

ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Revija za izobraževanje in učenje odraslih

Studies in Adult Education and Learning

2

2018

Andragoško svetovalno delo med teorijo,
izobraževalno politiko in prakso

Središča za samostojno učenje (SSU):
aktualni izzivi, priporočila in vizija razvoja

Vidiki učenja tujih jezikov na
Univerzi za tretje življenjsko obdobje

IMPRÉSUM

Založnik/Published by:

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

Za založbo/For the publisher:

Roman Kuhar, dekan Filozofske fakultete

Glavna urednika/Editors in Chief:

Sabina Jelenc Krašovec, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,
Borut Mikulec, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Odgovorna urednica/Editor:

Tanja Šulak, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Lektoriranje/Proofread by:

Julija Klančičar

Prevajanje/Translated by:

Monika Kavalir

Mednarodni uredniški odbor/International Editorial Board:

Dušana Findeisen, Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje,

Annette Foley, Federation University Australia, Avstralija,
Marvin Formosa, University of Malta, Malta,
Barry Golding, Federation University Australia, Avstralija,
Monika Govekar Okoliš, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,

Marta Gregorčič, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,
Paula Guimarães, University of Lisbon, Portugalska,
Milena Ivanuš Grmek, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru,

Peter Jarvis, University of Surrey, Velika Britanija,
Polona Kelava, Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje,

Tina Kogovšek, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,
Ana Krajnc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,
Sonja Kump, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,
Nives Ličen, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,
Malgosia Malec Rawinsky, University of Wrocław, Poljska,
in University of Stockholm, Švedska,

Mirjana Mavrak, University of Sarajevo, BiH,
Maja Mezgec, Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem v Kopru,

Estera Možina, Andragoški center Slovenije,
Tanja Možina, Andragoški center Slovenije,
Janko Muršak, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,
Vesna Podgornik, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,
Marko Radovan, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,
Bernhard Schmidt-Hertha, University of Tübingen, Nemčija,
Aleksandar Stojanović, University of Belgrade, Srbija,
Simona Šinko, Mestna knjižnica Ljubljana,
Anita Zovko, University of Rijeka, Hrvaška.

Naslov uredništva/Address of the Editorial Office:

Tanja Šulak, Revija Andragoška spoznanja,
Filozofska fakulteta
Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana
tel.: 01/241 11 48, faks: 01/425 93 37
elektronska pošta/e-mail: as@ff.uni-lj.si

Poslovni račun/Account:

01100-6030707216, sklic 145414/7626

Revija Andragoška spoznanja izhaja štirikrat na leto./The Studies in Adult Education and Learning is published four times a year.

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

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

Tisk/The printing house:

Birografika Bori, Ljubljana

Revijo subvencionirajo/Journal subsidized by:

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

Naklada/Number of copies:

Tisk na zahtevo/Print on demand

Revija Andragoška spoznanja je abstrahirana in indeksirana v:

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

The Studies in Adult Education and Learning is abstracted and indexed on:

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

Elektronska revija/Online

ISSN 2350-4188

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



ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Revija za izobraževanje in učenje odraslih

Vsebina/Contents

Uvodnik/Editorial

Borut Mikulec

NEKATERI TRENDI RAZVOJA NA PODROČJU
IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH – IZOBRAŽEVANJE
ODRASLIH MED ZNANOSTJO, POLITIKO IN PRAKSO
SOME TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF ADULT
EDUCATION – ADULT EDUCATION AT THE
CROSSROADS OF SCIENCE, POLITICS AND PRACTICE

3

Članki/Papers

Eva Klemenčič

MNENJA VODSTVENIH DELAVCEV INSTITUCIJ V
IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH O UČINKIH ERASMUSA+
NA PODROČJU IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

19

*Anita Jug Došler,
Margerita Zagmajster*

SREDIŠČA ZA SAMOSTOJNO UČENJE (SSU):
AKTUALNI IZZIVI, PRIPOROČILA IN VIZIJA RAZVOJA

39

Tanja Miklič

VIDIKI UČENJA TUJIH JEZIKOV NA UNIVERZI ZA
TRETJE ŽIVLJENJSKO OBDOBJE

57

Tanja Vilič Klenovšek

ANDRAGOŠKO SVETOVALNO DELO MED TEORIJJO,
IZOBRAŽEVALNO POLITIKO IN PRAKSO

79

Polona Klemše

AKTIVNA POLITIKA ZAPOSLOVANJA MLADIH

89

*Mihaela Drobnič,
Maruša Grilj*

PROBLEM PREVZEMANJA BESEDIŠČA POD
VPLIVOM GLOBALIZACIJE

105

**Poročila, odmevi,
ocene/Reports,
replies, reviews**

Ida Srebotnik

GRADIMO MOSTOVE V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

117

**Knjižne novosti/
Book reviews**

121



UVODNIK

NEKATERI TRENDI RAZVOJA NA PODROČJU IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH – IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH MED ZNANOSTJO, POLITIKO IN PRAKSO

Izobraževanje odraslih je kot študijsko znanstveno področje, predvsem v Evropi in Združenih državah Amerike (ZDA), vzniknilo v poznih dvajsetih letih 20. stoletja in je od takrat dalje prešlo skozi tri razvojne faze, kot ugotavlja Rubenson (2010).

Prva faza, katere začetek se umešča v dvajseta leta 20. stoletja, je pravzaprav bila odgovor na začetno profesionalizacijo izobraževanja odraslih. Z naraščanjem števila izobraževalnih programov za odrasle so se fakultete morale posvetiti vprašanju, kako vzpostaviti znanje, ki bo pomagalo razvijati novonastajajoče področje. Prvi univerzitetni program za izobraževanje odraslih so leta 1930 pripravili in začeli izvajati na Univerzi v Columbii. Od takrat pa do leta 1964, ki označuje začetek druge razvojne faze, je 16 univerz v ZDA ponudilo magistrske in doktorske programe iz izobraževanja odraslih. Podoben razvoj je v Evropi opazen v Združenem kraljestvu, kjer je interes za raziskovanje izobraževanja odraslih privedel do tega, da so leta 1926 podelili prvo profesuro v izobraževanju odraslih na Univerzi v Nottinghamu (prav tam, str. 7–8).

Leta 1964 je komisija profesorjev za izobraževanje odraslih v ZDA definirala področje in postavila konceptualne temelje izobraževanju odraslih v knjigi »Adult Education: Outlines of an Emerging Field of University Study«; knjiga je poznana tudi pod imenom »Black Book« in označuje začetek druge faze v razvoju izobraževanja odraslih. Ta faza je povezana s procesom, ko področje študija začne vznikat kot neposreden odgovor na potrebe prakse v izobraževanju odraslih. V ospredje stopijo zlasti vprašanja poučevanja in učenja odraslih, zaradi česar je področje izobraževanja odraslih močno vpeto v izobraževalno psihologijo. Od izida »Black Book« pa do leta 1991, ko je izšla dopolnitev knjige z naslovom »Adult Education: Evolution and Achievements in a Developing Field of Study«, se je število oddelkov in univerzitetnih programov izobraževanja odraslih v ZDA, Kanadi in Evropi – v Nemčiji, Združenem kraljestvu, Švedski, Finski, Nizozemski, Franciji, Poljski, nekdanji Jugoslaviji (tudi Sloveniji) in drugih evropskih državah (več v Savičević, 1999, str. 209–228; Krajnc, 2011) – močno povečalo, organizirane so bile mnoge letne konference o izobraževanju odraslih, ustanovljene znanstvene revije (npr. »Adult

Education Quarterly»), združenja (npr. Evropsko združenje za raziskovanje izobraževanja odraslih – ESREA) itd. (Rubenson, 2010, str. 8). To je tudi čas, ko se v ZDA in nekaterih evropskih državah, predvsem srednje- in vzhodnoevropskih – tudi nekdanji Jugoslaviji –, izobraževanje odraslih, definirano kot andragogika, vzpostavi kot relativno samostojna znanstvena disciplina, ki izhaja iz konceptualnega razlikovanja med odraslim učečim se in otrokom ter katere temeljni objekt proučevanja sta učenje in izobraževanje odraslih (Fejes in Nicoll, 2013; Krajnc, 1989; Savićević, 2008).

V drugih delih sveta, zlasti v državah v razvoju (v nekaterih afriških državah in državah Latinske Amerike) se je proces vzpostavitve posebnih oddelkov in univerzitetnih programov izobraževanja odraslih začel kasneje in ima predvsem značilnosti prve razvojne faze; v Braziliji je opaziti povečanje števila oddelkov in študijskih programov, ki se posvečajo izobraževanju odraslih, na Kitajskem pa so prvi magistrski program iz izobraževanja odraslih uvedli na East China Normal University leta 1993 (Rubenson, 2010, str. 8).

Leta 1991, ko sta Peters in Jarvis (1991) razmišljala o evoluciji in dosežkih razvijajočega se področja izobraževanja odraslih, sta predstavila zelo optimističen pogled na razvoj področja, ki je temeljil na znatnem povečanju lastne baze znanja, zmanjševanju odvisnosti od sorodnih disciplin, poglobljanju raziskovalnih metodologij, eksponentni rasti števila študijskih programov ter večji internacionalizaciji področja. Avtorja sta svoja razmišljanja sklenila z mislijo in pričakovanjem, da bo področje izobraževanja odraslih v naslednjih 25 letih kontinuirano raslo in se še dodatno utrdilo v akademskem prostoru.

A kot ugotavlja Rubenson (2010), v začetku 21. stoletja obstaja več znamenj, ki izpričujejo, da razvoj področja izobraževanja odraslih ni napredoval v smeri, ki sta jo predvidela Peters in Jarvis, ampak je izobraževanje odraslih vstopilo v novo, tretjo razvojno fazo, ki zaznamuje obdobje od druge polovice devetdesetih let 20. stoletja dalje. Značilnost tretje razvojne faze je, da se rast števila specializiranih oddelkov in študijskih programov v izobraževanju odraslih (tako kot v drugi fazi) ni nadaljevala, ampak se je pojavil nov trend; programi in oddelki izobraževanja odraslih so se z drugimi področji začeli združevati v večje oddelke, v nekaterih primerih pa so specializirane oddelke izobraževanja odraslih na univerzah tudi razpustili. Razlogi za tak proces so po mnenju avtorja različni. Prvič, proces združevanja je posledica širšega prestrukturiranja univerzitetnih oddelkov v večje strukture, kar seveda slabi vzpostavljanje področja izobraževanja odraslih, značilnega za drugo razvojno fazo. Drugič, uveljavljanje načela vseživljenjskega učenja, ki ga močno promovirajo različne mednarodne organizacije v evropskem in svetovnem merilu, otežuje vzpostavljanje ločenega področja za izobraževanje odraslih. Tretjič, glede na to, da je izobraževanje na delovnem mestu najhitreje rastoče področje v praksi izobraževanja odraslih, so se raziskovalci izobraževanja odraslih primorani ukvarjati tudi z raziskovanjem učenja in izobraževanja, povezanega z delom. Posledično je opaziti tudi vse večjo fragmentacijo (drobljenje) področja izobraževanja odraslih na več podpodročij; denimo področje izobraževanja na delovnem mestu se vzpostavlja kot alternativno področje izobraževanju odraslih, organizira svoje konference in ustanavlja lastne znanstvene revije. Četrto, področje izobraževanja odraslih se sooča s splošnim trendom, ki je značilen za vsa področja

izobraževalnih znanosti, to je z odmikom od vzpostavljanja čistih področij in disciplin k proizvodnji znanja o presečnih temah (npr. spola, migrantov), h katerim se pristopa z vidika interdisciplinarnega proučevanja, kar od raziskovalcev izobraževanja odraslih terja, da razvijajo zaveznitva z različnimi znanstvenimi disciplinami (prav tam, str. 8–9).

Zgodovinsko gledano se je torej izobraževanje odraslih v prvi in drugi razvojni fazi razvijalo predvsem iz skrbí za razvoj prakse izobraževanja odraslih. Mnenja o tem, ali je izobraževanje odraslih predvsem »praktična disciplina« (Rubenson, 2000) (oz. področje znanja), katere cilj je dati praktikom orodja, da bi se bolje spopadali z izzivi svojega dela, ali znanstvena disciplina, ki bi morala postati bolj teoretsko sofisticirana, da bi si v akademskem svetu pridobila več ugleda, pa so med strokovnjaki in raziskovalci na področju izobraževanja odraslih še naprej različna (Rubenson, 2010).

Napetost med teorijo in prakso je v sedemdesetih in osemdesetih letih 20. stoletja spodbudila razpravo o razmerju med teorijo, to je lastno bazo znanja, in statusom izobraževanja odraslih. Če je izobraževanje odraslih samostojna disciplina oz. področje študija, potem mora sama definirati svoj objekt raziskovanja ter razviti svoje lastne teorije. Kot je razvidno iz opisa prve in druge razvojne faze izobraževanja odraslih, je bilo *empiričnemu* kriteriju, ki pravi, da je izobraževanje odraslih lahko potrjeno in pripoznano kot univerzitetni predmet proučevanja, ko se profesorji na univerzah habilitirajo za področje (izobraževanja odraslih), zadoščeno že v prvi fazi razvoja izobraževanja odraslih. Vzpostavitev profesorjev za izobraževanje odraslih na akademski ravni v ZDA in evropskih državah lahko torej razumemo kot pomemben korak k pripoznanju in utrjevanju izobraževanja odraslih kot ločene znanstvene discipline oz. področja študija (Fejes in Nicoll, 2013).

Medtem ko je empirični kriterij pritrjeval izobraževanju odraslih kot ločeni znanstveni disciplini, pa so bila mnenja o izpolnjevanju *epistemološkega* kriterija, ki je izzval širšo epistemološko razpravo o statusu izobraževanja odraslih med strokovnjaki in raziskovalci, ki so bili dejavni na tem področju, razdeljena na vsaj tri prevladujoče struje. V prvi struji, ki se je oblikovala predvsem v ZDA in nekdanji Jugoslaviji (tudi Sloveniji), so bili nekateri avtorji prepričani, da je izobraževanje odraslih samostojna znanstvena disciplina, ki naj si ne bi več izposojala teorij in konceptov od drugih disciplin, ampak naj bi razvila lastne, saj lahko izposojanje znanja iz drugih disciplin ogrozi nadaljnji razvoj baze znanja v izobraževanju odraslih. Druga struja, ki je bila močnejša, je zagovarjala idejo o izobraževanju odraslih kot področju študija, ki proizvaja interdisciplinarno znanje, uporabno za prakso. Tretja struja je zanikala razumevanje izobraževanja odraslih kot samostojne znanstvene discipline ali področja teoretičnega znanja in je poudarjala, da je izobraževanje odraslih del izobraževanja, pri čemer sta tako izobraževanje kot izobraževanje odraslih razumljeni kot družbeno praktično področje, ki ne temeljita na logiki disciplin, ampak na praktičnem znanju, ki se razlikuje od znanja disciplin (prav tam, str. 10; Rubenson 2010, str. 9).

Te razprave o epistemološkem statusu izobraževanja odraslih, ki so prevladovale v sedemdesetih in osemdesetih letih 20. stoletja, so v devetdesetih letih usahnile, z začetkom novega tisočletja pa so skoraj povsem izginile. Kot ugotavlja Rubenson (2000), so bila

v sredini in konec osemdesetih letih vprašanja, povezana z izposojanjem iz drugih disciplin, v izobraževanju odraslih že »preživeta«, saj je večina strokovnjakov s področja izobraževanja odraslih zagovarjala in podpirala idejo o izobraževanju odraslih kot ločenem teoretičnem področju znanja. Na prehodu tisočletja je opaziti predvsem prizadevanja raziskovalcev, da se na področje izobraževanja odraslih vključijo teoretska dela raziskovalcev z drugih področij, disciplin in tradicij, kar je v evropskem prostoru razvidno tudi iz aktivnosti različnih omrežij ESREA (Fejes in Nicoll, 2013). Pa vendar ta proces ni brez pasti za nadaljnji razvoj področja izobraževanja odraslih; kot ugotavlja Rubenson (2000), je skrb o pomanjkanju teoretičnih podlag izobraževanja odraslih v tretjem razvojnem obdobju nekatere raziskovalce vodila k »pretiranemu« ukvarjanju z razvojem abstraktnih teoretskih konceptov, ki niso povezani s prakso, kar lahko povzroči, da začne pešati tudi praksa izobraževanja odraslih, če ta nima podpore v teoretskem raziskovanju, na ker je v slovenskem prostoru opozorila Krajnc (2011, str. 15).

Danes torej v mednarodnem prostoru prevladuje konsenz glede epistemološkega statusa izobraževanja odraslih: področje izobraževanja odraslih je v svojem bistvu interdisciplinarno in pluralistično ter si izposoja teorije in metodologije od različnih disciplin oz. področij znanja (Fejes in Nylander, 2015).

V tretji razvojni fazi izobraževanja odraslih se prav tako izkaže, da je področje zelo raznoliko glede na ciljne skupine, vsebino poučevanja, izvajalce, institucionalizacijo, financiranje in zakonodajo v posameznih državah. Ta raznolikost prav gotovo pomeni izziv za večjo profesionalizacijo izobraževanja odraslih na praktični ravni, medtem ko na teoretični ravni potekajo razprave o tem, kaj izobraževanje odraslih pravzaprav danes pomeni oz. naj bi pomenilo in kaj vse obsega v različnih delih sveta (Jütte in Lattke, 2014).

Pri razmisleku o statusu izobraževanja odraslih kot znanstveni disciplini v aktualni tretji razvojni fazi Peter Jarvis in Agnieszka Bron (Bron in Jarvis, 2008), ki prihajata iz različnih izobraževalnih tradicij (prvi iz anglosaške, ki »stavi« na izobraževanje odraslih, in druga iz kontinentalno (vzhodno)evropske, ki »stavi« na andragogiko), skleneta, da je izobraževanje odraslih mlada znanstvena disciplina, ki jo nekateri imenujejo »izobraževanje odraslih«, drugi pa »andragogika« (npr. v Sloveniji, Poljski, nekaterih delih Nemčije). Najbolj pogosto je razumljena kot poddisciplina izobraževalnih znanosti ali pa pedagogike. Proučuje učenje in izobraževanje odraslih v formalnem in neformalnem izobraževanju (to je v organiziranih oblikah izobraževanja) ter učenje v priložnostnem kontekstu (to je v vsakdanjem življenju, na delu, v družini, civilni družbi in ob prostočasnih aktivnostih), kar pomeni njeno posebno raziskovalno področje; proučuje priložnosti in pogoje odraslih za izobraževanje in učenje, vzgojo (»formation«, »Bildung«) in socializacijo ter njihov razvoj, saj naj bi se odrasli skozi proces učenja, ki poteka skozi vse življenje, nadalje razvijali, spreminjali svoja življenja ter vplivali drug na drugega. Razvila je svojo lastno terminologijo in koncepte, ki vključujejo poimenovanja, kot so učenje, vseživljenjsko učenje, samostojno učenje, nadaljevalno izobraževanje. Discipline, ki pomagajo izobraževalcem odraslih pri raziskovanju področja, so predvsem sociologija, psihologija, zgodovina, filozofija, ekonomija in politologija. Raziskave pa se največkrat izvajajo na štirih ravneh:

mega (politike mednarodnih organizacij), makro (nacionalne politike in prakse), meso (izobraževalne ustanove, različne – prostovoljske, kulturne, politične idr. – organizacije, skupnosti, javni prostori) in mikro (učeci se odrasli) ravni.

