različne značilnosti in jo različno razumejo);
- »Slovenija – učeča se dežela« ali družba, ki temelji na učenju, kot pogoj za družbo, ki temelji na znanju;
- umestitev izobraževanja odraslih in andragogike v celotno shemo teorije in prakse vzgoje in izobraževanja;
- dostopnost študija za vse, mlade in odrasle: kako razviti in izkoristiti enake pravice do študija;
- fleksibilne izobraževalne poti na visokošolskih institucijah v Sloveniji;
- upoštevanje neformalnega in priložnostnega učenja na visokošolskih institucijah;
- umestitev študija na daljavo v slovenski visokošolski sistem;
- možnosti prenosa znanja in tehnologij;
- znanje in programi za potrebe dela in načrtovanje osebne poklicne poti;
- pridobivanje kvalifikacij na horizontalni ravni;
- znanje in programi za razvoj družbene kohezivnosti;
- znanje in programi za dejavno državljanstvo;

- skupnostno učenje in izobraževanje; medgeneracijsko učenje in izobraževanje;
- ugotavljanje in izkazovanje potreb po znanju;
- pomen ključnih kompetenc in standardi temeljnih znanj;
- modeli financiranja izobraževanja odraslih.

Ob praznovanju 50-letnice Pedagoškega inštituta, ko se razmišlja tudi o njegovih možnostih in programskih usmeritvah za prihodnost, se – glede na izhodiščno tezo v tem prispevku in poudarek na pomenu strategije vseživljenjskosti učenja – postavlja logično vprašanje, zakaj v raziskovalne programe niso vključene tudi raziskave o: vseživljenjskosti učenja, družbi, ki temelji na znanju, učeči se družbi ter o celotni shemi teorije in prakse vzgoje in izobraževanja, kakršno je v svojih razmišljanjih v obrisih začrtal dr. Franc Pediček. Pedagoški inštitut bi lahko imel pomembno vlogo tudi v raziskovanju inovativnih poti in načinov izobraževanja na visokošolskih institucijah ter pri upoštevanju neformalnega izobraževanja pri ugotavljanju in potrjevanju z neformalnim izobraževanjem in učenjem pridobljenega znanja, raziskovanju umestitve študija na daljavo v slovenski visokošolski in tudi nasploh v izobraževalni sistem ter pri raziskovanju učenja kot krovnega pojma v vzgoji in izobraževanju.

Sprašujem se, zakaj je Pedagoški inštitut v obdobju, ko postaja vseživljenjskost učenja »vodilno načelo vsega izobraževanja in učenja ter temeljna družbenorazvojna strategija«, še zmeraj programsko zamejen v področja predšolskega, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja (brez visokošolskega) ter prednostno ostaja pri obravnavanju šolskega in formalnega izobraževanja, izključujoč čedalje bolj aktualne možnosti različnega organiziranega in drugega samostojnega učenja.

Strategija vseživljenjskosti učenja ni strategija izobraževanja odraslih, četudi mnogi, ki enačijo pojma vseživljenjsko učenje in izobraževanje odraslih, tako razlagajo. Z upoštevanjem paradigme vseživljenjskega učenja se lahko raziskovalne institucije medsebojno povezujejo in dopolnjujejo. Ob tem pa je treba sistemsko in kadrovsko okrepiti raziskovanje na področju izobraževanja in učenja odraslih, da bi lahko raziskave ustrezale visoko postavljenim merilom za financiranje znanstvenega raziskovanja v Sloveniji. Okrepiti bi bilo treba njihovo avtonomijo pri določanju raziskovalnega programa in zmanjšati odvisnost od resornih ministrstev (izobraževanje, delo), ki »zategujejo vajeti« raziskovanja, ko odobrijo le financiranje tistih vsebin, ki ustrezajo njihovim potrebam, te pa so praviloma kratkoročne.

LITERATURA

- Raziskovalna in inovacijska strategija Slovenije 2011–2020* (2011). V Ljubljani: Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo.
- Resolucija o nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020* (2011). Pridobljeno s http://www.arhiv.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/pdf/odnosi_z_javnostmi/30.03._resolucNPVS_DZ.pdf.
- Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji* (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije: Javni zavod Pedagoški inštitut, 2007.