V zadnjem času je pri proučevanju trendov razvoja področja izobraževanja odraslih opaziti tudi povečanje zanimanja za t. i. bibliometrične študije, ki omogočajo vpogled v razvoj področja skozi analizo najbolj uglednih, prepoznavnih ali pa citiranih revij s področja izobraževanja odraslih (npr. Fejes in Nicoll, 2013; Fejes in Nylander, 2015; Rubenson in Elfert, 2015). Te analize kažejo, da, geografsko gledano, področju izobraževanja odraslih dominirajo anglosaške države; tri prevladujoče in najbolj prepoznavne revije so »Adult Education Quarterly« (ZDA), »International Journal of Lifelong Education« (Velika Britanija) in »Studies in Continuing Education« (Avstralija). Avtorji, ki prihajajo iz teh držav, v svojih delih prav tako citirajo zgolj avtorje iz prevladujočih anglosaških držav. V izbor prevladujočih revij na področju avtorji uvrščajo še eno revijo iz Velike Britanije, to je »Studies in the Education of Adults«. Med druge pomembnejše revije na področju izobraževanja odraslih, ki ne izhajajo iz prevladujočega anglosaškega okolja, pa avtorji prištevajo »International Journal of Continuing Education & Lifelong Learning«, ki izhaja v Hongkongu in proučuje razvoj izobraževanja odraslih v azijskih državah, »European Journal for Research on the Education and Learning of Adults«, ki ga izdaja ESREA in je forum za raziskovalce izobraževanja odraslih iz vse Evrope, ter »International Review of Education«, ki ga izdaja UNESCOV Inštitut za vseživljenjsko učenje (ta proučuje razvoj izobraževanja in izobraževanja odraslih v državah v razvoju).

Na podlagi bibliometričnih analiz člankov v prevladujočih znanstvenih revijah s področja izobraževanja odraslih so avtorji poudarili, da se je področje v tretji razvojni fazi glede na prvi dve močno spremenilo: a) metodološko gledano so v ospredju kvalitativne raziskave, medtem ko kvantitativne raziskave upadajo; b) teoretično gledano prevladujejo sociokulturne perspektive (npr. Vigotski), kritična pedagogika (npr. Freire) in postrukturalistične teorije (npr. Foucault); c) geografsko gledano prevladujejo avtorji iz anglosaškega prostora; d) glede na spol je v vzponu število avtoric, medtem ko število avtorjev upada; e) fragmentacija področja izobraževanja odraslih (izposojanje teorij in metod od različnih disciplin) se stopnjuje; f) širi se razhajanje med akademskim raziskovanjem izobraževanja odraslih in politiko izobraževanja odraslih, ki jo vse bolj sooblikujejo mednarodne in politične organizacije (Fejes in Wildemeersch, 2015). Te organizacije si prizadevajo vzpostaviti tradicijo na »podatkih temelječe politike« izobraževanja odraslih in na rezultatih zasnovanega izobraževanja, katere primer je OECD-jeva raziskava PIAAC (Program za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih), ki naj bi zagotovila podlago za oblikovanje politike, temelječe na podatkih (Kump in Mikulec, 2017). Medtem ko torej mednarodne in politične organizacije spodbujajo predvsem oblikovanje politike izobraževanja odraslih, ki je povezana z diskurzom spretnosti, pa se v akademskem raziskovanju izobraževanja odraslih ta diskurz pojavlja v zanemarljivem obsegu, zaradi česar se razhajanje med akademskim raziskovanjem področja in politiko izobraževanja odraslih le še pogloblja (Rubenson in Elfert, 2015).

Bibliometrično analizo člankov, objavljenih v znanstvenih revijah s področja izobraževanja odraslih v Sloveniji (npr. »Andragoška spoznanja/Studies in Adult Education and Learning«), v drugih državah naslednicah nekdanje Jugoslavije (npr. »Andragoške studije/Andragogical Studies«) ter državah srednje in vzhodne Evrope (npr. »Dyskursy Młodych Andragogów/Adult Education Discourses«), torej tam, kjer se je uveljavila tradicija andragogike, spodbujava tudi urednika Andragoških spoznanj. Zanimivo bi bilo namreč videti, ali so trendi razvoja izobraževanja odraslih v tem delu Evrope podobni ali pa se razlikujejo od trendov v prevladujočih (anglosaških) znanstvenih revijah, ki odločilno določajo področje izobraževanja odraslih.

Pričujočo odprto številko Andragoških spoznanj sestavljajo trije znanstveni in trije strokovni članki, poročilo in recenzija knjige. Odpira jo članek Eve Klemenčič »Mnenja vodstvenih delavcev institucij v izobraževanju odraslih o učinkih Erasmus+ na področje izobraževanja odraslih: primer Slovenije«, v katerem avtorica proučuje učinke programa Erasmus+ v Sloveniji na institucionalni in sistemski ravni. Avtorica vidi program Erasmus+ kot primer evropeizacije sistema izobraževanja (odraslih), ki vpliva na institucije izobraževanja, javne politike in skupne vrednote. V empiričnem delu ugotavlja, da so mnenja vodstvenih delavcev o učinkih programa Erasmus+ na izobraževanje odraslih v Sloveniji pretežno pozitivna (na profesionalni razvoj, organizacijsko klimo, kakovost, »evropsko dodano vrednost«), a so ti neodločeni glede skladnosti potreb zavodov izobraževanja odraslih z nacionalnimi usmeritvami v izobraževanju odraslih.

Drugi članek avtoric Anite Jug Došler in Margerite Zagmajster z naslovom »Središča za samostojno učenje (SSU): aktualni izzivi, priporočila in vizija razvoja« obravnava razvoj organiziranega samostojnega učenja v svetovnem merilu in v Sloveniji, kot se je začel razvijati od leta 1993 dalje. Avtorici ugotavljata, da se število udeležencev v mreži središč za samostojno učenje v Sloveniji z leti povečuje, ter na podlagi zaznane potrebe po dopolnjevanju in nadgradnji delovanja središč dajeta vrsto priporočil za nadaljnji razvoj organiziranega samostojnega učenja v središčih za samostojno učenje.

Tretji članek Tanje Miklič »Vidiki učenja tujih jezikov na Univerzi za tretje življenjsko obdobje« v ospredje postavlja učenje tujih jezikov v tretjem življenjskem obdobju. Na podlagi teoretičnega in empiričnega proučevanja avtorica ugotavlja, da učno gradivo, struktura učnega procesa ter učne oblike in metode niso zadosti usklajeni z zdravstvenimi omejitvami starejših odraslih kakor tudi ne s sodobnimi andragoškimi ter gerontološkimi spoznanji, ter predlaga možne ukrepe za odpravo ugotovljenih pomanjkljivosti.

Tanja Vilič Klenovšek v svojem prispevku »Andragoško svetovalno delo med teorijo, izobraževalno politiko in prakso« obravnava različne opredelitve svetovalne dejavnosti, kot so se razvile v teoriji, izobraževalni politiki in praksi izobraževanja odraslih, kakor tudi poudarja ključne cilje in naloge svetovalnega dela v izobraževanju odraslih ter strateške cilje razvoja tega področja v sistemu izobraževanja odraslih, saj je z novim zakonom o izobraževanju odraslih (2018) svetovalna dejavnost dobila tudi zakonsko podlago.

Polona Klemše v prispevku »Aktivna politika zaposlovanja mladih: jamstvo za mlade« analizira shemo Jamstvo za mlade v obdobju 2014–2015, katere cilj je bil izboljšati zaposljivost mladih in jih aktivirati na trgu dela. Avtorica ugotavlja, da shema s svojimi ukrepi, kljub danim obljubam, ni bistveno pripomogla k izboljšanju stanja brezposelnosti mladih v Sloveniji.

Mihaela Drobnič in Maruša Grilj pa v prispevku »Problem prevzemanja besedišča pod vplivom globalizacije« obravnavata problematiko prevzemanja novih globalnih tujih izrazov v slovenski jezik, do česar prihaja zaradi hitrega tehnološkega razvoja, in ob tem ugotavljata, da mnogi odrasli ne razumejo najbolje novega besedišča, ki se uveljavlja na internetnih straneh in družbenih omrežjih.

Številko zaokrožujeta še dva zanimiva prispevka; poročilo Ide Srebotnik »Gradimo mostove v izobraževanju odraslih«, v katerem avtorica poroča o sodelovanju strokovnjakov s področja izobraževanja odraslih v državah naslednicah nekdanje Jugoslavije, ter recenzija Danijele Makovec, ki recenzira zbornik »Cultures of Program Planning in Adult Education«.

Borut Mikulec

LITERATURA

- Bron, A. in Jarvis, P. (2008). Identities of Adult Educators: Changes in Professionality. V E. Nuisll in S. Lattke (ur.), *Qualifying adult learning professionals in Europe* (str. 33–44). Bielefeld: Bertelsmann W.
- Fejes, A. in Nicoll, K. (2013). Editorial: Approaches to research in the education and learning of adults. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4(1), 7–16.
- Fejes, A. in Nylander, E. (2015). How pluralistic is the research field on adult education? Dominating bibliometrical trends, 2005–2012. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6(2), 103–123.
- Fejes, A. in Wildemeersch, D. (2015). Editorial: cartographies of research on adult education and learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6(2), 97–101.
- Jütte, W. in Lattke, S. (2014). International and comparative perspectives in the field of professionalisation. V S. Lattke in W. Jütte (ur.), *Professionalisation of Adult Educators: International and Comparative Perspectives* (str. 7–21). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Krajnc, A. (1989). Andragogy. V C. J. Titmus (ur.), *Lifelong Education for Adults: An International Handbook* (str. 19–21). Oxford: Pergamon Press.
- Krajnc, A. (2011). Študij andragogike in izobraževanje andragogov. *Andragoška spoznanja*, 17(2), 12–27.
- Kump, S. in Mikulec, B. (2017). Raziskava PIAAC kot orodje za oblikovanje na podatkih temelječe politike izobraževanja odraslih: primer analize neekonomskih dejavnikov pri oblikovanju politike aktivnega staranja. *Sodobna pedagogika*, 68(4), 14–33.
- Peters, J. M. in Jarvis, P. (ur.) (1991). *Adult Education: Evolution and Achievements in a Developing Field of Study*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rubenson, K. (2000). Revisiting the Map of the Territory. V T. J. Sork, V.-L. Chapman in R. St. Clair (ur.), *Proceedings of the Annual Adult Education Research Conference* (str. 397–401). Vancouver: University of British Columbia.

- Rubenson, K. (2010). Adult Education Overview. V P. Peterson, E. Baker in B. McGaw (ur.), *International Encyclopedia of Education: Third edition* (zv. 1) (str. 1–10). Oxford: Elsevier.
- Rubenson, K. in Elfert, M. (2015). Adult education research: exploring an increasingly fragmented map. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6(2), 125–138.
- Savićević, D. M. (1999). *Adult Education: From Practice to Theory Building*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Savićević, D. (2008). Convergence or divergence of ideas on andragogy in different countries. *International Journal of Lifelong Education*, 27(4), 361–378.



EDITORIAL

SOME TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF ADULT EDUCATION – ADULT EDUCATION AT THE CROSSROADS OF SCIENCE, POLITICS AND PRACTICE

Adult education only emerged as a scientific field of study in the late 1920s, primarily in Europe and the USA, and has, according to Rubenson (2010), since gone through three different phases of development.

The first phase, dating back to the 1920s, developed in reaction to the early professionalisation of adult education. As the number of adult education study programmes rose, universities began to consider the problem of establishing the kind of disciplinary knowledge required to assist in developing this newly emerging field. The first university study programme in adult education was developed and implemented at Columbia University in 1930. By 1964, the year that marks the beginning of the second phase of development, 16 US universities offered master and doctoral programmes in the field of adult education. In Europe, a similar trajectory can be traced in the United Kingdom, where the rising interest in adult education research led to the first university chair in adult education being established at the University of Nottingham in 1926 (*ibid.*, pp. 7–8).

In 1964 the US Commission of Professors of Adult Education defined and conceptualised the foundations of adult education in the publication *Adult Education: Outlines of an Emerging Field of University Study*; this compendium is also known as the “Black Book” and marks the beginning of the second phase in the development of adult education. In this stage, the process of emergence of the field of study is related to a direct response to the needs found in adult education practice. It is precisely the questions of adult teaching and learning that come to the forefront, which means that the field of adult education is closely linked to educational psychology. Between the publication of the original “Black Book” and its 1991 companion piece entitled *Adult Education: Evolution and Achievements in a Developing Field of Study*, the number of adult education departments and university study programmes in the USA, Canada and Europe – in Germany, the United Kingdom, Sweden, Finland, the Netherlands, France, Poland, ex-Yugoslavia (including Slovenia), and other European countries (cf. Savićević, 1999, pp. 209–228; Krajnc, 2011) – saw a great rise, with the organisation of many annual conferences on

adult education, the establishment of scholarly journals (e.g., *Adult Education Quarterly*) and associations (e.g., ESREA – the European Society for Research on the Education of Adults), etc. (Rubenson, 2010, p. 8). At the same time, adult education, defined as andragogy, is established as a relatively independent scientific discipline in the USA and some European countries, especially in Central and Eastern Europe – including ex-Yugoslavia. It builds on conceptual differentiation between adult learners and children, and focuses on researching adult learning and education (Fejes and Nicoll, 2013; Krajnc, 1989; Savićević, 2008).

In other parts of the world, particularly in developing countries (some countries in Africa and Latin America), the process of establishing specialised departments and university study programmes in adult education took longer to commence and is currently characterised by traits typical of the first phase of development. In Brazil, there is a noticeable increase in the number of departments and study programmes dedicated to adult education, and China saw its first master programme in adult education introduced at the East China Normal University in 1993 (Rubenson, 2010, p. 8).

Reflecting on the evolution and the accomplishments of the developing field of adult education up until the 1990s, Peters and Jarvis (1991) presented a very optimistic perspective on the development of this field based on the considerable increase of disciplinary knowledge base, the diminishing dependence on related disciplines, the improvements in research methodology, the exponential growth in terms of study programmes and a greater internationalisation of the adult education field. In their discussion, they came to the conclusion that the adult education field would experience continuous growth in the following 25 years, leading to even firmer positioning of the discipline in the academic sphere.

Rubenson (2010) finds, however, that at the beginning of the 21st century there are several signs that the development of adult education is not going in the direction foreseen by Peters and Jarvis, and that, since the mid-1990s, adult education is witnessing a transition to a new, third phase of development. It is typical of this stage that the growth of specialised departments and study programmes in adult education (as experienced in the second phase) has not continued, with a new trend emerging instead: adult education programmes and departments have begun to merge with other fields to create larger departments, and there have also been some cases of universities abolishing specialised adult education departments. The author sees a multiplicity of reasons for this process. First, the mergers are a consequence of the broader restructuring of university departments into larger structures, which as a rule makes it difficult to establish the field of adult education in the manner characteristic of the second phase. Second, the implementation of the principle of lifelong learning, heavily promoted by various international organisations Europe- and worldwide, represents an obstacle to establishing the field of adult education as an independent discipline. Third, given that workplace education is the fastest growing part of adult education practice, adult education researchers are compelled to undertake work-related learning and education research. Consequently, what is noticeable is the ever greater fragmentation of the field into several subfields; for instance, the field of

workplace education is being established as an alternative field to adult education with its own conferences and specialised scholarly journals. Fourth, the field of adult education is facing a general trend typical of all fields within education science, namely moving from the establishment of discrete fields and disciplines to the creation of knowledge about some common topics (e.g., gender, migrants, etc.) approached from an interdisciplinary research perspective. This makes it necessary for adult education researchers to develop alliances with various other disciplines (ibid., pp. 8–9).

From a historical perspective, the development of adult education in its first and second phases grew out of concern for developing the practice of adult education. There are, nevertheless, different opinions among scholars and researchers in the field as to whether adult education is primarily a field of practice (Rubenson, 2000), i.e., a subject area whose goal is to develop tools that will help practitioners respond to work challenges, or instead a scientific discipline that should strive for greater theoretical sophistication with the aim of improving its academic reputation (Rubenson, 2010).

In the 1970s and 1980s, the tense relationship between theory and practice led to a discussion about the link between theory, i.e., disciplinary knowledge base, and the status of adult education. If adult education is to be an independent discipline and research field, this means it must define its research focus and develop its own scientific theories. As shown by the first and second developmental phases in adult education, the *empirical* criterion, with its demand for the establishment of university chairs in the field (of adult education) as a necessary component to the establishment and acknowledgement of adult education as a subject of research at university level, was already met in the first phase of development. The establishment of adult education chairs in American and European universities can thus be understood as an important step towards acknowledging and solidifying adult education as a separate scientific discipline and field of study (Fejes and Nicoll, 2013).

If the empirical criterion for acknowledging adult education as a separate scientific discipline was fulfilled, positions on satisfying the *epistemological* criterion, which provoked a broad epistemological discussion on the nature of adult education among active adult education scholars and researchers, can be divided into at least three main schools of thought. Some authors within the first school, which was characteristic primarily of the USA and ex-Yugoslavia (including Slovenia), believed that adult education was an independent scientific discipline which was to stop borrowing theories and concepts from other disciplines, developing instead its own, as borrowing from other disciplines could endanger the further development of adult education disciplinary knowledge base. The second and more popular school promoted the idea of adult education as a subject of study producing interdisciplinary knowledge applicable in practice. The third school rejected the concept of adult education as an independent subject discipline or theoretical subject area, seeing adult education as part of education in general, where both education and adult education were understood as social and practical areas that were not based on a disciplinary logic but on practical knowledge distinct from disciplinary knowledge.

These discussions about the epistemological status of adult education which dominated the 1970s and 1980s saw a decline in the 1990s and almost entirely disappeared at the dawn of the new century. According to Rubenson (2000), the question of borrowing from other disciplines was already passé by the mid- and late 1980s, as most scholars in the field of adult education championed the idea of adult education as a separate theoretical field of knowledge. What is particularly noticeable at the turn of the century is the scholarly efforts to include the theoretical work of researchers in other areas, disciplines and traditions in the field of adult education, as demonstrated in Europe by various ESREA network activities (Fejes and Nicoll, 2013). Nonetheless, this process is not without pitfalls; Rubenson (2000) argues that in the third phase of development, the concern about the lack of a theoretical basis for adult education has led to some researchers being overly preoccupied with the development of abstract theoretical concepts divorced from practice, which can, in consequence, cause a decline in the practice of adult education if the latter is not supported by theoretical research, as pointed out in the Slovenian context by Krajnc (2011, p. 15).

Thus, there is a consensus in the international sphere today regarding the epistemological status of adult education; the field of adult education is essentially interdisciplinary and pluralistic, borrowing theories and methodologies from various disciplines and fields of knowledge (Fejes and Nylander, 2015).

In a similar vein, in the third phase in the development of adult education the field also turns out to be very diverse across countries in terms of target groups, teaching content, providers, institutionalisation, funding and legislation. This diversity must surely be a challenge to a greater professionalisation of adult education on a practical level, while on the theoretical level there are ongoing discussions about what adult education means or ought to mean today, and what it comprises in various parts of the world (Jütte and Lattke, 2014).

When pondering the status of adult education as a scientific discipline in the currently ongoing third phase of development, Agnieszka Bron and Peter Jarvis (Bron and Jarvis, 2008) – authors coming from two different traditions of education (the latter from the Anglo-Saxon tradition advocating adult education and the former the Continental (Eastern) European tradition advocating andragogy) – conclude that adult education is a new scientific discipline which is called “adult education” by some and “andragogy” by others (e.g., in Slovenia, Poland, parts of Germany, etc.). Most frequently it is understood as a subdiscipline of education science or of pedagogy. Its goal is to examine adult learning and education in both formal and non-formal education (i.e., in organised education), as well as informal learning (i.e., as part of everyday life, at work, in the family, civil society and leisure activities), which constitutes its own special field of study; it examines the opportunities and conditions for adult education and learning, adult formation (“Bildung”), socialisation and development, as, throughout their lives, adults go through the process of learning and develop, change their lives and influence each other. The discipline of adult education has developed its own terminology and concepts, including terms such as

learning, lifelong learning, self-directed learning, continuing education, etc. The related disciplines that can be of help to adult educators in researching the field primarily include social science, psychology, history, philosophy, economics, and political science. Most commonly, research is executed on four different levels: mega (policies of international organisations), macro (national policies and practices), meso (educational institutions, various – volunteer, cultural, political, etc. – organisations, communities, public spaces), and micro (adult learners) levels.

Recently, research into developmental trends in the field of adult education shows an increasing interest in so-called bibliometric analyses which bring insights into the development of the field based on the analysis of the most reputable, distinguished or cited journals in the field (e.g., Fejes and Nicoll, 2013; Fejes and Nylander, 2015; Rubenson and Elfert, 2015). These studies show that, geographically speaking, Anglo-Saxon countries dominate the field of adult education; the three most dominant and widely recognised journals in the discipline are the *Adult Education Quarterly* (USA), *International Journal of Lifelong Education* (United Kingdom), and *Studies in Continuing Education* (Australia). Authors in these countries also only ever cite authors from these same dominant Anglo-Saxon countries. One more British journal, *Studies in the Education of Adults*, is included in the selection of dominant publications in the field. Among other influential journals in the field of adult education, but published outside the dominant Anglo-Saxon sphere, the above-mentioned authors include the *International Journal of Continuing Education & Lifelong Learning*, based in Hong Kong and focusing on the development of adult education in Asian countries, the *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, which is published by ESREA and serves as a forum for adult education researchers across Europe, and finally the *International Review of Education*, published by the UNESCO Institute for Lifelong Learning and dedicated to the development of education and adult education in developing countries.

Based on bibliometric analyses of articles in the dominant scholarly journals in the field of adult education, the authors point out that the field of adult education has experienced significant changes in the third phase of development compared with the first two: (a) in terms of methodology, qualitative research is coming to the fore, while quantitative research is in decline; (b) in terms of theory, there is a dominance of socio-cultural perspectives (e.g., Vygotsky), critical pedagogy (e.g., Freire), and post-structuralist theories (e.g., Foucault); (c) in terms of geography, the field is dominated by authors from the Anglo-Saxon sphere; (d) in terms of gender, the number of female authors is on the rise while the number of male authors is in decline; (e) the field of adult education is increasingly fragmented (borrowing theories and methods from various disciplines); (f) there is a widening gap between academic research in adult education and the policy of adult education shaped more and more by international and political organisations (Fejes and Wildemeersch, 2015). Such organisations strive to establish a tradition of “evidence-based adult education policy” and outcome-based education, such as instantiated by the PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies)

OECD survey, whose aim is to provide the basis for developing evidence-based policy (Kump and Mikulec, 2017). If international and political organisations thus largely promote adult education policy-making related to the skills-oriented discourse, this type of discourse is only marginally present in academic research in the field of adult education, which only serves to further broaden the divide between academic research in the discipline and adult education policy (Rubenson and Elfert, 2015).

The editorial team of this journal would like to encourage bibliometric analyses of articles published in scholarly journals in the field of adult education in Slovenia (such as *Andragoška spoznanja/Studies in Adult Education and Learning*), in other ex-Yugoslav countries (such as *Andragoške studije/Andragogical Studies*), and in countries of Continental and Eastern Europe (such as *Dyskursy Młodych Andragogów/Adult Education Discourses*), viz., in environments with an established tradition of andragogy. Such an undertaking would show whether in this part of Europe the trends of development in the field of adult education are similar to or different from the trends in the dominant (Anglo-Saxon) scholarly journals which exhibit a decisive influence on the field of adult education.

This open issue of *Studies in Adult Education and Learning* comprises three scientific and three professional articles, a report and a book review. The first paper by Eva Klemenčič, “Opinions of Adult Learning Institution Managers on the Impact of Erasmus+ on Adult Education: The Case of Slovenia” examines the impact of the Erasmus+ programme in Slovenia at both institutional and systemic levels. The author sees the Erasmus+ programme as an example of the Europeanisation of the (adult) education system exhibiting impact on institutions in the field of education, public policies, and common values. The empirical study involved shows that managers of adult learning institutions in Slovenia mainly have a positive opinion about the impact of the Erasmus+ programme on adult education in Slovenia (in terms of professional development, organisational climate, quality, and “European added value”), but that there is also some indecision about how well the national guidelines for adult education match the needs of adult education institutions.

Anita Jug Došler and Margerita Zagmajster’s paper “Centres for Self-directed Learning (CSDL): Current Challenges, Recommendations and Future Development” explores the development of organised self-directed learning worldwide and in Slovenia, where the concept was first implemented in 1993. According to the findings, the number of participants in the network of centres for self-directed learning in Slovenia increases year after year. Acknowledging a need for the continued improvement and expansion of centres for self-directed learning, the authors suggest an array of proposals for further development of organised self-directed learning.

The third article, “Aspects of Foreign Language Learning at the Third Age University” by Tanja Miklič, focuses on foreign language learning in the third age. Based on a theoretical and empirical investigation, the author finds that the learning materials, the structure of the learning process and the learning forms and methods are not sufficiently adapted

to either the health limitations of older adults or to the current findings in adult education and gerontology. A number of possible measures are proposed to address these shortcomings.

In her paper “Adult Educational Guidance Between Theory, Educational Policy and Practice”, Tanja Vilič Klenovšek examines the various definitions of guidance as developed in theory, education policy, and adult education practice. The author emphasises the key goals and tasks for guidance work in adult education, as well as the strategic aims for the development of this area in the system of adult education, now that there is a legal basis for the implementation of counselling thanks to the new Slovene Law on Adult Education (2018)

Polona Klemše’s article “Active Employment Policy for Youth: Youth Guarantee” analyses the 2014–2015 active employment policy for youth, whose aim was to promote youth employment and youth activity in the labour market. The author finds that despite this ambition, the measures that were part of the scheme did not make a significant contribution to youth employment levels in Slovenia.

In their paper “The Problem of Word Acquisition Under the Influence of Globalisation”, Mihaela Drobnich and Maruša Grilj tackle the issue of adopting new global expressions into Slovene. Brought about by the rapid development of technology, this phenomenon leaves many adults unable to fully comprehend the new vocabulary that is being established on the internet and social media.

Finally, the present issue also includes two more interesting contributions: Ida Srebotnik’s report “Building Bridges in Adult Education”, an account of professional cooperation of adult education experts in ex-Yugoslav countries; and a book review by Danijela Makovec reporting on the proceedings volume *Cultures of Program Planning in Adult Education*.

Borut Mikulec

REFERENCES

- Bron, A. and Jarvis, P. (2008). Identities of Adult Educators: Changes in Professionalism. In E. Nuisli and S. Lattke (eds.), *Qualifying adult learning professionals in Europe* (pp. 33–44). Bielefeld: Bertelsmann W.
- Fejes, A. and Nicoll, K. (2013). Editorial: Approaches to research in the education and learning of adults. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4(1), 7–16.
- Fejes, A. and Nylander, E. (2015). How pluralistic is the research field on adult education? Dominating bibliometrical trends, 2005–2012. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6(2), 103–123.
- Fejes, A. and Wildemeersch, D. (2015). Editorial: cartographies of research on adult education and learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6(2), 97–101.
- Jütte, W. and Lattke, S. (2014). International and comparative perspectives in the field of professionalisation. In S. Lattke and W. Jütte (eds.), *Professionalisation of Adult Educators: International and Comparative Perspectives* (pp. 7–21). Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Krajnc, A. (1989). Andragogy. In C. J. Titmus (ed.), *Lifelong Education for Adults: An International Handbook* (pp. 19–21). Oxford: Pergamon Press.
- Krajnc, A. (2011). Študij andragogike in izobraževanje andragogov. *Andragoška spoznanja*, 17(2), 12–27.
- Kump, S. and Mikulec, B. (2017). Raziskava PIAAC kot orodje za oblikovanje na podatkih temelječe politike izobraževanja odraslih: primer analize neekonomskih dejavnikov pri oblikovanju politike aktivnega staranja. *Sodobna pedagogika*, 68(4), 14–33.
- Peters, J. M. and Jarvis, P. (eds.) (1991). *Adult Education: Evolution and Achievements in a Developing Field of Study*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rubenson, K. (2000). Revisiting the Map of the Territory. In T. J. Sork, V.-L. Chapman and R. St. Clair (eds.), *Proceedings of the Annual Adult Education Research Conference* (pp. 397–401). Vancouver: University of British Columbia.
- Rubenson, K. (2010). Adult Education Overview. In P. Peterson, E. Baker and B. McGaw (eds.), *International Encyclopedia of Education: Third edition* (vol. 1) (pp. 1–10). Oxford: Elsevier.
- Rubenson, K. and Elfert, M. (2015). Adult education research: exploring an increasingly fragmented map. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6(2), 125–138.
- Savićević, D. M. (1999). *Adult Education: From Practice to Theory Building*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Savićević, D. (2008). Convergence or divergence of ideas on andragogy in different countries. *International Journal of Lifelong Education*, 27(4), 361–378.



Eva Klemenčič

MNENJA VODSTVENIH DELAVCEV INSTITUCIJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH O UČINKIH ERASMUSA+ NA PODROČJU IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH Primer Slovenije

POVZETEK

V članku se ukvarjamo z učinki programa Erasmus+ na področju izobraževanja odraslih v Sloveniji. Te učinke smo proučevali na institucionalni in sistemski ravni. Izhajamo iz predpostavke, da je program Erasmus+ primer evropeizacije sistema izobraževanja (odraslih), predvsem (reverzibilnega) vpliva na institucije izobraževanja, javne politike in skupne vrednote. V analizi smo uporabili podatke, ki so bili zbrani za namen Vmesne evalvacije programa Erasmus+ v Sloveniji. Osredotočamo se na rezultate anketnega vprašalnika, na katerega je odgovorilo 87 respondentov (večinoma vodstveni delavci institucij s področja izobraževanja odraslih). Mnenja anketirancev o učinkih programa Erasmus+ na izobraževanje odraslih v Sloveniji so pokazala, da so ti učinki vsekakor vidni, da so pretežno pozitivni (npr. na profesionalni razvoj, organizacijsko klimo, kakovost, »evropsko dodano vrednost«). Na drugi strani pa je bila večina respondentov neodločena glede skladnosti potreb zavodov izobraževanja odraslih z nacionalnimi usmeritvami izobraževanja odraslih.

Ključne besede: Erasmus+, izobraževanje odraslih, globalizacija, evropeizacija

OPINIONS OF ADULT LEARNING INSTITUTION MANAGERS ON THE IMPACT OF ERASMUS+ ON ADULT EDUCATION: The case of Slovenia - ABSTRACT

The article focuses on the “impact” of the Erasmus+ program in Slovenia in the field of adult education. The “impacts” were studied at the institutional and systemic levels. The article is based on the assumption that the Erasmus+ program represents an example of the Europeanization of the education system (adult education), especially a (reversible) impact on educational institutions, public policies and common (European) values. We focus on the results of a survey questionnaire which encompassed 87 respondents (mostly managers of adult education institutions). The results (which represent opinions) on the effects of the Erasmus+ program on adult education in Slovenia have shown that these effects

are clearly visible and are predominantly positive (e.g. in terms of professional development, organizational climate, quality, "European added value"). On the other hand, the majority of respondents were undecided on the compliance of the needs of adult education institutions with the national guidelines for adult education.

Keywords: Erasmus+, adult education, globalization, Europeanization

UVOD

V razprave o globalizaciji so se vključevali mnogi in se pri tem sklicevali na različna teoretična razumevanja, zato model, ki bi pomenil nekakšen recept za razumevanje vseh mnogoterih kontekstov, v katerih se izraz globalizacija uporablja, ne obstaja (Klemenčič, 2012). Za Jonesa (2006) je to koncept, ki je le beseda, za Falka (1999) deskriptivna nalepka za sodobno zgodovinsko dobo, za Brezovška (2003) še vedno precej nedoločen pojav, ki pa ima zelo impresivno sliko. To pomeni, da če bi želeli definirati globalizacijo, bi pravzaprav morali definirati njeno pojavnost, natančneje njene pojavnosti (Klemenčič, 2012). Kellner (2000) meni podobno, ko pravi, da ta pojem danes nastopa v zelo raznolikih kontekstih, uporabljajo ga številni posamezniki, še več, uporabljajo ga za različne namene. Globalizacija je zapleten koncept, ki je bil uporabljen v celotnem spektru družbenih ved, zaradi česar njegov pomen pogosto ni jasen, kar vodi celo do »obtožb«, da je prazen (Ladi, 2006, str. 5). Globalizacijski diskurz se venomer kaže kot bipolaren, trajen, procesen, kompleksen, (multi)kavzalen, neopisljiv, nedefiniran, večdimenzionalen, nikoli nevtralen (vedno konotativen – ali pozitiven ali negativen), prej celo dvoumen in protisloven, zdravorazumski in kot tak, ki temelji na znanstvenih dognanjih, itd. (Klemenčič, 2012, str. 19).¹ Zaradi te mnogoterosti pozicij je prav, da omenimo tudi posamezne dimenzije globalizacije – različni avtorji jih sicer različno poimenujejo, nekateri v ospredje postavljajo tri, drugi štiri – to so politična, ekonomska in kulturna dimenzija (včasih kulturno-tehnična, včasih sta ti dve dimenziji ločeni). Nekateri teoretiki globalizacije interpretirajo razmerja in učinke, ki jih ima globalizacija na druge družbene pojave v konkretnih družbenih oziroma zgodovinskih situacijah (Klemenčič, 2012, str. 12). Po tej poti lahko pridemo do pet širših konceptov globalizacije (Scholte, 2005, str. 15–17): globalizacija v pomenu internacionalizacije, globalizacija kot liberalizacija, globalizacija kot univerzalizacija, globalizacija kot vesternizacija ali modernizacija ter globalizacija kot deteritorializacija. Ob tem je treba biti pozoren do istovetenja pojma globalizacija s pojmi v navedenih širših konceptih. Poleg omenjenih pojmov se ob pojmu globalizacija pri opredeljevanju stanja in razmer v sodobni družbi pojavljajo še drugi pojmi, npr. svetovna družba, soodvisnost, težnje centralizacije, svetovni sistem, globalizem, med katerimi pa obstajajo tudi določene vsebinske razlike (Klemenčič, 2012). Še eno značilnost je

¹ To bipolarnost bi bilo mogoče razložiti tudi s teoretizacijo globalizacije kot koncepta pojava in kot koncepta pojma. Jasno je namreč, da se je globalizacija pojavila prej, kot smo našli pojmovno ustreznico zanjo (čeprav je jasno tudi to, da obstajajo različne pozicije o tem, kdaj se je dejansko pojavila).

mogoče odkriti ob omenjanju globalizacije in sorodnih pojmov, vsi prej omenjeni pojmi namreč pričajo o enosmernosti oziroma linearnosti, vsi pa vemo, da globalizacije ne moremo zožiti na enosmeren proces (Klemenčič, 2012, str. 24). Medtem ko na eni strani o globalizaciji govorimo kot o konceptu (oziroma konceptih), se Ladijeva (2006) sprašuje, ali je globalizacija proces ali koncept. Globalizacija je(so) proces(i), rezultati so težko merljivi – prej navedeni sorodni pojmi pa pričajo o nekem dokončnem rezultatu, se pravi, da se ne osredotočajo na procese, temveč ponujajo neke dokončne rešitve, ki so za vse enake; prav tako se vsi omenjeni sorodni pojmi (z izjemo koncepta globalizacije kot deteritorializacije) opirajo na teritorialno konstrukcijo družbenega prostora (Klemenčič, 2012, str. 24). Pa si v nadaljevanju najprej pogledimo, kaj je značilno za posamezne valove teoretiziranja o globalizaciji – tako bomo prišli tudi do koncepta evropeizacije (predvsem skozi prizmo teoretiziranja o globalizaciji kot konceptu oziroma, natančneje, globalizaciji kot procesu).

KAJ JE EVROPEIZACIJA (IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH)?