Nacionalni program izobraževanja odraslih: strokovne podlage (1998). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Zakon o izobraževanju odraslih (2006). Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije. Pridobljeno s <http://www.uradni-list.si/1/content?id=76047>.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1997). Ljubljana: Gospodarski vestnik.

Nevenka Bogataj in Giovana Del Gobbo (ur.)

**LIFELONG LEARNING DEVICES FOR SUSTAINABLE
LOCAL DEVELOPMENT:
The Study Circles Experience in the Cross Border
Area Italy-Slovenia**

*Gorizia, Comitato regionale dell'Enfap del
Friuli Venezia Giulia, 2015¹*

Tudi študijski krožki brišejo meje

V okviru programa čezmejnega sodelovanja, ki ga sofinancira Evropski sklad za regionalni razvoj, je izšla monografija o čezmejnem delovanju študijskih krožkov ob slovensko-italijanski meji z naslovom *Lifelong learning devices for sustainable development* ter s podnaslovom *The study circles experience in the cross border area Italy-Slovenia*.

Za študijske krožke velja, da na najbolj neposreden način odgovarjajo na potrebe prebivalstva, še več, rastejo in so neposredno odvisni od vsakokratne angažiranosti udeležencev. So oblika učenja v lokalni skupnosti, ki je vodilna ideja klasikov izobraževanja odraslih, od P. Freireja v Južni Ameriki do K. Ozvalda pri nas. Monografija, ki je pred nami, pa odkriva še en potencial, ki ga imajo študijski krožki: preseganje lokalnega socialnega in mentalnega prostora, v katerega so ujeti člani skupnosti. Kaj imam v mislih?

Čeprav študija analizira delovanje krožkov z vidika medkulturnega dialoga na območju, ki je že tradicionalno večkulturno in ta večkulturnost živi ne glede na različne politične in populistične prepreke, je njena vrednost večja. Kaže namreč, kako bo mogoče v družbi, v kateri se pojem lokalne skupnosti transformira, prebivalce združevati, vključevati in jim omogočiti skupno učenje. Z lokalnim danes namreč ne moremo več razumeti le prostorske oziroma krajevene dimenzije, temveč se nanaša tudi na mentalni in kulturni prostor, kjer več »lokalnosti« biva na istem prostoru, identifikacija pa je bolj vezana na mentalni in kulturni kot na fizični prostor. Tako skupnosti delujejo kot vzporedni sistemi na istem geografskem območju. Učenje v skupnosti, katerega eminentna oblika so prav študijski krožki, mora prepoznati to vzporednost in v sebi zagledati potencial, kako najti presek med tradicionalno skupnostjo kot geografskim prostorom ter moderno skupnostjo kot mentalnim in kulturnim prostorom.

¹ Dostopno na:
http://www.prc.si/files/1713_1608_0442455528a_Lifelong%20Learning%209788846742834.pdf.

Monografija sama po sebi predstavlja prav to: presek lokalnega v opisani širini pojma. V devetih poglavjih, razdeljenih v teoretični in praktični del, obravnava relevantne teme, ki omogočajo razumevanje in delovanje študijskih krožkov v njihovi nadkulturni dimenziji. Nadkulturni zato, ker je zlasti iz drugega dela monografije jasno razvidno, da teme in nameni krožkov niso po sebi usmerjeni v iskanje medkulturnega, temveč delujejo na preseku, na vsebini, ki je sama po sebi v enaki obliki pristna v vseh lokalnih skupnostnih entitetah.

Čeprav so sodobni pristopi k učenju praviloma zasnovani tako, da izhajajo iz izkušenj in se potem posplošijo v širša spoznanja, je monografija zasnovana tako, da se prvi del bere kot pridobivanje orodja za razumevanje izkušenj, ki so opisane v drugem delu. Za bralca, ki neposredne izkušnje nima, je to verjetno smiseln pristop, saj daje izhodišče za razumevanje izkušenj drugih.

Tako se v prvem poglavju bralec seznani s pedagoškim, pri nas bi temu verjetno rekli andragoškim modelom, »participativno akcijskim raziskovalnim pristopom«. Avtor natančno opiše petfazni postopek s toliko posluha za uporabnika/mentorja, da lahko slednji to metodo uporabi pri svojem delu, in to zlasti takrat, ko s pomočjo te metode »mentor in skupina povečujejo zavedanje o vzgojno-izobraževalnem pomenu študijskih krožkov za oblikovanje razvitejših oblik osebnega znanja razmišljujočih in odgovornih proaktivnih državljanov«.