Prvi val teorij o globalizaciji opisuje oslabitev države in njeno zamenjavo z novimi načini upravljanja (ang. *governance*) človeške družbe (npr. Held, 1991a, 1991b; Ohmae, 1990, str. 13–14; Ohmae, 1995; Reich, 1991). Drugi val teorij se je pojavil kot reakcija na pretirane napovedi teoretikov prvega vala o oslabitvi države. Trdili so, da se ne dogaja nič novega in da suverenost države ostaja enaka (npr. Hirst in Thompson, 1995, 1996, str. 431–436). Drugi argument, ki sledi tej logiki, je, da opazne spremembe niso posledica globalizacije, temveč regionalnega povezovanja (integracije), ki se kaže v krepitvi organizacij, kot je Evropska unija (EU – v smeri »postdržavne« Evrope raje kot apokaliptične oznake »smrt države«) (Anderson in Goodman, 1999, str. 18). Nazadnje tretji val teoretikov zavzame vmesno pozicijo: podpirajo idejo, da se suverenost držav ne zmanjšuje, ampak da se njene funkcije in strukture znotraj bolj internacionaliziranega sveta spreminjajo (npr. Cerny, 1996, str. 618–631). Tretji val teoretiziranja o globalizaciji je verjetno najbolj zanimiv, kajti prepozna multidimenzionalno naravo globalizacije (Ladi, 2006, str. 5) – avtorji tega teoretskega vala poudarjajo reverzibilnost globalizacije in jo opisujejo kot proces in napredek, kjer ima večje število vladnih in nevladnih dejavnikov pomembno vlogo znotraj sistema globalnega upravljanja (npr. Higgott in Reich, 1998, str. 13; Higgott, 1999, str. 24). Obstajata dve posledici tega pristopa: prvič, država se proučuje kot sredstvo enake analitične pomembnosti za druge agente (in agende), ki se prilagajajo novim razmeram, hkrati pa vplivajo na smer globalizacije (Scholte, 2005; Jang, McSparren in Rashchupkina, 2016); in drugič, globalizacija je razumljena kot multidimenzionalen pristop, kjer je treba dati enakovreden poudarek njeni politični, ekonomski in kulturni dimenziji (Ladi, 2006; Klemenčič, 2012), četudi je ta multidisciplinarnost za globalizacijo in teoretizacijo globalizacije izziv (Das, 2011).

Vidimo torej, da tudi evropeizacije ne moremo razumeti zgolj v njeni perspektivi teritorializacije ali deteritorializacije, temveč mnogo kompleksneje. Tako kot se razlikujejo pogledi na globalizacijo, se razlikujejo tudi pogledi na evropeizacijo.

Kot ugotavlja Boli (2002), se je globalizacija izobraževanja v 20. stoletju stopnjevala s širjenjem države kot dominantne politične forme po vsem svetu s posledicami, da so nacionalni sistemi izobraževanja postali sočasno povsod navzoča prizadevanja, poleg nastanka in razvoja transnacionalnih (ali globalnih) organizacij, ki so se zanimale za izobraževanje. Še posebej UNESCO in številna nevladna telesa, ki so z njim povezana, pomenijo v tem času normativno avtoriteto »globalnega centra« za diskusije in implementacije idej ter organizacijskih modelov (prav tam, str. 307). Avtor ta čas označuje kot širjenje suverenosti in globalne organizacije, čas, ko so države začele množično vzpostavljati in podpirati svoje sisteme izobraževanja (pojavljajo se zakoni o obveznem množičnem izobraževanju, sodobni učbeniki, šolske stavbe itd., kar naenkrat tudi pomanjkanje usposobljenih izobraževalcev) – na drugi strani neverjetne širitve nacionalnih sistemov pa se je povečalo tudi število globalnih organizacij na področju izobraževanja, ki so se začele še hitreje množiti po drugi svetovni vojni (prav tam, str. 309–310). Četrti val globalizacije izobraževanja izhaja iz predhodnega razvoja globalizacije izobraževanja, zato zanj ni nenavaden naraščajoč družboslovni znanstveni interes za izobraževanje – v zadnjih dveh desetletjih (op. a.) je bilo družboslovno raziskovanje priključeno k delu globalnih izobraževalnih organizacij in je tako samo po sebi postalo del globalizacijskih procesov (prav tam, str. 307). Zato tudi ni nenavadna Springova opredelitev globalizacije izobraževanja, ki se nanaša na diskusije, procese in institucije po vsem svetu, povezane s tem, kako globalizacija vpliva na lokalne izobraževalne prakse in politike (Klemenčič, 2012, str. 74). Nacionalna država še vedno nadzoruje svoj sistem izobraževanja, medtem ko nanj vplivajo globalni izobraževalni procesi superstrukture – prilagajanje politik iz te globalne superstrukture zaradi lažjega tekmovanja v globalni ekonomiji (Spring, 2009, str. 1). In ravno tukaj se krepi pomen globalnih in regionalnih superstruktur – organizacij, procesov, diskusij. Temu se ne more izogniti niti evropeizacija (in globalizacija) izobraževanja odraslih. Pa se vrnimo k tematizaciji razumevanja same evropeizacije.

Razumevanje vloge EU (ne le na področju izobraževanja, temveč tudi na vseh preostalih področjih) se pogosto razlikuje. Nekateri vidijo v EU oziroma natančneje v evropeizaciji (in/ali evropski integraciji) odgovor na izzive globalizacije (Özerdem, 2012, str. 135–136). Diametralno nasprotno stališče do tega razmerja (evropeizacije in globalizacije) je, da EU spodbuja globalizacijo, saj s svojimi vrednotami spodbuja zahodno liberalno demokracijo (Ladi, 2006, str. 6). Po tretjem pristopu pa ta dva fenomena nista popolnoma povezana – ta tretji pristop priznava dvojno naravo globalizacije, ki je idealizirana in materializirana, pa tudi reverzibilnost tega fenomena (prav tam, str. 7). In kaj je koncept evropeizacije?

Klattova definira koncept evropeizacije kot trosmerni analitični koncept, ki vključuje infiltracijo preferenčnih politik ali pravil držav članic v EU, nacionalne »adaptacije« politik EU, pa tudi horizontalne izmenjave (2014, str. 53). Skratka gre za večdimenzionalni proces, in sicer »od zgoraj navzdol«, »od spodaj navzgor« in za »horizontalno izmenjavo«. Izkaže se, da ima sam koncept podobne multidimenzionalne predpostavke kakor koncept(i) globalizacije. Bulmer in Radaelli (2004, str. 4) jo opredelita na naslednji način: evropeizacijo sestavljajo procesi konstrukcije, difuzije in institucionalizacije formalnih in

neformalnih pravil, postopkov, političnih paradigem, stilov, »načinov dela« ter skupnih prepričanj in norm, ki so v procesih politike EU najprej opredeljeni in konsolidirani, nato pa vključeni v logiko domačega (nacionalnega in subnacionalnega) diskurza, političnih struktur in javnih politik. Ladijeva (2006, str. 7) vidi to opredelitev kot uporabno zaradi treh razlogov: 1. evropeizacijo razlaga kot proces institucionalnih in političnih sprememb, ki potekajo na evropski in nacionalni ravni (čeprav jo je mogoče kritizirati, ker ni priznala pomembnosti dvosmernega procesa evropeizacije), 2. poudarja pomen prenosa politik in difuzije, 3. pripelje nas do široke opredelitve sprememb politik (ang. *policy changes*). V nadaljevanju Ladijeva predlaga pristop, ki je zmožen upoštevati učinke globalizacije in evropeizacije v treh različnih dimenzijah domače politike: a) politične institucije, b) javne politike ter c) vrednote in identitete (Ladi, 2006). Kot poudarita Bulmer in Radaelli (2004, str. 4), so tri pomembne značilnosti evropeizacije naslednje:

- evropeizacija lahko izhaja iz različnih faz in oblik političnega procesa: oblikovanja politike (konstrukcija), izvajanja politike (institucionalizacija) in mnogo manj strukturiranega načina (difuzije), kjer je vloga EU lahko precej omejena;
- evropeizacija ne pomeni zgolj formalnih oblik pravil politik, temveč so za evropeizacijo značilni tudi manj oprijemljivi vidiki, kot so prepričanja in vrednote;
- koncept evropeizacije lahko zajema tudi učinek evropskih politik znotraj držav članic EU (prek sprejetja na evropski ravni do vključitve v domačo, nacionalno raven) – slednja raven je le en del »zgodbe«, zato je tudi mogoče razlikovati evropeizacijo od političnih odločitev EU.

V nadaljevanju si oglejmo, kaj to pomeni za razvoj izobraževanja odraslih v njegovem evropskem kontekstu, pri čemer se je treba zavedati, da na področju izobraževanja ne obstaja neka nadnacionalna struktura EU, ki bi enostavno prevajala politike, za katere bi se pričakovala takojšnja implementacija znotraj nacionalnih politik, temveč za to področje velja načelo subsidiarnosti. Kljub temu pa ni mogoče pričakovati, da je zaradi navedenega tega vpliva manj ali da ga je lažje identificirati. Vendarle pa obstajajo iniciative, ki so pripeljale do izgradnje takšne infrastrukture, ki omogoča koordinacijo in izvajanje teh politik (Baketa, 2012, str. 56). Instrumenti in metode tega delovanja so mnogoteri, denimo odprta metoda koordinacije (več o tem v Štremfel, 2017), kazalniki, smernice, merila, monitoring, memorandum.

Politika EU na področju strokovnega usposabljanja se je začela oblikovati leta 1951. Na razvoj izobraževalnih politik pa je delitev na izobraževanje in usposabljanje, vsaj do maastrichtske pogodbe (Pogodba o EU, 1992), imela neugoden vpliv, takrat se koncepcija izobraževanja utrdi. Tedaj pomembnost vse bolj pridobiva tudi koncept vseživljenjskosti učenja, ki zajema tudi izobraževanje odraslih. Takšno stanje vodi do začetka reševanja problema ločitve izobraževanja in usposabljanja – z njunim medsebojnim povezovanjem. Nadaljnji razvoj gre v smeri oblikovanja evropskega izobraževalnega prostora in vzpostavitve izobraževalnih politik na več ravneh (nadenacionalna, nacionalna, regionalna, lokalna, ki povezujejo subjekte prek meddržavnega in medregionalnega sodelovanja teh zainteresiranih deležnikov in omrežij, ki se ustvarjajo). Nadaljuje se vzpostavljanje koordinacije tega

področja in ustvarjanje skupnih ciljev v izobraževanju, z upoštevanjem določenih načel (konkurenčnost, strpnost, vključenost, demokratičnost) (Baketa, 2012, str. 56).

Mreženje, navzkrižno razširjanje idej in posredovanje prek nacionalnih meja, institucij, izobraževalnih podsistemov in drugih sektorjev je tudi centralno podprto z oblikovanjem evropskega izobraževalnega prostora, tudi s pomočjo ustvarjanja močnejših povezav med posebnimi programi znotraj programa Vseživljenjsko učenje oziroma danes znotraj programa Erasmus+ (Milana, 2014, str. 75).

Skratka, evropsko sodelovanje in skupno delovanje (včasih širše od EU) na področju izobraževanja (in usposabljanja) se začne vedno bolj krepiti. Glede na kompleksnost področja se bomo v nadaljevanju omejili le na en vidik – tj. program EU na področju izobraževanja in usposabljanja, in sicer Erasmus+ (ter zaradi zgodovinske perspektive program Vseživljenjsko učenje, ki je bil predhodni program Erasmus+). Izhajamo iz predpostavke, da gre za skupni evropski program, ki upošteva vse zgoraj navedene dimenzije evropeizacije (in seveda medsebojno povezanost globalizacije in evropeizacije – ne le njeno teritorialno osredotočenost). Ne nazadnje, zavedamo se prelivanja učinkov, ki jih ima program Erasmus+, med individualno, institucionalno in sistemsko ravno, pri čemer ne želimo zanemariti reverzibilnosti struktur in superstruktur, v katerih se politike izobraževanja pravzaprav ustvarjajo, implementirajo, spremljajo in tudi korigirajo. Pa vendarle se bomo v tem članku omejili na proučevanje zgolj enega vidika evropeizacije izobraževanje, tega, ki evropeizacijo razume kot proces od »zgoraj navzdol«, torej kot vpliv EU skozi finančne mehanizme (program Erasmus+) na nacionalno raven (na primeru Slovenije).

ERASMUS+

Osrednji program EU na področju izobraževanja in usposabljanja je bil v obdobju 2007–2013 program Vseživljenjsko učenje. Ustanovljen je bil s sklepom Evropskega parlamenta in Sveta kot naslednik programov Socrates in Leonardo da Vinci (2000–2006). Poglavitni cilj programa je bil z vseživljenjskim učenjem prispevati k razvoju Skupnosti kot družbe z vrhunskim znanjem, trajnostnim gospodarskim razvojem, bolj ali manj kakovostnimi delovnimi mesti in večjo socialno kohezijo ob zagotavljanju dobrega varstva okolja za prihodnje generacije. Prizadevanja programa so šla zlasti v smeri pospeševanja izmenjav, sodelovanja in učne (op. a.) mobilnosti med sistemi izobraževanja in usposabljanja v Skupnosti, tako da bodo postali svetovna referenca za kakovost (Uredba o akcijskem programu na področju vseživljenjskega učenja, 2006, str. 48).

Program so sestavljali štirje stebri oziroma sektorski podprogrami ter dva prečna sklopa: Comenius (področje predšolskega in šolskega izobraževanja do srednješolske izobrazbe); Leonardo da Vinci (področje poklicnega izobraževanja in usposabljanja); Erasmus (področje visokošolskega izobraževanja ter poklicnega izobraževanja in usposabljanja na terciarni ravni); Grundtvig (področje izobraževanja odraslih); Prečni program (prečne aktivnosti vseh štirih sektorskih podprogramov) ter Program Jean Monnet (razvoj in spodbujanje evropskih integracij) (prav tam, str. 50–51).

V letu 2011 je Evropska komisija pripravila poročilo (COM, 2011), s katerim je predlagala enoten program za izobraževanje, usposabljanje, mladino in šport za obdobje 2014–2020. Na začetku se je program imenoval »Erasmus za vse«, nato pa so ga preimenovali v »Erasmus+« (Klemenčič in Flander, 2013). Erasmus+ je nastal z združitvijo naslednjih evropskih programov, ki jih je Evropska komisija izvajala v obdobju 2007–2013: Vseživljenjsko učenje, Mladi v akciji, Erasmus Mundus, Tempus, Alfa, Edulink in programi sodelovanja z industrializiranimi državami na področju visokošolskega izobraževanja. Erasmus+ želi preseči te programe s spodbujanjem sinergij in medsebojnega bogatenja na različnih področjih izobraževanja in usposabljanja mladine, z brisanjem umetnih meja med različnimi ukrepi in oblikami projektov, podpiranjem novih idej, privabljanjem novih akterjev iz sveta dela in civilne družbe ter s pospeševanjem novih oblik sodelovanja (Erasmus+ Vodnik ..., 2016, str. 8). Program Erasmus+ odraža prednostne naloge strategije Evropa 2020 in njene vodilne pobude (Strateški okvir za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju (»ET 2020«)), Strategije EU za mladinsko politiko in zunanjepolitične prednostne naloge Evropske unije (Klemenčič in Flander, 2013, str. 18). Program tako pokriva področje vzgoje in izobraževanja (oziroma izobraževanja in usposabljanja), mladine in športa (Klemenčič, 2017, str. 13–14).

Program Erasmus+ za doseganje svojih ciljev podpira naslednje vrste ključnih ukrepov: učno mobilnost posameznikov (KA1), sodelovanje pri inovacijah in dobrih praksah (KA2), podporo za reforme politik (KA3), aktivnosti programa Jean Monnet, šport. Aktivnosti programa Erasmus+ se izvajajo tako na evropski ravni (centralizirane akcije) kakor na nacionalni (decentralizirane akcije) – za slednje sta v Sloveniji odgovorni dve nacionalni agenciji, in sicer Center Republike Slovenije za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja (CMEPIUS; v nadaljevanju NA) za področja izobraževanja, usposabljanja in športa ter Zavod za področje mobilnosti mladih (MOVIT) za področje mladine.

Namen študije »Vmesno nacionalno poročilo o implementaciji in učinkih programa Erasmus+«, katerega del rezultatov predstavljamo v tem članku, je bil raziskati implementacijo in učinke programa Erasmus+, in sicer na ravni institucij ter na ravni sistema izobraževanja in usposabljanja v Republiki Sloveniji (v nadaljevanju Vmesno poročilo), natančneje na ravni splošnega, poklicnega, visokošolskega izobraževanja in usposabljanja ter izobraževanja in usposabljanja odraslih. Pri tem smo izhajali iz navodil Evropske komisije »National Reports on the Implementation and Impact of Erasmus+ Guidance Note« in »Evaluation Roadmap«, pri čemer smo upoštevali tudi ugotovitve iz predhodnega programa Vseživljenjsko učenje. Cilji študije, katere rezultat je bil priprava Vmesnega poročila, se osredotočajo na podporo programa Erasmus+ razvoju izobraževanja in usposabljanja prek učinka na institucije oziroma na sistemsko raven, predvsem pa prek učinka internacionalizacije oziroma mednarodnega sodelovanja kot orodja za krepitev na treh področjih: 1. kakovost – dvig in utrjevanje kakovosti izobraževanja, 2. profesionalni/strokovni razvoj – mednarodno sodelovanje kot priložnost profesionalnega razvoja strokovnih delavcev na področju izobraževanja in usposabljanja, 3. socialne in državljanske

kompetence – mednarodno sodelovanje kot orodje za opolnomočenje učiteljev/izobraževalcev z medkulturnimi kompetencami ter spodbujanje evropskega državljanstva. Tudi specifične cilje programa Erasmus+ lahko razvrstimo v tri večje kategorije glede na raven, na kateri se bodo rezultati najverjetneje pojavili: individualna, institucionalna in sistemska. Razlikovanje teh treh ravni oziroma intervencij olajša identifikacijo različnih tipov učinka, za katerega pričakujemo, da ga bo ustvaril vsak specifični cilj (Evaluation roadmap, 2015, str. 3):

- na individualni ravni namreč želi intervencija izboljšati kompetence pa tudi odnos in percepcije udeležencev,
- na institucionalni ravni intervencija cilja na izboljšanje sistema storitev, pedagogik, metodologij, vsebin in praks,
- na sistemski ravni pa je cilj intervencije izboljšanje sistema na nacionalni ravni in razvoj evropske dimenzije.

Med temi tremi ravnmi obstaja možnost prelivanja učinkov, npr. učna mobilnost posameznikov lahko poleg rezultatov na individualni ravni vodi v izboljšanje uspešnosti posameznih institucij in učinkuje na nacionalni sistem, še posebej v smislu priznavanja izidov itd. Prav tako lahko iniciative evropskega sodelovanja na področjih izobraževalnih politik prek njihovega učinka na nacionalni izobraževalni sistem in prek reform, ki jih spodbudi odprta metoda koordinacije na evropski ravni, vplivajo na uspešnost posameznih institucij (Evaluation roadmap, 2015, str. 3; Klemenčič, 2017, str. 14–15).

V nadaljevanju predstavljamo nekatere rezultate Vmesnega poročila, in sicer le za področje izobraževanja odraslih,² pri čemer se ne osredotočamo na smernice in podobne dokumente, temveč zgolj predstavljamo del rezultatov tistega dela študije, ki je temeljila na anketnem vprašalniku.

EMPIRIČNI DEL

V kvantitativnem delu raziskave, ki je rezultirala v Vmesnem nacionalnem poročilu o implementaciji in učinkih programa Erasmus+, smo pripravili tudi vprašalnik za vodstveni kader institucij izobraževanja odraslih. Cilj kvantitativnega dela raziskave je bil pridobiti mnenja o implementaciji in učinkih programa Erasmus+ na vnaprej določene spremenljivke (glede na izhodiščni teoretični model, ki smo ga razvili za namen Vmesnega poročila).

Vzorec

Za področje izobraževanja odraslih smo za podatke o institucijah izobraževanja odraslih zaprosili Andragoški center Slovenije (ACS). Tako smo pridobili podatke za 301 enoto

² Del rezultatov, in sicer skrajšani povzetek Vmesnega poročila, je bil že predstavljen v članku Maruše Bajt in Ane Stanovnik Perčič (2017), a sta se avtorici osredotočili le na rezultate mnenj vodstvenih delavcev ljudskih univerz. V tem članku predstavljamo rezultate za vse vključene ustanove za izobraževanje odraslih, in sicer podrobneje – po posameznih spremenljivkah in iz slednjega oblikovanih kazalnikih.

(oziroma zavod na področju izobraževanja odraslih), in sicer: ljudske univerze, oddelke za odrasle pri srednjih šolah, druge zavode in zasebne ustanove.³ Ta struktura ne nazarja ustreza ugotovitvam Jelenc Krašovčeve in Mikulca, da so zasebne organizacije za izobraževanje odraslih danes prevladujoče v omrežju institucij izobraževanja odraslih v Sloveniji (2017, str. 72). Na vprašalnik je odgovarjalo 152 respondentov, a je bilo za analizo primernih 87 enot. Glede na tip organizacije je bila porazdelitev naslednja: ljudska univerza (16 respondentov), zasebna organizacija za izobraževanje odraslih (25), nevladna organizacija (3), enota pri šoli (29), enota pri podjetjih itd. (0), druge specializirane organizacije (3), drugi izvajalci (11 respondentov).

Instrument, postopek izvedbe in obdelave podatkov

Uporabili smo anketni vprašalnik, ki je imel naslednje sklope:

- splošne informacije: demografski podatki, sodelovanje v programih/akcijah, dosedanje izkušnje s prijavami projektov – razlogi za neprijavljanje;
- ocena poznavanja Erasmus+ (in VŽU) in različnih IT-orodij;
- ocena vpliva projektov na zavod: področja dela v zavodu (sodelovanje med različnimi deležniki v zavodu, izmenjave, vpliv na delo izobraževalcev odraslih, merjenje učinkov projektov), sodelovanje z drugimi zavodi, odprtost do lokalnega okolja, nacionalni projekti;
- ocena skladnosti Erasmus+ (in VŽU) z nacionalnimi usmeritvami;
- ocena vpliva na sistem izobraževanja odraslih: kakovost, inovacije, internacionalizacija sistema, nacionalne politike, profesionalni razvoj strokovnih delavcev izobraževalcev odraslih, medsebojno sodelovanje različnih deležnikov, vseživljenjsko učenje;
- internacionalizacija: aktivnosti, ki prispevajo k internacionalizaciji zavoda, vpliv internacionalizacije na sistem izobraževanja odraslih.

Za pošiljanje vprašalnika smo uporabili sistem 1Ka, ki respondentom zagotavlja anonimnost. Raziskavo tega dela smo opravili v decembru 2016 in januarju 2017 (ker podatkov, kdo je na vprašalnik že odgovarjal in kdo ne, nismo imeli, smo vse potencialne respondente ponovno zaprosili, naj rešijo vprašalnik, če ga še niso).

Za analizo, ki jo predstavljamo v članku, smo izračunali frekvenčne porazdelitve po posameznih postavkah in kategorijah odgovorov. Kategorije odgovorov, kjer so respondenti ocenjevali vpliv, so bile: dolgoročno negativen vpliv, kratkoročno negativen vpliv, ni vpliva, kratkoročno pozitiven vpliv, dolgoročno pozitiven vpliv. Del rezultatov pa predstavljamo tudi v obliki kazalnikov.⁴ V teh primerih smo uporabili analizo glavnih komponent ali PCA (ang. *principal component analysis*), kjer smo večje število spremenljivk nadomestili z manjšim številom njihovih obteženih vsot (komponent).

³ Zasebnih zavodov je bilo 99.

⁴ Kazalnike smo prvenstveno oblikovali zaradi lažje primerjave mnenj med različnimi ravnmi sistema vzgoje in izobraževanja, v tem članku jih še vedno uporabljamo, da nekako povzamemo posamezen proučevani konstrukt.

REZULTATI (IN INTERPRETACIJE)

V nadaljevanju predstavljamo rezultate po posameznih sklopih anketnega vprašalnika.⁵

Poznavanje programa Erasmus+ in orodja EPALE

Na ravni izobraževanja odraslih je 37 % respondentov odgovorilo, da dobro poznajo Erasmus+, 31 % pa, da program poznajo zelo dobro, medtem ko je poznavanje EPALE (Elektronska platforma za izobraževanje odraslih v Evropi) kot dobro ocenilo 31 % respondentov, to orodje pa jih pozna 37 %.

Ocena vpliva projektov Erasmus+ na organizacijo (in posameznike)

V tem delu anketnega vprašalnika nas je zanimala ocena vodstva zavodov, kakšen je vpliv Erasmus+ (in VŽU) na različna področja dela v organizaciji, ki jo vodijo.

Spremenljivke in kazalnik profesionalnega razvoja

Mnenje respondentov, da je vpliv projektov VŽU/Erasmus+ (kratkoročen in dolgoročen) na sodelovalno učenje pozitiven, je prevladujoče, in sicer o kratkoročno pozitivnem vplivu govori 28 % in o dolgoročno pozitivnem vplivu 41 % respondentov (31 % pa jih je ocenilo, da projekt ni imel tega vpliva). Nihče od respondentov ni menil, da bi imeli ti projekti negativen vpliv na sodelovalno učenje (niti kratkoročno niti dolgoročno).

Večina respondentov iz izobraževanja odraslih meni, da je vpliv projektov Erasmus+ (in VŽU) kratkoročno pozitiven (35 %). Nihče od respondentov ni menil, da je ta vpliv negativen (niti kratkoročno niti dolgoročno). Podobni so bili tudi deleži pri oceni vpliva teh projektov na spodbujanje individualnega dela pri različnih oblikah izobraževanja odraslih (npr. pri študijskih krožkih). Ob tem pa jih 32 % meni, da projekti niso imeli vpliva.

V področje poučevanja (oziroma profesionalnega razvoja) smo vključili več spremenljivk. Gre za trditve o vplivu projektov VŽU in/ali Erasmus+ na nove oblike in metode poučevanja, uporabo novih študijskih pripomočkov in gradiv, uvajanje sprememb in novosti v poučevanje, poznavanje tujih didaktičnih okolij (natančneje šest posameznih trditev in dve trditvi, ki sta se osredotočili posebej na razvoj IKT-veščin izobraževalcev odraslih in usposabljanje za uporabo IKT, ter šest trditev, ki se nanašajo na uporabo, usposabljanje, povezano s tujim jezikom). Splošno trditev o vplivu VŽU/Erasmus+ na poznavanje tujih didaktičnih okolij so respondenti iz izobraževanja odraslih prevladujoče potrdili z mnenjem, da imajo omenjeni projekti na poznavanje tujih didaktičnih okolij kratkoročno pozitiven vpliv (tako je menilo 47 % respondentov). Iz podatkov je mogoče razbrati, da projekti VŽU/Erasmus+ vplivajo na motiviranost izobraževalcev odraslih na

⁵ Pri navajanju rezultatov uporabljamo različno terminologijo, ki jo v slovenskem prostoru včasih tudi zamenjujemo – npr. kompetence in veščine. S kompetencami razumemo sklop znanj, veščin, sposobnosti, lahko tudi osebnostnih lastnosti, motivacije itd.; na drugi strani pa z veščinami mislimo na zmožnost nekaj izvesti. To terminologijo uporabljamo dosledno – tako, kakor so bile postavljene trditve v vprašalniku.

uvajanje sprememb in novosti v poučevanje. Polovica respondentov (50 %) meni, da gre za kratkoročno pozitiven vpliv.

Vpliv projektov VŽU/Erasmus+ na motivacijo za uvajanje sprememb in novosti je ocenjen kot pozitiven (kratkoročno in dolgoročno), in to zelo prevladujoče, saj je o slednjem prepričana velika večina respondentov (takega mnenja je kar 91 % respondentov). Tudi pri preostalih posameznih trditvah, ki se nanašajo na seznanjenost, usposabljanje in uporabo novih učnih pripomočkov, gradiv, metod in oblik poučevanja, podatki kažejo, da se večina respondentov strinja, da imajo projekti VŽU/Erasmus+ na slednje dolgoročno pozitiven vpliv.

44 % vodstvenih delavcev v institucijah za izobraževanje odraslih meni, da projekti VŽU/Erasmus+ nimajo vpliva na usposabljanje izobraževalcev odraslih v uporabi IKT ter pri razvoju tovrstnih veščin, kar je lahko tudi posledica tega, da nimajo vsi izkušeni projekti, ki bi to spodbujali. Nihče od respondentov pa ni menil, da bi imeli omenjeni projekti kakršenkoli negativen vpliv (niti kratkoročnega niti dolgoročnega) na usposabljanje v uporabi IKT. To področje smo preverjali še z eno trditvijo, ki se je nanašala na razvoj IKT-veščin. Nihče od respondentov ni menil, da projekti VŽU/Erasmus+ kakorkoli negativno vplivajo na razvoj IKT-veščin pri izobraževalcih odraslih (niti dolgoročno niti kratkoročno), kar je enako kot pri stališčih o vplivu omenjenih projektov na usposobljenost za uporabo IKT (tudi pri tej trditvi ni bilo mnenja, da gre za kakorkoli negativen vpliv).

Anketni vprašalniki so preverjali tudi postavke, ki se nanašajo na profesionalni razvoj (kompetence za poučevanje) v povezavi s tujim jezikom. Nihče od respondentov ni menil, da imajo projekti VŽU/Erasmus+ kakršenkoli negativen vpliv (niti kratkoročen niti dolgoročen) na usposabljanje izobraževalcev odraslih v znanju tujih jezikov. Nasprotno, prevladujoče mnenje je, da je ta vpliv dolgoročno pozitiven (52 % respondentov meni tako). Prevladujoče strinjanje o dolgoročno pozitivnih učinkih na tuji jezik ni presenetljivo, ker gre za aktivnosti mednarodnega sodelovanja, pri katerih se uporablja tuji jezik.

Področje poučevanja oziroma profesionalnega razvoja je vključevalo tudi spremenljivki o izvajanju obveznega programa zavoda ter dodatnih aktivnosti za udeležence izobraževanja odraslih. Respondenti iz izobraževanja odraslih v večini menijo, da omenjeni projekti nimajo nobenega vpliva na izvajanje obveznega programa njihovega zavoda (44 %), 50 % teh respondentov pa je prepričanih, da je vpliv teh projektov na dodatne aktivnosti za udeležence izobraževanja odraslih kratkoročno pozitiven.

50 % respondentov ravni izobraževanja odraslih meni, da projekti VŽU/Erasmus+ nimajo vpliva na zmožnost izobraževalcev odraslih za poučevanje posebnih skupin in ranljivih skupin. Podobno kot pri interpretaciji rezultatov, ki so povezani z usposabljanjem izobraževalcev odraslih za uporabo IKT, je tudi tukaj mogoče iskati vzroke v temah projektov, ki so se jih udeleževali.

Nihče od respondentov ni menil, da imajo projekti VŽU/Erasmus+ kakršenkoli negativen vpliv (niti dolgoročnega niti kratkoročnega) na socialne kompetence izobraževalcev odraslih. Da imajo projekti VŽU/Erasmus+ dolgoročno pozitiven vpliv na socialne

kompetence izobraževalcev odraslih, meni 56 % respondentov. Prav tako nihče od respondentov ne meni, da imajo omenjeni projekti kakršenkoli negativen vpliv (niti dolgoročnega niti kratkoročnega) na omenjene kompetence izobraževalcev odraslih. Delež tistih, ki menijo, da tega vpliva ni, je relativno majhen (16 %).

V področje profesionalnega razvoja smo vključili tudi vpliv projektov VŽU/Erasmus+ na organizacijske in vodstvene veščine (zmožnost organiziranja in vodenja projektov ter timov in pripravljenost za to). Delež tistih, ki menijo, da projekti VŽU/Erasmus+ nimajo vpliva na organizacijske in vodstvene veščine izobraževalcev odraslih, je majhen, a vendarle jih 23 % meni, da vpliva ni. 63 % pa jih meni, da imajo projekti VŽU/Erasmus+ dolgoročno pozitiven vpliv na organizacijske in vodstvene veščine izobraževalcev odraslih (da je vpliv dolgoročno pozitiven, je prevladujoč odgovor).

Zanimalo nas je tudi mnenje respondentov o tem, ali imajo projekti VŽU/Erasmus+ vpliv na vključevanje lastne kulture in dediščine v poučevanje. Da imajo projekti VŽU/Erasmus+ kratkoročno pozitiven vpliv tudi na tem področju, meni 34 % respondentov, enak delež jih meni, da tega vpliva ni.

Zaradi primerjave celotnega konstrukta poučevanja in profesionalnega razvoja smo iz zgoraj naštetih trditev oblikovali t. i. *kazalnik poučevanja in profesionalnega razvoja*. Rezultat je pokazal podobno kot mnenja po posameznih postavkah, in sicer, da je povprečno mnenje, da ima Erasmus+ (in/ali VŽU) pozitiven vpliv na poučevanje in profesionalni razvoj.

Spremenljivke in kazalnik organizacijske klime

Da imajo projekti VŽU/Erasmus+ kratkoročno pozitiven vpliv na občutek pripadnosti zaposlenih skupnim ciljem, meni 60 % respondentov. Podobno kažejo podatki, ki se nanašajo na kolegialnost in dialog med zaposlenimi; 43 % respondentov ravni izobraževanja odraslih meni, da so ti vplivi kratkoročno pozitivni, in 40 % respondentov, da so dolgoročno pozitivni. Pri spremenljivkah organizacijske klime smo preverjali trditve o odnosu med različnimi deležniki. Večina respondentov na ravni izobraževanja odraslih meni, da je vpliv projektov Erasmus+ (in VŽU) na sodelovanje in usklajevanje med izobraževalci odraslih (npr. projektno delo, mednarodno sodelovanje) pozitiven (da je dolgoročno pozitiven, meni 53 %, in da je kratkoročno pozitiven, 38 % respondentov). Pri oceni vpliva sodelovanja izobraževalcev odraslih z vodstvom zavoda so mnenja različna; 41 % jih meni, da so ti vplivi dolgoročni, prav tak delež jih meni, da so ti vplivi kratkoročni, a v obeh primerih pozitivni. 45 % respondentov tudi meni, da imajo ti projekti dolgoročno pozitiven vpliv na podporo izobraževalcev odraslih s strani vodstva zavoda. Prevladujoče mnenje je prav tako, da imajo omenjeni projekti dolgoročno pozitiven vpliv na seznanjenost vodstva z delom izobraževalcev odraslih (le 26 % respondentov meni, da projekti niso imeli tega vpliva). Prevladujoč odgovor respondentov ravni izobraževanja odraslih je, da imajo omenjeni projekti kratkoročno pozitiven vpliv na odnose z vodstvom. Nihče od respondentov ni bil mnenja, da imajo omenjeni projekti kakršenkoli negativen vpliv na odnos izobraževalcev odraslih z udeleženci izobraževanja odraslih (niti dolgoročno niti

kratkoročno negativen), 42 % respondentov pa meni, da je ta vpliv dolgoročno pozitiven. Da Erasmus+ (in VŽU) nima vpliva na vključevanje udeležencev izobraževanja odraslih v odločitve o poteku učenja, meni večina respondentov (55 %), 50 % pa jih meni, da je ta vpliv kratkoročno pozitiven. Zaradi primerjave celotnega konstrukta organizacijske klime smo iz zgoraj naštetih trditev oblikovali t. i. *kazalnik organizacijske klime*. Rezultat je pokazal, da je povprečno mnenje, da ima Erasmus+ (in/ali VŽU) pozitiven vpliv na organizacijsko klimo.

Spremenljivke mednarodne učne mobilnosti

Prevladujoče mnenje respondentov je, da Erasmus+ (in/ali VŽU) dolgoročno pozitivno vpliva na izmenjavo udeležencev izobraževanja odraslih s partnerskimi zavodi. Prav tako je bilo prevladujoče mnenje, da učne mobilnosti doma in učne mobilnosti v tujino (pri obojih smo slednje preverjali z več spremenljivkami) spodbudno vplivajo na internacionalizacijo zavoda.

Spremenljivke prepoznavnosti v okolju

Nihče od respondentov ni odgovoril, da bi imel Erasmus+ (in/ali VŽU) kakorkoli negativen vpliv (niti dolgoročno niti kratkoročno) na prepoznavnost zavoda v okolju. Večina respondentov meni, da je vpliv kratkoročno pozitiven (53 %). Respondenti se v povprečju najbolj strinjajo s trditvijo, da Erasmus+ (in/ali VŽU) dolgoročno pozitivno vpliva na odprtost njihovega zavoda do lokalnega okolja in širše. Mnenj, da so ti vplivi negativni, ni bilo.