Drugo poglavje se osredotoča na oblikovanje izobraževalne infrastrukture kot dela skupnih evropskih prizadevanj. V tretjem poglavju sourednica monografije Nevenka Bogataj opozarja na transformativni potencial študijskih krožkov. Ti omogočajo prilagajanje nove oblike socialne organiziranosti razmeram globalnega sveta, ki ne marginalizira lokalnih skupnosti, temveč jim daje novo življenje s pomočjo »menedžmenta heterogenosti«, za kar so študijski krožki učinkovito orodje. Četrto poglavje je prispevala sourednica iz Italije Giovana Del Gobbo. Tudi ona razume študijske krožke v njihovi transformativni vlogi, ne pa toliko kot sredstvo prilagajanja. Opozarja tudi na pomembno razliko med slovenskim okoljem, kjer so študijski krožki umeščeni v kontekst širše politike izobraževanja odraslih, medtem ko je na italijanski strani projekt pomenil inovacijo, ki lahko vpliva na kreiranje izobraževalne politike v prihodnje. Zadnje poglavje teoretičnega dela se osredotoča na študijske krožke v njihovi funkciji povečevanja socialnega in prek tega človeškega kapitala v celoti, prek tega pa tudi fizičnega kapitala, saj so sprožilec za inovativne procese, spodbujene z novim znanjem in kompetencami, ki jih razvijajo različni subjekti določene skupnosti.

Drugi del monografije prinaša analizo celotnega projekta in njegovih posameznih elementov. Začenja ga poglavje, ki analizira celoten projekt in posamezne krožke (ki so na koncu poglavja tudi na kratko predstavljeni) skozi vidike trajnostnega razvoja na družbenem, ekološkem, ekonomskem, izobraževalnem in institucionalnem področju, kot jih opredeljujejo mednarodni dokumenti. Sedmo poglavje, ki je skupno delo treh avtoric z italijanske in slovenske strani, proučuje elemente, ki jih je mogoče uporabiti za ocenjevanje vpliva

študijskih krožkov. Opazujejo jih v njihovi vlogi pri razvoju čezmejnega sistema učenja odraslih v funkciji lokalnega razvoja. Predstavljeni so vplivi, ki jih je bilo mogoče zaznati v slovenskem in italijanskem kontekstu. Posebej je poudarjena razlika med urbanimi in neurbanimi okolji, ki se kaže predvsem skozi analizo zaključnih rezultatov posameznih krožkov. V ospredje sta postavljeni tudi povezava študijskih krožkov s poklicnimi dejavnostmi v posameznih okoljih in inovativna funkcija v ruralnih okoljih. Osmo poglavje se osredotoča na vpliv dvojezičnega okolja in različnega kulturnega konteksta. Čeprav bi se težko strinjali, da je bila med tema lokalnima okoljema železna zavesa vse do pred 15 leti, kot zapiše avtorica, saj vemo, da je bila slovensko-italijanska meja od sedemdesetih let naprej ena najbolj odprtih meja v tedanji Evropi, kar je omogočalo veliko neformalnih, pa tudi ekonomskih stikov zlasti na območjih, kjer živita narodnostni manjšini, pa je padec formalnih meja dejansko pomenil nov zagon za sodelovanje in odprl nove možnosti, katerih rezultat je tudi obravnavani projekt čezmejnih študijskih krožkov.

Zadnje poglavje izpod peresa Patricije Rejec, ki ima že desetletne izkušnje z vodenjem študijskih krožkov, je izjemno optimistično naravnano, saj pokaže, kako lahko mentor z uporabo sproščujočih metodičnih pristopov in socialnih iger doseže poleg dobrega počutja in visoke motiviranosti udeležencev tudi dolgoročne socialne in okoljske spremembe. Poglavja bodo veseli zlasti mentorji in tisti, ki zaradi socialnih ali psihičnih zavor oklevajo pri vključitvi v njihovo delovanje.