Spremenljivke sodelovanja z drugimi

V nadaljevanju nas je zanimalo, kakšna je ocena vpliva Erasmus+ (in/ali VŽU) na sodelovanje z drugimi (z drugimi zavodi v Sloveniji, pripravljenost na sodelovanje v novih projektih, stiki med različnimi deležniki). Respondenti so pretežno ocenili, da je vpliv projektov na sodelovanje z drugimi zavodi za izobraževanje odraslih v Sloveniji dolgoročno pozitiven (41 %), da je kratkoročno pozitiven, pa 35 %, 24 % jih je menilo, da tega vpliva ni, nihče pa ni bil mnenja, da je ta vpliv negativen (ne dolgoročno ne kratkoročno). Podobno je bilo mnenje glede navezovanja stika s tujimi zavodi (največ respondentov meni, da je ta vpliv dolgoročno pozitiven, in sicer 59 %, da je kratkoročno pozitiven, jih meni 38 %, da tega vpliva ni, 3 %, nihče pa ne meni, da je ta vpliv kakorkoli negativen).

Spremenljivke in kazalnik, povezani z nacionalnimi projekti

V nadaljevanju nas je zanimalo, ali ima Erasmus+ (in/ali VŽU) kakršenkoli vpliv na identifikacijo tem za sodelovanje v nacionalnih projektih, delovanje v nacionalnih projektih ter uspešnost izbora v nacionalnih projektih. Respondenti so najpogosteje menili, da ima Erasmus+ (in/ali VŽU) dolgoročno pozitiven vpliv, ki zanje kot zavod pomeni lažjo identifikacijo tem za sodelovanje v nacionalnih projektih (44 %), da ti projekti nimajo vpliva na delovanje v nacionalnih projektih ali da je ta vpliv le kratkoročno pozitiven, meni 38 % oziroma 35 % respondentov.

Respondente smo tudi vprašali za mnenje o vplivu projektov Erasmus+ (in/ali VŽU) na uspešnost pri izboru njihovega zavoda v nacionalnih projektih. Respondenti menijo, da imajo projekti programa Erasmus+ pozitiven vpliv na njihovo uspešnost pri izboru v nacionalnih projektih (31 % jih pravi, da je ta vpliv dolgoročno pozitiven, in 26 %, da je ta vpliv kratkoročno pozitiven).

Iz zgoraj naštetih trditev smo oblikovali t. i. *kazalnik nacionalnih projektov*. Rezultat je pokazal, da je povprečno stališče respondentov, da ima Erasmus+ (in/ali VŽU) pozitiven vpliv na njihov zavod glede nacionalnih projektov (sodelovanje v teh projektih, uspešno identifikacijo tem za nacionalne projekte ter uspešnost zavoda pri izboru v nacionalnih projektih).

Spremenljivke internacionalizacije – aktivnosti zavoda, ki pripomorejo k internacionalizaciji

Zanimalo nas je, katere aktivnosti v zavodu za izobraževanje odraslih prispevajo k njegovi internacionalizaciji. Največji delež strinjanja beležimo pri trditvah, da k internacionalizaciji zavoda pripomore mobilnost izobraževalcev (78 % respondentov meni tako), nato sledijo sodelovanje v mednarodnih projektih mobilnosti (75 %), sodelovanje v EPAL (74 %), zelo visoko so ocenjeni tudi mobilnost vodstva organizacije, načini poučevanja in učenja, partnerstva v programih VŽU/Erasmus+.

Spremenljivke in kazalnik »evropske dodane vrednosti«

Zanimala nas je ocena vpliva Erasmus+ (VŽU) na delo izobraževalcev odraslih na naslednjih področjih: ozaveščenost izobraževalcev odraslih o skupni evropski dediščini, evropskih kulturnih in moralnih vrednotah, njihovem spoštovanju različnih kultur ter na poznavanje in razumevanje izobraževalnih sistemov v državah partnericah. Nihče od respondentov ni bil mnenja, da ima Erasmus+ dolgoročno negativen vpliv na »evropsko dodano vrednost« njihovega zavoda. Nasprotno, večina respondentov meni, da je ta vpliv pozitiven, še več, da je dolgoročno pozitiven.

Tudi rezultat t. i. *kazalnika »evropske dodane vrednosti«*, ki smo ga oblikovali, kaže, da je povprečno mnenje respondentov, da ima Erasmus+ (in/ali VŽU) pozitiven vpliv na »evropsko dodano vrednost« zavoda.

Ocena vpliva projektov Erasmus+ na sistem

Medtem ko so nas prej bolj zanimale ocene vpliva na ravni institucij (in posameznikov), nas v nadaljevanju zanima ocena vpliva na sistem (izobraževanja odraslih).

Ocena skladnosti Erasmus+ z nacionalnimi cilji/usmeritvami na področju izobraževanja odraslih

Respondenti so se najpogosteje strinjali, da so cilji VŽU/Erasmus+ skladni z nacionalnimi cilji izobraževanja odraslih (82 % jih meni, da je ta vpliv pozitiven), da cilji programa Erasmus+ dopolnjujejo/nadgrajujejo nacionalne cilje/usmeritve izobraževanja odraslih, pa je ocenilo 76 % respondentov. Nihče od respondentov ni menil, da skladnosti

ni. Večina respondentov pa je bila neodločena glede skladnosti potreb zavodov za izobraževanje odraslih z nacionalnimi usmeritvami izobraževanja odraslih (49 %), a je bil prav tako velik delež tistih, ki so menili, da ta skladnost obstaja (35 %). Večina respondentov se je tudi strinjala, da ima EPALE pozitiven vpliv na realizacijo ciljev Erasmus+; s to trditvijo se je popolnoma strinjalo 11 %, strinjalo se jih je 71 %, 11 % respondentov pa je bilo neodločenih (le 7 % se jih s trditvijo o tem vplivu ni strinjalo).

Rezultati so prav tako pokazali, da ima EPALE velik vpliv na sistem izobraževanja odraslih (ne le na zavod, iz katerega je prihajal respondent). Poglejmo posamezne postavke. Da je ta vpliv pozitiven pri iskanju tujih partnerjev, meni 86 % respondentov, kot prvi korak h kasnejšim kompleksnejšim mednarodnim projektom (86 %), prav tako, da to spletno orodje pozitivno vpliva na iskanje primerov projektov za kasnejše oblikovanje lastnih projektov (82 %), pri razširjanju rezultatov (89 %), spremljanju aktualnih smernic in trendov izobraževanja odraslih v Sloveniji (79 %), spremljanju tovrstnih trendov in smernic v Evropi (96 %), spremljanju aktualnih dogodkov s področja izobraževanja odraslih (seminarji, konference itd.; 86 %), na profesionalni razvoj izobraževalcev odraslih (75 %), medkolegialno učenje izobraževalcev odraslih (82 %), največ, kar 96 %, pa se jih je strinjalo, da ima EPALE pozitiven vpliv na prenos dobrih praks med izobraževalci odraslih. Nekoliko manj, a še vedno zelo velik delež, je bilo respondentov, ki so se strinjali, da ima omenjeno spletno orodje pozitiven vpliv na trajnost rezultatov (70 %), najmanj pa, da je ta vpliv pozitiven za uporabo IKT v izobraževanju (68 %). Interpretacija pri tej zadnji postavki je lahko podobna, kakor so bile tiste, ki smo jih sicer zapisali pri tematiki IKT.

Spremenljivke in kazalnik internacionalizacije – v povezavi s kakovostjo

Ko smo respondente vprašali, ali menijo, da projekti iz programa Erasmus+ (in/ali VŽU) vplivajo na internacionalizacijo sistema izobraževanja odraslih, je bil prevladujoč odgovor, da je ta vpliv dolgoročno pozitiven. Odgovori so bili pritrdili pri vseh štirih trditvah o vplivu internacionalizacije na kakovost (kakovost institucij za izobraževanje odraslih, kakovost učenja, kakovost poučevanja in kakovost izobraževanja odraslih – 62 %, 56 %, 61 % in 71 %).

Tudi rezultat za t. i. *kazalnik vpliva internacionalizacije na kakovost* kaže, da je povprečno mnenje respondentov, da internacionalizacija pozitivno vpliva na kakovost.

Spremenljivka inovacij

58 % respondentov ravni izobraževanja odraslih je ocenilo, da Erasmus+ (in/ali VŽU) na inovacije na področju sistema vzgoje in izobraževanja (VIZ) vpliva dolgoročno pozitivno, nato sta sledila odgovora, da je ta vpliv kratkoročno pozitiven (38 %) ali da tega vpliva ni (4 %). Nihče od respondentov ni ocenil, da je vpliv negativen.

Spremenljivke kakovosti

Respondenti so mnenja, da Erasmus+ (in/ali VŽU) vpliva na krepitev kakovosti izobraževalnega sistema oziroma pospešuje kakovostne izboljšave na ravni sistema. 56 % jih

meni, da je ta vpliv dolgoročno pozitiven, 36 %, da je kratkoročno pozitiven, 9 % pa, da tega vpliva ni. Podobno meni tudi večina ob trditvi o splošnem dvigu kakovosti poučevanja/učenja (da je dolgoročno pozitiven, meni 60 % respondentov, da je kratkoročno pozitiven, 31 %, in da tega vpliva ni, 9 %).

Spremenljivka profesionalnega razvoja izobraževalcev – na ravni sistema VIZ

Da ima Erasmus+ (in/ali VŽU) pozitiven vpliv na profesionalni razvoj izobraževalcev odraslih (ne le na tiste v zavodu, temveč na sistem izobraževanja odraslih), meni večina respondentov; da je ta vpliv dolgoročno pozitiven, meni 64 %, da je kratkoročno pozitiven, 29 %, in da tega vpliva ni, 7 % respondentov. Nihče ni mnenja, enako kot pri spremenljivkah o kakovosti, da je vpliv negativen.

Kot smo zapisali v uvodnem delu članka, obstajajo med individualno, institucionalno in sistemsko ravno tudi določena prekrivanja učinkov. Zato ugotovitve, zapisane pri vplivih Erasmus+ (in/ali VŽU) na profesionalni razvoj na ravni institucij, v velikem delu veljajo tudi za raven sistema in jih ne navajamo še enkrat.

Spremenljivke nacionalnih politik na področju sistema VIZ

Tudi tukaj so mnenja precej podobna. Respondenti menijo, da Erasmus+ (in/ali VŽU) vpliva na podporo nacionalnim politikam oziroma pri njihovi nadgradnji. 82 % respondentov meni, da je ta vpliv pri podpori nacionalnim politikam pozitiven (od tega jih 56 % meni, da je dolgoročen, 27 % pa, da je kratkoročen), in 18 %, da tega vpliva ni. Da ti projekti pomenijo nadgradnjo nacionalnim politikam izobraževanja odraslih, prav tako meni večina respondentov, in sicer 76 % (58 %, da gre za dolgoročen vpliv, in 18 %, da je vpliv kratkoročen), da tega vpliva ni, meni 24 % respondentov.

Spremenljivke dobrih praks

Respondenti menijo, da ima Erasmus+ (in/ali VŽU) dolgoročno pozitiven vpliv na razširjanje dobrih praks znotraj Slovenije oziroma v Evropi. Pri obeh trditvah več kot polovica respondentov odgovarja, da je vpliv dolgoročno pozitiven, in sicer 56 % oziroma 53 %. Respondentov, ki bi menili, da je vpliv kakorkoli negativen (kratkoročno ali dolgoročno), ni. Tudi deleža tistih, ki menijo, da vpliva ni, sta majhna (4 % za razširjanje dobrih praks znotraj Slovenije in 13 % za razširjanje v Evropi).

SKLEP

Globalizacija in evropeizacija sta kompleksen fenomen, raziskovanje njunih učinkov pa je še kompleksnejše. Podobno kot lahko identificiramo različna obdobja teoretizacije globalizacije, lahko identificiramo tudi različne valove teoretizacije evropeizacije. Kot ugotavljamo v članku, se evropsko sodelovanje in skupno delovanje (včasih širše od EU) na področju izobraževanja (in usposabljanja) vedno bolj krepi. Problem ločevanja izobraževanja in usposabljanja pa vedno bolj pojenja (vsaj sistemsko se želi to urediti). Evropeizacijo pogosto razumemo kot vpliv EU. Teh vplivov je seveda več, tudi na področju

izobraževanja odraslih. Glede na kompleksnost področja smo se v članku omejili le na en vidik – tj. program EU na področju izobraževanja in usposabljanja Erasmus+ (ter zaradi zgodovinske perspektive, še bolj pa zaradi ugotavljanja dolgotrajnejših učinkov tudi program VŽU). Izhajamo iz predpostavke, da gre za skupni evropski program, ki upošteva različne dimenzije evropeizacije (in seveda medsebojno povezanost globalizacije in evropeizacije – ne le njeno teritorialno osredotočenost). Ne nazadnje, zavedamo se prelivanja učinkov, ki jih ima program Erasmus+, med individualno, institucionalno in sistemsko ravno, pri čemer ne želimo zanemariti reverzibilnosti struktur in superstruktur, v katerih se politike izobraževanja pravzaprav ustvarjajo, implementirajo, spremljajo in tudi korigirajo. Pa vendarle predstavljeni rezultati kljub tem zavedanjem pretežno opisujejo evropeizacijo kot enosmeren proces – kot vpliv skupnega evropskega programa na izobraževanje odraslih v Sloveniji (na vseh treh ravneh).

Mnenja respondentov o učinkih programa Erasmus+ na izobraževanje odraslih v Sloveniji so pokazala, da so ti učinki vsekakor vidni, da so pretežno pozitivni (tako ocenjeni kot bodisi kratkoročni bodisi dolgoročni). Tudi ko smo posamezne trditve oblikovali v kazalnik (zaznave vpliva, ki jih imajo projekti programa Erasmus+ na profesionalni razvoj, organizacijsko klimo, vpliv internacionalizacije na kakovost (institucij, učenja, poučevanja, sistema) ter »evropsko dodano vrednost«), je ta vpliv ocenjen kot pozitiven. Na drugi strani pa je bila večina respondentov neodločena glede skladnosti potreb zavodov izobraževanja odraslih z nacionalnimi usmeritvami izobraževanja odraslih. Slednje je mogoče interpretirati tudi tako, da nacionalne usmeritve (več) ne ustrezajo potrebam, ki jih imajo ti zavodi. Še vedno pa recimo večina respondentov meni, da Erasmus+ dobro vpliva na podporo in nadgradnjo nacionalnim politikam. Kot zelo pozitivna se je, med drugim, pokazala tudi uporaba spletnega orodje EPALE.

Rezultati, ki dajejo pozitivno oceno o vplivu Erasmus+, niso presenetljivi. Tudi študija, izvedena leta 2015 (*The Benefits and Challenges of Internationalisation/Europeanisation Strategies for Educational Institutions*, 2016), je pokazala na pozitivno korelacijo med izkušnjami udeležencev (ali njihovih organizacij) v mednarodnem sodelovanju in njihovim mnenjem o koristih, ki jih slednje prinaša: pogostejše se mednarodno udelejšujejo (v programu Erasmus+), bolj se zavedajo koristi, ki so povezane z mednarodnim sodelovanjem (še posebej v smeri razvoja znanja in veščin). Omenjena študija je razkrila, da sta po mnenju respondentov dve najpogostejši koristi naslednji: nove veščine za udeležence in učeče se ter dostop do novega in pomembnega znanja prek mreženja. Glede na ti dve koristi je bilo izračunano, da se pozitivnost zaznave (koristi), če je organizacija sodelovala vsaj v enem projektu Erasmus+, v povprečju poveča na 82 % do 88 %; v organizacijah, ki so sodelovale v več kot šestih projektih, pa se ta zaznava poveča na do 90 % (prav tam, str. 4).

Rezultati naše raziskave so omejeni z nekaterimi slabostmi. Zaradi majhnosti vzorca težko izpeljemo neke splošne ugotovitve, res pa je, da ko iz vzorca izločimo podvzorec ljudskih univerz (in analiziramo podatke), ki pomenijo večjo realizacijo populacije, dobimo podobne rezultate. O podobni omejenosti predstavitve naših rezultatov lahko govorimo zaradi tega, ker v članku predstavljamo le eno skupino respondentov, smo pa za namene

Vmesnega poročila opravili raziskavo v več skupinah respondentov (tudi pri evalvatorjih projektov Erasmus+ v Sloveniji in drugih deležnikih). Tretja morebitna pomanjkljivost je, da smo spraševali le vodstveni kader institucij (pa čeprav smo jih spraševali tudi o vplivu programa na individualno raven, torej tudi za raven izobraževalcev odraslih). Ne nazadnje je treba opozoriti, da smo spremljali mnenja o učinkih, nismo pa teh učinkov merili (sle-dnje je namreč praktično nemogoče narediti).

LITERATURA

- Anderson, J. in Goodman, J. (1999). Transnationalism, 'Postmodern' Territorialities and Democracy in the European Union. V K. J. Brehony, N. Rassool (ur.), *Nationalisms Old and New. Explorations in Sociology* (str. 17–34). London: Palgrave Macmillan.
- Bajt, M. in Stanovnik Perčič, A. (2017). Erasmus+ s podporo mednarodnemu sodelovanju odpira vrata v svet izobraževalcem odraslih v Sloveniji. *Andragoška spoznanja*, 23(4), 135–142.
- Baketa, N. (2012). Evropeizacija obrazovanja odraslih u Hrvatskoj. *Andragoški glasnik*, 16(1), 55–67.
- Boli, J. (2002). Globalization. V L. D. Levinson, W. P. Cookson in A. R. Sadovnik (ur.), *Education and Sociology – An Encyclopedia* (str. 307–313). London, New York: Routledge Falmer.
- Brezovšek, M. (2003). Uvod: globalizacija in nova paradigma upravljanja. V M. Brezovšek in M. Haček (ur.), *Globalizacija in državna uprava* (str. 5–10). Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Bulmer, J. S. in Radaelli, M. C. (2004). The Europeanisation of National Policy? *Queen's Papers on Europeanisation*, 1, 1–21.
- Cerny, P. G. (1996). Globalization and Other Stories: The Search for a New Paradigm for International Relations. *International Journal*, 51(4), 617–637.
- COM 787 (2011): *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions Erasmus for All: The EU Programme for Education, Training, Youth and Sport*. Pridobljeno s <http://eur-lex.europa.eu/procedure/EN/201094>.
- Das, K. D. (2011). *Conceptual Globalism and Globalization: An Initiation*. Pridobljeno s <https://warwick.ac.uk/fac/soc/pais/research/researchcentres/csgt/papers/workingpapers/2011/27511.pdf>.
- Erasmus+ Vodnik za prijavitelje (različica 1/2017) (2016). Pridobljeno s ec.europa.eu/.../erasmus-plus/sites/erasmusplus/.../erasmus-plus-programme-guide_sl.pdf.
- Evaluation roadmap* (2015). Interno gradivo.
- Falk, R. (1999). *Predatory Globalization: A Critique*. Cambridge: Polity Press.
- Held, D. (1991a). Democracy, the Nation State and the System. V D. Held (ur.), *Political Theory Today* (str. 197–235). Stanford: Stanford University Press.
- Held, D. (1991b). *Democracy and the Global Order: From the Modern State to Cosmopolitan Governance*. Stanford: Stanford University Press.
- Higgott, R. (1999). Economic, Politics and (International) Political Economy: The Need for a Balanced Diet in an Era of Globalization. *New Political Economy*, 4(1), 23–36.
- Higgott, R. in Reich, S. (1998). *Globalisation and Sites of Conflict: Towards Definition and Taxonomy*. *CSGR Working Paper*, 01/98. Pridobljeno s <https://pdfs.semanticscholar.org/9700/1d73a62b80f25ab9de0258a8ec71f22866dc.pdf>.
- Hirst, P. in Thompson, G. (1995). Globalization and the future of the nation state. *Economy and Society*, 24(3), 408–442.
- Hirst, P. in Thompson, G. (1996). *Globalization in question*. Cambridge: Cambridge Polity Press.

- Jang, J., McSparren, J. in Rashchupkina, Y. (2016). Global governance: present and future. *Palgrave Communications*. 2,15045. doi: 10.1057/palcomms.2015.45.
- Jelenc Krašovec, S. in Mikulec, B. (2017). Vpliv evropeizacije izobraževanja na potrženje in poglobljanje politike in prakse izobraževanja odraslih v Sloveniji. *Andragoška spoznanja*, 23(4), 67–85.
- Jones, A. (2006). *Dictionary of Globalization*. Cambridge: Polity Press.
- Klatt, M. (2014). Understanding the European Union and its Political Power. V M. Milana and J. Holford (ur.), *Adult Education Policy and the European Union. Theoretical and Methodological Perspectives* (str. 53–72). Rotterdam: Sense.
- Kellner, D. (2000). Globalization and New Social Movements: Lesson for Critical Theory in Pedagogy. V C. N. Burbules in A. C. Torres (ur.), *Globalization and Education: Critical Perspective* (str. 299–322). New York: Routledge.
- Klemenčič, E. (2012). *Globalizacija edukacije*. Ljubljana: i2 d.o.o.
- Klemenčič, E. (2017). *Vmesno nacionalno poročilo o implementaciji in učinkih programa Erasmus+*. Interni vir (neobjavljeno).
- Klemenčič, M. in Flander, A. (2013). *Evalvacija učinkov programa Erasmus na visoko šolstvo v Sloveniji*. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.
- Ladi, S. (2006). *Globalization and Europeanization: Analysing Change*. Barcelona: Institut Barcelona, D'estudis internacional.
- Milana, M. (2014). Europeanisation and the Changing Nature of the (European) State. V M. Milana in J. Holford (ur.), *Adult Education Policy and the European Union. Theoretical and Methodological Perspectives* (str. 73–90). Rotterdam: Sense.
- Ohmae, K. (1990). *The borderless world: power and strategy in the interlinked economy*. London: HarperCollins.
- Ohmae, K. (1995). *The end of the nation state: the rise of regional economies*. London: HarperCollins.
- Özderdem, F. (2012). Europeanization: An answer to globalization. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi Cilt*, 11(2), 123–140.
- Reich, R. B. (1991). *The work of nations: preparing ourselves for 21st century capitalism*. New York: Vintage Books.
- Scholte, A. J. (2005). *Globalization: A Critical Introduction*. New York: Palgrave Macmillan.
- Spring, J. (2009). *Globalization and Education: An Introduction*. New York, London: Routledge.
- Štremfel, U. (2017). Nova oblika vladavine v Evropski uniji in njeni izrazi na področju izobraževanja odraslih v Sloveniji. *Andragoška spoznanja*, 23(4), 51–66.
- The Benefits and Challenges of Internationalisation/Europeanisation Strategies for Educational Institutions* (2016). Pridobljeno s: https://europeanisation.eu-fundraising.eu/media/benefits_and_challenges_of_internationalisation_strategies.pdf.
- Uredba o akcijskem programu na področju vseživljenjskega učenja. *Uradni list EU*, št. 1720/2006. Pridobljeno s <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006D1720&from=SL>.



Anita Jug Došler, Margerita Zagamajster

SREDIŠČA ZA SAMOSTOJNO UČENJE (SSU): AKTUALNI IZZIVI, PRIPOROČILA IN VIZIJA RAZVOJA

POVZETEK

Mreža središč za samostojno učenje (SSU) je ena od starejših infrastrukturnih dejavnosti, razvitih na Andragoškem centru Slovenije (ACS). Z razvojem organiziranega samostojnega učenja se je ACS začel ukvarjati leta 1993 v želji po vzpostavitvi in širjenju kulture organiziranega samostojnega učenja v Sloveniji. V letu 2017 je v mreži SSU delovalo 36 splošnoizobraževalnih središč in dve podružnici, kjer so udeleženci SSU lahko samostojno in brezplačno pridobivali in utrjevali znanje ob podpori strokovnih delavcev SSU. Podatki kažejo, da se število udeležencev SSU z leti povečuje. V času od 2014 do danes so nastale mnoge nove pobude ter bili sprejeti številni strateški dokumenti tako na nacionalni kot tudi evropski in svetovni ravni, ki prav tako podpirajo delovanje SSU. V prispevku prikazujemo rezultate raziskovalno-aplikativnega projekta, v okviru katerega smo izsledili, da se v Sloveniji pojavlja potreba po razvoju, dopolnjevanju in nadgradnji delovanja SSU, na področjih, ki jih v prispevku predstavljamo v obliki razvitih priporočil za nadaljnji razvoj SSU.

Ključne besede: središča za samostojno učenje, izobraževanje odraslih, neformalno učenje, organizirano samostojno učenje

CENTRES FOR SELF-DIRECTED LEARNING (CSDL): CURRENT CHALLENGES, RECOMMENDATIONS AND FUTURE DEVELOPMENT - ABSTRACT

The network of Centres for self-directed learning (CSDL) is among the older infrastructure activities developed by the Slovenian institute for adult education (SIAE). Following the development of self-directed learning, the SIAE began to focus on establishing and extending the culture of self-directed learning in Slovenia in 1993. In 2017, there were 36 CSDLs and 2 branches within the CSDL network, where CSDL participants were able to independently and freely strengthen and acquire knowledge with the support of CSDL experts, counsellors or mentors in organised self-directed learning. Data shows that the number of CSDL participants has increased over the years. From 2014 until now, many new initiatives have been created and many strategic documents have been developed and accepted at the national, European

Dr. Anita Jug Došler, Andragoški center Slovenije, anita.jug.dosler@acs.si

Mag. Margerita Zagamajster, Andragoški center Slovenije, margerita.zagamajster@acs.si

and global levels, which also support the work of the CSDLs. The article also presents the results of a research-applicative project used to develop recommendations for facing future challenges and implementing updates. Results show that there is a need to research-applied project, which found that there is a need to develop, supplement and upgrade the operation of CSDLs in Slovenia in specific areas, and provides recommendations for the further development of CSDLs.

Keywords: *Centres for self-directed learning, adult education, non-formal learning, organized self-directed learning*

UVOD

Središča za samostojno učenje (SSU) so namenjena vsem odraslim, ki jim iz kakršnihkoli razlogov tradicionalno učenje in izobraževanje nista dostopni ali jim ne ustrezata. Učenje v središčih je za udeležence brezplačno. Organizirano samostojno učenje (OSU) v SSU se uvršča na področje neformalnega učenja, čeprav se samostojnost udeležencev pri učenju prenaša tudi v druge organizirane oblike izobraževanja in izobraževalni sistem nasploh (Benedik, 2001). Učenje odraslih obsega tako formalno izobraževanje kot tudi neformalno izobraževanje in priložnostno učenje. Slednji obliki pa implicirata tudi samostojno učenje (Latchem, 2014; Muršak, Vidmar, Kelava, Hozjan, Šlander, Acceto in Komac, 2006). Koncept OSU je bil vzpostavljen že kmalu po letu 1900 z J. Deweyjem in E. C. Lindemanom (Ayyildiz in Tarhan, 2015), ki sta za uspešen proces OSU navedla pomembnost izkušnje posameznika in njegovega lastnega odločanja za OSU. M. S. Knowles pa je k njunemu konceptu leta 1975 dodal, da je OSU proces, za katerega sta ključni posameznikova sposobnost in zmožnost odločanja za OSU s pomočjo ali brez pomoči drugih ljudi, da bi ta lahko ugotovil, kakšne so njegove potrebe po OSU, katerim učnim ciljem naj pri OSU sledi ter kakšne učne strategije in gradiva naj pri tem uporablja, da ga bodo pripeljale do uspešnih rezultatov OSU. Ob tem je v ospredje postavil tudi pomen razvoja posameznikovih spretnosti in veščin za OSU ter njegovih zmožnosti za samoregulacijo, samozadostnost in samokontrolo pri OSU (Ayyildiz in Tarhan, 2015). Kasneje se je teorija samostojnega učenja utemeljevala tudi prek dela A. Tougha in raziskav o učnih projektih odraslih (Tough, 1979). A. Tough se je pri svojem delu opiral na raziskavo o motivacijskih usmeritvah odraslih, ki jo je opravil Houle (1993). Ta je v devetdesetih v svoji raziskavi (1993) ugotovil tri temeljne učne usmeritve, in sicer usmeritev k ciljem, usmeritev k dejavnosti in usmeritev k učenju. Tudi nekatere druge raziskave (npr. Zimmerman, 2002; Turban, Dougherty in Lee, 2002; Godshalk in Sosik, 2003; Zachary, 2005; Allen, Finkelstein in Poteet, 2009) so pokazale pomembno povezanost med uspehom učenja in samouravnavanjem učenja pri osnovno-, srednje-, višje- in visokošolsko izobraženih posameznikih ter tudi pri udeležencih izobraževanja odraslih. Pri slednjih je še posebej pomembno, da za uspešen proces samostojnega učenja razvijejo učinkovite samoregulacijske strategije (Kump, Jelenc Krašovec in Radovan, 2013). Pri OSU učeči se posameznik prevzame glavno odgovornost za učni proces, osebne karakteristike temeljijo namreč na želji, izbiri ali prioriteti učečega se, da prevzame odgovornost za svoje učenje, tako z

vidika načrtovanja kot tudi izpeljave in vrednotenja, pri tem pa mu lahko pomagajo tudi druge osebe ali ustanove (Brockett in Hiemstra, 1991; Jelenc, 2008). Ob tem je bistvenega pomena tudi, da posameznik sam ali ob pomoči drugih oblikuje učne in/ali izobraževalne cilje, ki v procesu OSU sestavljajo temeljni okvir za načrtovanje, spremljanje in prepoznavanje posameznih učnih korakov in potreb udeleženca SSU za doseganje rezultatov OSU. Pri »tradicionalnem« učenju je učitelj tisti, ki prenaša znanje. Vloga strokovnega delavca v SSU pa je drugačna. Ta udeleženca pri OSU predvsem usmerja in mu pomaga (Piskurich, 1993; Garrison, 1997). Pri OSU posameznik sam prevzame pobudo in odgovornost za samostojno učenje. Sam ali ob pomoči strokovnega delavca SSU denimo upravlja in usmerja svoj proces samostojnega učenja na podlagi metakognitivnih procesov, vezanih na OSU. Tako je tudi metakognicija eden izmed pomembnejših elementov koncepta OSU (Winne in Hadwin, 1998; Huey in Agyekum, 1983). Če poteka učenje ob organizirani (načrtovani, dovolj stalni, redni in intenzivni) pomoči drugih,¹ ga označujemo kot (organizirano) samostojno učenje ob pomoči ali vodeno samoizobraževanje, če pa ga pretežno izpelje posameznik sam, ga imenujemo le (organizirano) samostojno učenje (Jelenc, 2001, 2008). Cilji, na katerih temelji delovanje SSU, so: (1) zagotavljanje možnosti neformalnega izobraževanja na način brezplačnega OSU čim širšemu krogu ljudi; (2) širjenje kulture samostojnega učenja in dvig izobrazbene ravni prebivalstva; (3) spodbujanje in motiviranje posameznikov k učenju (pridobivanje novega in utrjevanje že pridobljenega znanja, širjenje pomena vseživljenjskega izobraževanja); (4) približevanje potrebam odraslih (dostopnost, prosta izbira vsebin in virov, časa in tempa učenja), pri čemer je posebna pozornost namenjena tistim, ki jim fizične ali časovne ovire preprečujejo vključitev v organizirane oblike učenja, tistim, ki jim samostojno učenje s pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) ustreza bolj kot druge oblike učenja, in, tistim, ki so jim druge oblike učenja nedostopne zaradi finančnih omejitev; (5) zagotavljanje ustrezne informiranosti ljudi in ciljnih skupin (letaki, oglasi in podobno) o možnosti organiziranega samostojnega učenja; (6) utrjevanje odgovornosti posameznika za napredovanje v lastnem znanju; (7) zagotavljanje novih, fleksibilnih in v svetu uveljavljenih oblik izobraževanja; (8) priprava učnega gradiva in gradiv za samostojno učenje in stalno bogatenje izobraževalnih programov; (9) uresničevanje sporočil iz *Memoranduma o vseživljenjskem učenju* (2000) (Benedik, 2001; Perme in Hlebec, 2005; Beltram, Zagmajster, Bogataj in Šinko, 2014).

Tudi hiter razvoj IKT vpliva na dostopnost in posodabljanje procesov (samostojnega) učenja in izobraževanja, saj odpira nove možnosti in poti. Trendi v razvitem svetu kažejo v smeri razvoja mobilnega učenja, učne analitike, personalizacije izobraževanja, igrifikacije in naraščanja prosto dostopnih izobraževalnih virov (angl. open educational resources – OER) na spletu (Ljubljana OER action plan, 2017). Na globalni ravni se pojavljajo številne pobude za mednarodno sodelovanje na tem področju in spodbujanje uporabe OER z ustrezno izobraževalno politiko. Naraščanje OER na spletu odpira nove priložnosti tudi za OSU, ki se odvija v SSU. V mreži SSU je po podatkih analize iz leta 2014 (Beltram

1 V našem primeru, ko govorimo o OSU v SSU, imamo v mislih pomoč strokovnega delavca SSU.

idr., 2014) največji interes udeležencev po učenju na področju računalništva in uporabe računalniških orodij, kar za Slovenijo pomeni priložnost za zmanjševanje zaostajanja pri uporabi spleta za učne in izobraževalne aktivnosti, kjer Slovenija denimo za Finsko in EU po podatkih Eurostata (po nekaterih dejavnikih) zaostaja (Preglednica 1) (Eurostat, 2017).

Preglednica 1: Uporaba spleta in medmrežij za izobraževalne aktivnosti prebivalcev v starosti od 16 do 74 let v letu 2016 (v %)

Uporaba spleta in medmrežij za izobraževalne aktivnosti	EU (28 držav članic)	Slovenija	Finska
Iskanje informacij na spletu o izobraževanju in usposabljanju ter spletnih tečajih (podatki za leto 2015)	32	31	31
Opravljanje spletnega tečaja	6	3	14
Uporaba spletnih učnih gradiv	13	13	27
Spletno komuniciranje s pedagoškim osebjem ali študenti s pomočjo izobraževalnih spletnih strani ali portalov	7	6	16

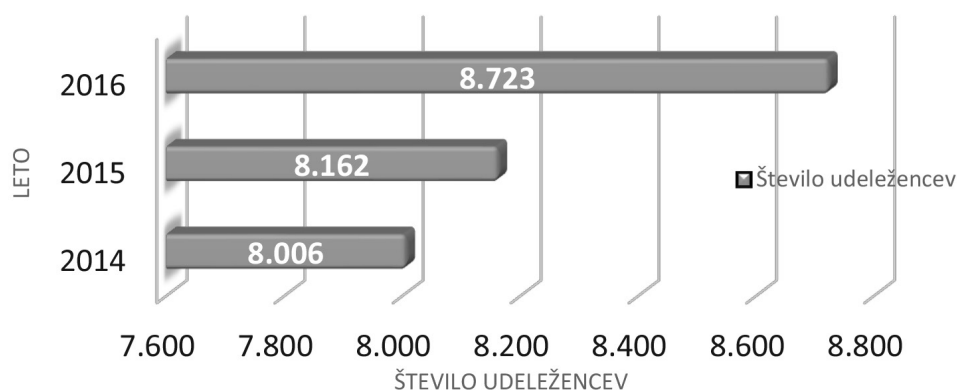
Vir: Eurostat, 2017

Mreža SSU je ena od starejših infrastrukturnih dejavnosti, razvitih na Andragoškem centru Slovenije (ACS). Z razvojem organiziranega samostojnega učenja se je ACS začel ukvarjati leta 1993 v želji po vzpostavitvi in širjenju kulture organiziranega samostojnega učenja v Sloveniji. V letu 2017 je v mreži SSU delovalo 36 splošnoizobraževalnih središč in dve podružnici SSU na LU Velenje (Nazarje in Šoštanj), kjer so udeleženci SSU lahko samostojno in brezplačno pridobivali in utrjevali znanje ob podpori strokovnih delavcev SSU. Ponudba storitev SSU je v lokalnem okolju doživela dober odziv, kar potrjujejo tudi podatki iz aplikacije za spremljanje uresničevanja Resolucije o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Sloveniji za obdobje 2013–2020 (ReNPPIO) in aplikacije SSU. Podatki kažejo, da se število udeležencev SSU z leti povečuje (Graf 1).