Seveda je v ta kratki prikaz nemogoče vključiti vse bogastvo analize, idej in sporočil, ki jih monografija prinaša. Verjamem pa, da je prikaz zbudil radovednost in da bo spodbuda za bolj natančno branje celotnega besedila.

Janko Muršak

Vojko Kavčič

UMOVADBA ZA BISTRE MOŽGANE V POZNIH LETIH

Dob pri Domžalah, Miš, 2015

Vojko Kavčič se je po diplomi iz psihologije na Filozofski fakulteti v Ljubljani in po nadgradnji svojega znanja z doktorskim študijem iz eksperimentalne psihologije na univerzi North Texas v ZDA zavezal raziskovanju možganov in kognitivnih sprememb, povezanih s staranjem. V knjigi *Umovadba za bistre možgane v poznih letih* nas znanstveno poglobljeno, pa vendar razumljivo tudi širšemu krogu bralcev, pouči o najnovejših spoznanjih nevroznanosti, o alzheimerjevi bolezni in demenci. Zaradi vse večjega deleža starega prebivalstva tako v Sloveniji kot tudi v Evropi in širše v svetu so znanstvena dognanja o staranju možganov zelo aktualna in tudi zelo slišana. To med drugim potrjuje podatek, da je knjiga, izdana v tem letu, doživela že dva ponatisa.

Knjiga ima dva dela. V prvem avtor razlaga doslej znana dejstva o možganih in uvodoma bralca seznani z anatomijo možganov ter njihovim zapletenim delovanjem. Poglobljeno spregovori o razlikah med levo, logično in racionalno hemisfero ter desno, ki deluje bolj holistično, konceptualno in ustvarjalno. Opiše vse štiri režnje velikih možganov in njihove funkcije, delovanje in pomen malih možganov ter evolucijsko najstarejša dela, možgansko deblo in hrbtenjačo. Ob tem poudarja, da se možgani nenehno prilagajajo in spreminjajo, tudi v poznejših življenjskih obdobjih. Seznani nas z gradniki možganov – to so nevroni in glialne celice (te le predelujejo informacije in ne ustvarjajo električnih impulzov kot nevroni). Razumljivo opiše delovanje nevronov, kako se prenašajo električni impulzi ter pomen nevrotransmiterjev. Ob tem sproti in tudi laikom razumljivo pojasnjuje, kako neusklajenosti v delovanju posamičnih gradnikov možganov vplivajo na naše vedenje in na nastanek živčnih, psihičnih ali možganskih disfunkcij in bolezni. Poudarja, da je za nemoteno delovanje možganov nujna stalna pravilna komunikacija med posameznimi možganskimi deli ter prav tako stalna in pravilna komunikacija iz čutil v možgane in iz možganov v mišice. Ob prebiranju nas vse bolj preveva spoznanje, da so možgani res vesolje v malem.

Da bi bolje razumeli procese ob staranju možganov, nas avtor seznani tudi s temeljnimi umskimi procesi – zaznavanjem, procesiranjem, pozornostjo, spominom, mišljenjem in reševanjem problemov, ki je naša najzahtevnejša miselna dejavnost. Staranje možganov poteka vzporedno s staranjem telesa in najopaznejši upad možganske mase se pri večini pojavi po šestdesetem letu, čeprav že po petdesetem letu možgani atrofirajo od pol do enega odstotka na leto. Avtor podrobno predstavi najpogostejši progresivni nevrodege-

nerativni obolenji, demenco in alzheimerjevo bolezen, ki povzročita pešanje spomina, motnje pozornosti, motnje mišljenja in v zaključnem stadiju pripeljeta do popolne izgube vseh kognitivnih sposobnosti. Podrobno opiše tudi dejavnike tveganja za ti obolenji.

Avtor spodbudno spregovori še o normalnih procesih umskega staranja, ko staranje ni le breme, ampak ga preveva zadovoljstvo z lastno življenjsko potjo. Pomembno je živeti zdravo, biti stalno umsko, fizično in socialno aktiven ter se izogibati dejavnikom tveganja, ki lahko pripeljejo do nevrodegenerativnih starostih obolenj. Z aktivnim življenjskim slogom se tja do sredine sedemdesetih let še lahko izboljšujejo besedni zaklad, splošno znanje, moralno presojanje, razumevanje socialnih okoliščin in nadzorovanje čustev, tudi kristalizirana inteligenca z leti postaja vse močnejša. In možgani lahko ostajajo plastični vse do pozne starosti.

Avtor v drugem delu knjige ponudi bralcu tudi umovadbo – vaje, ki krepijo naše možgane in jih ohranjajo plastične do konca življenja, podobno kot telesne vaje krepijo telo. Cilj umovadbe je spodbuditi spominske sposobnosti in omejiti pozabljanje. Z redno (vsaj štirikrat na teden) umovadbo, ki pomeni vodeno ukvarjanje z različnimi umskimi nalogami z namenom krepitve specifičnih umskih sposobnosti, lahko vsak posameznik opazno izboljša svoje umske sposobnosti. Podobno kot pri mišicah tudi za možgane velja, da jih vadba in uporaba krepi. Z raziskavami je dokazano, da so pri tistih starostnikih, ki krepijo ali so krepili svoje možgane s kognitivnim treningom, še leta po tem njihove umske sposobnosti večje kot pri tistih, ki ne vadijo.

Knjiga vabi in že s svojim naslovom nagovarja, da jo vzamemo v roke in čim prej začnemo graditi svoje umske rezerve za dobre umske sposobnosti še v poznih letih.

Tanja Šulak

Sandra Bohlinger, Ulrika Haake ... (ur.)

**WORKING AND LEARNING IN
TIMES OF UNCERTAINTY
Challenges to Adult, Professional and
Vocational Education**

Rotterdam, Sense Publishers, 2015¹

V seriji Raziskovanje izobraževanja in učenja odraslih (Research on the Education and Learning of Adults) je letos v sodelovanju med založbo Sense in ESREA, združenjem raziskovalcev izobraževanja odraslih, izšla monografija o delu in učenju v negotovih časih. Naslov se približa naši lastni negotovosti, kako razumeti svojo prakso, kako jo razvijati, kako jo raziskovati. Knjiga je razdeljena v tri dele, v katerih so zbrana razmišljanja 28 avtorjev in avtoric iz različnih evropskih držav, osredotočena na učenje in delo na mikro-, mezo- in makroravni. Avtorji ugotavljajo, da se izobraževanje odraslih (tako poklicno, profesionalno kot splošno) v času globalizacije in ekonomske krize intenzivno spreminja, kar je tudi razlog, da raziskovalci izobraževanja odraslih vzpostavljajo nenehno refleksijo svojega dela, da mislijo svoje delo. Sodobne globalne kapitalistične ekonomije namreč vodijo v paradokse in negotovosti tudi na področju učenja na delovnem mestu in izobraževanja za delo. Kot primer omenjajo sodobne prakse v globalnih podjetjih (»multinacionalkah«), kjer se izgublja občutek za lokalna okolja in učenje v lokalnih kulturah. Delavci se morajo integrirati, vendar ne po načelih opolnomočenja, temveč po načelih moči skupin, ki podjetja vodijo. Raziskave menedžmenta kažejo, da t. i. korporativna integracija zmanjšuje prilagajanje lokalnim potrebam in značilnostim. Velik izziv za področje izobraževanja za delo pomenijo demografske spremembe. Zaposleni se starajo (podaljševanje delovne dobe), izziv so migracijski tokovi, zato bi se moralo poklicno izobraževanje prilagajati glede na nove ciljne skupine. Izziv je tudi nova tehnologija. Zelo malo vemo, kaj pomenijo »oblaki« in »pametni« telefoni za učenje zaposlenih. Raziskovanje učenja in izobraževanja odraslih postaja presečišče za raznovrstne discipline, kar ustvarja zanimivo dinamiko, kjer je interdisciplinarnost postala načelo pri raziskovanju in razvoju področja.

V prvem sklopu se besedila osredotočajo na razumevanje učenja in dela z zornega kota posameznika. Na mikroravni je delo vir razvoja identitete (poleg ekonomske nuje); delo ni le vir zaslužka, temveč tudi vir konstrukcije pomenov in možnosti za osebni razvoj,

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

zato so ob materialnih/finančnih pomembne tudi odnosne in spoznavne vrednote. Po drugi strani pa delo implicira kompetitivne odnose in zahteva od zaposlenih ohranjanje njihove »privlačnosti« (beri zaposljivosti) za trg dela. H. Toivainen piše o konfiguraciji učenja ob globalizaciji dela glede na različna metodološka izhodišča, S. Kondrup razvija analitično orodje za razmislek o delu in identiteti, M. Gessler in A. C. Hinrichs raziskujeta individualno perspektivo (o učenju) glede na proces prenosa znanja. S. Dau je raziskovala značilnosti pripravištva v povezavi s konceptom tihega znanja, G. Sparrhoff pa razpravlja o vodenju glede na spremembo pričakovanj, katere so zaželeno osebne značilnosti vodij.

Na mezoravni je zanimanje usmerjeno na organizacije, institucije, ki so prešle od zahtev po standardiziranem znanju (izhajajoč iz standardnih delovnih mest) k zahtevam po oblikovanju dela kot prostora učenja in širjenja znanja. Pomembne postajajo oblike tihega znanja, ki se širi s participacijo pri delu. Nasprotno od teh možnosti pa nekatere menedžerske strategije onemogočajo pretok znanja, saj omejujejo čas za refleksijo, preizkušanje novosti, avtonomijo posameznih skupin. V tem delu knjige se zastavi vprašanje, ali je obstoječi sistem, ki izobražuje za delo, še primeren. Tradicionalno so bile »profesije« povezane z določeno znanstveno disciplino (pravnik/pravo, inženir/tehniška veda), sodobne profesionalne prakse pa poleg tovrstnega strokovnega znanja pokažejo kot pomembne tudi široke izkušnje, tiho znanje (*intuitive know-how*) in interdisciplinarno povezovanje znanja pri presojanju. V drugem sklopu so tako zbrani prispevki o: kompetencah in profesionalni karieri študentov policistov na Švedskem, kjer poteka polemika o »akademizaciji« policijskega izobraževanja (T. Bäck); vodenju glede na koncept teorije prakse (O. Lindberg, O. Rantatalo, U. Haake); spreminjajočem se učenju pri delu inženirjev (K. Kallio); razvoju zaposlenih na področju oskrbe starejših (D. Rönqvist, A. Wallo, P. Nilsson, B. Davidson) in kvalitativni raziskavi o učenju na delovnem mestu (*in-service training*), ki vključuje tudi priznavanje znanja na področju dela s starejšimi (A. Fejes, P. Andersson).

Tretji sklop orisuje makroraven učenja in dela. Področje izobraževanja odraslih v primerjavi s preteklostjo vse bolj razvija poklicno in strokovno izobraževanje (*vocational education and training*), kar se izrazito kaže po finančni krizi in ob z njo povezanim naraščanju brezposelnosti (posebej mladih odraslih). Poklicno izobraževanje je postalo del zanimanja politik in drugih odločevalcev. Tretji del knjige se tako posveča vprašanju, kako organizirati in voditi poklicno izobraževanje, saj se vladne politike na področju izobraževanja odraslih (lahko) razlikujejo od pričakovanj in ciljev podjetij. C. H. Jørgesen opisuje učenje na delu, poklicno izobraževanje in usposabljanje v nordijskih državah, T. Nyen, A. Skålholt in A. H. Tønder pa analizirajo poklicno izobraževanje na Norveškem. Dogajanje na področju usposabljanja za inovacije s poudarkom na prenosu novosti v prakso v Španiji so raziskali C. Quesada-Pallarès, A. Ciraso-Calí, P. Pineda-Herrero in A. Janer-Hidalgo. Iz Španije prihaja tudi kvalitativna raziskava o mnenju združenj delodajalcev, ki sta jo opravila R. M. H. Carrera in E. Lucio-Villegas. O poklicnem izobraževanju in usposabljanju z zornega kota Evrope (EU) pa razpravlja S. Bohlinger.

Knjiga poskuša odgovoriti na vprašanja, kako globalizacija in spreminjajoče se delo z vsemi prepleti deregulacije (poklicev) in razvoja novega znanja vplivata na učenje in izobraževanje ter kako na te izzive odgovarjajo posamezniki, organizacije, politični akterji in izobraževalni sistemi. Poleg razmisleka o razvoju novih analitičnih modelov vključuje tudi veliko primerov, ki jih lahko prenesemo v prakso.

Polona Kelava