Leta 2014 jih je bilo 8.006, leta 2015 pa 8.162. Leta 2016 je bilo v Sloveniji 36 SSU, udeležencev, ki so jih obiskali, pa 8.723. V SSU je bilo po Sloveniji izpeljanih že več kot 190.000 ur samostojnega učenja. Kljub naraščanju števila udeležencev v SSU opazimo še zmeraj nezadostno doseganje določenih ciljnih skupin, kot so denimo ranljive skupine, pri čemer se pojavlja dokaj velika heterogenost med posamičnimi izvajalskimi organizacijami. V času od 2014 do danes so nastale mnoge nove pobude ter bili sprejeti številni strateški dokumenti tako na nacionalni kot tudi evropski in svetovni ravni, ki prav tako podpirajo delovanje SSU.²

² Na primer: Slovenska strategija pametne specializacije (2015), Partnerski sporazum med Slovenijo in Evropsko komisijo za obdobje 2014–2020 (2014), Recommendation on adult learning and education (2015), Digitalna Slovenija 2020 – strategija razvoja informacijske družbe do leta 2020: digitalizacija Slovenije z

Graf 1: Število udeležencev v SSU



Vir: Aplikacija ReNPIO, 2018

Med ključnimi nacionalnimi dokumenti je novi Zakon o izobraževanju odraslih (ZIO) (2018), po katerem je svetovalna dejavnost pri samostojnem učenju del javne mreže. V skladu z ZIO (2018) bo treba pripraviti smernice za izvajanje dejavnosti (med drugim tudi za svetovalno dejavnost pri samostojnem učenju), financiranje SSU pa bo opredeljeno s standardi in normativi, ki jih bo prav tako treba še pripraviti (Jug Došler idr., 2017). V obdobju po analizi leta 2014 (tj. od leta 2015 do leta 2017) je bilo na ACS izpeljanih kar nekaj aktivnosti, ki smo jih opravljali v skladu z danimi kadrovskimi in finančnimi zmoglostmi. Poleg strokovne podpore mreži SSU in izvedbe občasnih spopolnjevanj strokovnih delavcev SSU smo v letih 2015 in 2016 vzdrževali in posodabljali aplikacijo za spremljanje izvajanja dejavnosti SSU ter razvili in vzdrževali spletni portal SSU. Aplikacijo SSU smo posodabljali tudi na podlagi priporočil iz analize 2014, zaradi sprememb v praksi (npr. razvoj sodobne IKT, pojav nove opreme in zastarevanje obstoječe, pojav novih ciljnih skupin udeležencev v SSU ipd.) in zaradi potrebe po racionalizaciji dela (npr. usklajevanje podatkovnih baz z aplikacijo ReNPIO). Pri posodabljanju aplikacije SSU smo se konzultirali z mrežo SSU, ki je tudi testirala delovanje opravljenih posodobitev. Posodabljanje aplikacije SSU je zajemalo posodabljanje obrazcev in kreiranje novih šifrantov na podlagi spremenjenih rubrik, šifriranje spremenjenih podatkov za nazaj za celotno obdobje od leta 2003/2004 dalje, možnost novih oblik izpisov, testiranje izpisov v omrežju SSU, odpravljanje napak, možnost izpolnjevanja nekaterih

intenzivno in inovativno uporabo IKT v interneta v vseh segmentih družbe (2016), Poti izpopolnjevanja: nove priložnosti za odrasle (2016), Employment and Social Developments in Europe (2016), Priporočilo sveta o vzpostavitvi jamstva za znanja in spretnosti (2016), 3rd Global Report on Adult Learning and Education: The Impact of Adult Learning and Education on Health and Well-Being; Employment and the Labour Market and Social, Civic and Community Life (2016), Ljubljana OER action plan (2017), Report of Europe Regional Consultation on Open Educational Resources, OER for Inclusive and Equitable Quality Education: From Commitment to Action (2017), Opening up Education (2016).

obrazcev v več jezikih in elektronsko. Na podlagi priporočila iz analize 2014 (Beltram idr., 2014) smo na ACS zasnovali in razvili spletni portal SSU,³ ki smo ga kasneje še dograjevali. V portal smo doslej skupaj z izvajalci SSU umestili več kot 200 učnih virov oz. gradiv, ki so brezplačno dostopna na spletu. Cilj portala je zagotavljati dostop do OER v slovenskem jeziku na enem mestu, omogočiti osnovne informacije o mreži SSU in večjo prepoznavnost te v Sloveniji ter spodbuditi medsebojno povezovanje izvajalcev SSU s pomočjo sodobne IKT. V letu 2017 smo na ACS poleg priprave poročila s priporočili zagotavljali strokovno podporo omrežju SSU, predvsem pri delu s portalom in aplikacijo SSU, ter izpeljali eno spopolnjevanje strokovnih delavcev v okviru projekta *ESS Krepitev kompetenc strokovnih delavcev na področju vodenja inovativnega vzgojno-izobraževalnega zavoda v obdobju od 2016 do 2018*. Skrbeli smo za vzdrževanje in posodabljanje aplikacije SSU in portala SSU. Na pobudo delovne skupine smo pripravili videoposnetke za samostojno učenje na področju računalniškega opismenjevanja in uporabe pametnega telefona, ki so bili v letu 2018 umeščeni na portal SSU in so na voljo širši javnosti. Letos načrtujemo nadaljevanje dela pri nalogi *Strokovna in razvojna podpora mreži Središč za samostojno učenje* (SSU), v okviru katere načrtujemo poleg strokovne podpore še posodabljanje programa temeljnega usposabljanja (TU) za strokovne delavce središč, vzdrževanje in posodabljanje aplikacije in portala SSU ter implementacijo nekaterih predlaganih priporočil v prakso, ki bodo v skladu s smernicami za izvajanje dejavnosti po 24. členu novega ZIO (Jug Došler idr., 2017).

V nadaljevanju prikazujemo rezultate raziskovalno-aplikativnega projekta *Strokovna in razvojna podpora mreži SSU*. Prek slednjega smo razvili tudi priporočila za posodobitev SSU, ki jih predstavljamo v nadaljevanju.

METODE

Uporabljeni sta bili deskriptivna in kavzalno-neeksperimentalna metoda empiričnega raziskovanja (Cencič, 2009). Pri deskriptivni metodi dela so bili podatki pridobljeni na podlagi pregleda domače in tuje strokovne in znanstvene literature s pomočjo spletnih brskalnikov: COBISS, ScienceDirect, DiKul in Google Scholar. Izbira literature je temeljila na naslednjih kriterijih: strokovnost, natančnost, vsebinska ustreznost in aktualnost vira ter dostopnost. Poleg deskriptivne metode smo kavzalno-neeksperimentalno metodo empiričnega raziskovanja uporabili pri analizi prispevkov članov delovne skupine ter pri analizi primarnih in sekundarnih virov izvajalskih organizacij in ACS, deloma pa tudi pri analizi podatkov iz aplikacije SSU in aplikacije ReNPIO. Podatki so bili zbrani v letu 2017. Raziskovalno-aplikativni projekt je temeljil na kombinirani metodologiji: kvantitativni in kvalitativni, še posebej v tistih segmentih dela, kjer so vsebinsko analizirana posamezna vprašanja oz. postavke odprtega ali kombiniranega odprto-zaprtega tipa, kjer so temeljni sklepi oblikovani na podlagi združevanja vsebinsko sorodnih kategorij v ključne ugotovitve, vezane na naš predmet raziskovanja.

3 Dostopen na: <https://portalssu.acs.si/ssu/>.

Raziskovalni problem

Z raziskovalno-aplikativnim projektom smo želeli odgovoriti na raziskovalno vprašanje, kako izpeljati posodobitev SSU v praksi in kako z dejavnostjo SSU kar najbolj doseči različne (predvsem ranljive) ciljne skupine.

Koncipiranje delovne skupine in opis poteka raziskovalno-aplikativnega projekta z instrumentarijem

Delovno skupino je sestavljalo skupno 13 članov, od tega je bilo osem zunanjih članov, in sicer pet praktikov svetovalcev iz mreže SSU z ljudskih univerz iz različnih slovenskih regij (mag. Kristina Udovič Kocjančič, Mitja Peterka, Stanislav Žlof, Brigita Herzenjak, mag. Maja Radinovič Hajdič), ena strokovna delavka Mestne knjižnice Ljubljana (dr. Simona Šinko) in dve strokovnjakinji s področja SSU (mag. Irena Benedik, ki je pri razvojnem delu aktivno delovala v devetdesetih letih, in Ema Perme, ki je pri razvojnem delu aktivno delovala do leta 2013). Drugi člani so bili strokovni sodelavci iz ACS (mag. Margerita Zagmajster, Natalija Žalec, MAEd (UK), dr. Nevenka Bogataj, dr. Anita Jug Došler, dr. Natalija Vrečer).

Zbiranje in obdelava podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo skozi vse leto 2017. Metodologija dela in analogija zbiranja podatkov sta bili prilagojeni načrtovanim aktivnostim naloge iz letnega delovnega načrta ACS. Razvojne aktivnosti pri nalogi so bile: priprava priporočil članov delovne skupine, priprava povzetka na podlagi priporočil delovne skupine, izvedba treh razvojnih sestankov delovne skupine in ene fokusne skupine, priprava predlaganih priporočil za razpravo na okrogli mizi, izvedba okrogle mize, priprava korekcij in dopolnil predlaganih priporočil na podlagi diskusije in razprave na okrogli mizi, zaključni sestanek delovne skupine, namenjen končnemu usklajevanju, priprava priporočil za posodobitev modela SSU.

Podatke smo glede na specifične potrebe zbirali iz aplikacije SSU in aplikacije ReNPIO ali pa jih zajemali bodisi iz poročila naloge *Analitične podlage za posodobitev modela SSU in modela BZ* (Beltram idr., 2014) bodisi iz prispevkov članov delovne skupine (pisnih in ustnih ob diskusijah). Na ACS smo pripravili tudi zapisnike delovnih sestankov, fokusne skupine in okrogle mize, ki so bili tudi posredovani članom delovne skupine v potrditev. Podrobnejši pregled tehnik in instrumentov, ki smo jih uporabili pri analizi podatkov, je razviden iz Preglednice 2.

Obdelava podatkov raziskovalnega dela je temeljila na kvantitativni metodologiji (podatki, pridobljeni iz aplikacije in portala SSU ter aplikacije ReNPIO, podatki, pridobljeni iz poročila naloge *Analitične podlage za posodobitev modela SSU in modela BZ* (2014)) na ravni deskriptivne statistike, pri kateri smo uporabili izračune frekvenc in odstotkov ter osnovno deskriptivno statistiko numeričnih spremenljivk (Field, 2009). Pri obdelavi podatkov raziskovalnega dela, ki je temeljil na kvalitativni metodologiji (analiza prispevkov članov delovne skupine, analiza primarnih in sekundarnih virov o delovanju in spremljanju dela SSU s strani ACS in izvajalskih organizacij, analiza zapisnikov delovnih

Preglednica 2: Uporabljene tehnike in instrumenti glede na izpeljane aktivnosti

Izpeljana aktivnost	Tehnike in instrumenti za analizo podatkov
Priprava načrta dela za delovno nalogo	poročilo, analiza podatkov, delovni sestanek, delovna gradiva
Koncipiranje delovne skupine	poročilo, analiza podatkov, delovni sestanek
Fokusna skupina	zapisnik, delovna gradiva, fokusna skupina, evalvacijski sestanek
Delovni sestanki	zapisniki, delovna gradiva, analize podlage, pisni komentarji deležnika, zakonodajne predloge in smernice, analitna poročila
Prispevki članov delovne skupine s priporočili za posodobitev modelov SSU in BZ	opazovanje, analiza podatkov, poročilo, intervju, dokumentacija primarnih in sekundarnih virov, refleksije praks, konzultacije, etnografski zapisi
Povzetek prispevkov članov delovne skupine	analiza in sinteza dokumentov, dokumentacija primarnih in sekundarnih virov, evalvacijski sestanek
Priprava predloga priporočil za posodobitev modelov SSU in BZ za razpravo na okrogli mizi	dokumentacija primarnih in sekundarnih virov, zapisniki, poročila, delovna gradiva, analize podlage, evalvacijski sestanki, konzultacije, etnografski zapisi
Okrogla miza	zapisnik, delovna gradiva, evalvacijski sestanek
Končno poročilo: priprava predloga priporočil za posodobitev modelov SSZ in BZ	dokumentacija primarnih in sekundarnih virov, etnografski zapisi, projektna dokumentacija naloge

sestankov, fokusne skupine in okrogle mize), pa smo uporabili postopek kvalitativne vsebinske analize, ki je temeljil na kategorizaciji (Corbin in Strauss, 2008).

Opis postopka predstavitve in interpretacije rezultatov kvalitativne vsebinske analize teksta v končno formulacijo izpeljanih priporočil

Snemane pogovore na delovnih sestankih, fokusni skupini in okrogli mizi smo prepisali in transkript analizirali v skladu s kvalitativno vsebinsko analizo teksta s pomočjo ročnega odprtega kodiranja. Analitični proces smo začeli že med zbiranjem podatkov, kjer smo bili v okviru razprave pozorni na vsebino podatkov, ki so se zbirali. Tako oblikovane osnovne podatke smo sproti vsebinsko primerjali z novonastalimi podatki še na drugem delovnem sestanku oz. pri drugi izpeljani aktivnosti, predstavljeni v Preglednici 2. Sproti smo oblikovali vmesne sklepe in vmesna priporočila, ki smo jih upoštevali v nadaljevalnih fazah raziskovanja, vse do izpeljave končnih priporočil. Ti so bili tudi podlaga za kodiranje in končno vsebinsko analizo teksta, ki se je nanašala na priporočila, prikazana v naslednjem poglavju. Vsebinsko tekstovnega materiala vseh izpeljanih aktivnosti sta analizirali najmanj dve osebi, ki sta sproti, neodvisno druga od druge, pregledovali kode in jih po potrebi usklajevali. S tem smo povečali doslednost in zanesljivost analize. Kode smo določali med samo analizo teksta. Namen naše analize je bil razviti čim večje število analitičnih kategorij iz tekstovnega materiala izpeljanih aktivnosti, ki je

vključeval tudi prispevke članov delovne skupine s priporočili za posodobitev modela SSU. Po primarnem kodiranju so bile vse kode pregledane in primerjane s strani vsaj dveh raziskovalcev ter usklajene. Bile so naše izhodišče za induktivni proces identificiranja analitičnih kategorij. Kategorije smo dodajali tolikokrat, kolikorkrat je to bilo mogoče. Dobljene kategorije smo razvrščali v skupine in jih na podlagi povednosti in vsebinske sorodnosti združevali. Po potrebi smo uporabili tudi več kopij tekstov in izpiskov pomembnejših podatkov iz aplikacije ReNPIO in aplikacije SSU ter zapisov vmesnih opomnikov raziskovalcev oz. članov delovne skupine. Kategorije so bile naše izhodišče za analizo stanja, odkrivanje potreb, smernic in predlogov za posodobitev modela SSU. Bile so izhodišče za smotno povezovanje nove, nastajajoče teorije oz. končne teoretične formulacije našega raziskovalnega problema kot zadnje faze kvalitativne vsebinske analize. Formulacija končnih priporočil je tako bila naša novonastala teoretična razlaga oz. utemeljitvena teorija (Vogrinc, 2008; Corbin in Strauss, 2008), ki smo jo razvili skozi naše raziskovalno delo in kot takšna prinaša tudi nadaljnje razvojne možnosti za posodobitev modela SSU v Sloveniji.

REZULTATI

V nadaljevanju prikazujemo rezultate naloge v obliki predlaganih priporočil za posodobitev modela SSU, ki so bila razvita na podlagi razvojnega dela članov delovne skupine ter načrtovanih, izpeljanih in evalviranih aktivnosti, vezanih na realizacijo zastavljenih ciljev naloge. Predlagana priporočila se v splošnem nanašajo na vse osnovne elemente modela SSU, ki so: (1) prostor s potrebno IKT-opremo, (2) učna gradiva, (3) učna podpora strokovnega delavca (informiranje, svetovanje, mentorstvo), (4) druge naloge strokovnih delavcev (vodenje SSU, spremljanje, promocija ipd.), (5) koordinacija. Osnovni koncept SSU sestavljajo osnovna dejavnost SSU, ki vključuje zagotavljanje učne podpore udeležencem SSU pri OSU, spremljajoča dejavnost in preostale aktivnosti (spremljanje, promocija itd.). OSU poteka ob podpori strokovnega delavca v prostoru SSU, z opremo (IKT) in učnimi gradivi.

Priporočila so bila po poglobljenih razpravah pripravljena v konsenzu članov delovne skupine in udeležencev okrogle mize. Za posodobitev modela SSU smo razvili 10 priporočil.

Predlagana priporočila za posodobitev modela SSU

Priporočilo 1

Priporočamo, da SSU pristopajo k ranljivim skupinam s prijemi »outreacha« (terenskega dela oz. terenske dejavnosti) bodisi z vstopanjem na lokacije ranljivih skupin (azilni dom, dom upokojencev, romska naselja, odmaknjeno podeželje) bodisi z vzpostavljanjem stikov in povezav z organizacijami in institucijami, ki tem skupinam zagotavljajo druge vrste podpore (npr. Slovenska filantropija, socialni centri, Zavod za zaposlovanje in njegove območne enote, ki delujejo v lokalnih okoljih, nevladne organizacije, socialna podjetja, zavodi za rehabilitacijo ipd.). Treba je tudi razviti spremljajoče dejavnosti, ki omogočajo

udeležbo odraslih iz ranljivih skupin in preseganje situacijskih ovir (npr. varstvo za otroke, mentorstvo, pomoč prostovoljcev).

Priporočilo 2

Skupinske oblike učenja so lahko koristne in se v SSU lahko pojavljajo kot spremljajoča dejavnost. Spremljajoče dejavnosti se v SSU pojavljajo kot obvezne (promocijske aktivnosti, vnosi v aplikacije, vodenje evidenc ipd.) in opsijske, ki so odločitev institucije. Osnovna dejavnost SSU je OSU.

Priporočilo 3

Na nacionalni ravni je za ustrezno koordiniranje in reševanje strokovnih vprašanj v zvezi z učnimi gradivi (koordiniranje razvoja in nabave gradiv, določanje kriterijev kakovosti za umeščanje na portal SSU) treba oblikovati ustrezno delovno skupino. Pripraviti je treba gradiva za samostojno učenje za program osnovne šole za odrasle (OŠO) in aktualna gradiva za temeljno opismenjevanje za ranljive skupine.

Priporočilo 4

Učna podpora na daljavo je za zdaj še izjema. Učna podpora strokovnega delavca SSU je prvenstveno usmerjena v podporo pri samostojnem učenju, vezanem na učna gradiva, s katerimi razpolagajo SSU oz. do katerih udeleženci dostopajo prek spleta. SSU se bodo s storitvami OSU na daljavo v prihodnosti postopoma približevali udeležencem in drugim, bo pa treba podrobneje določiti okvir in protokol delovanja SSU na daljavo, postaviti merila za izvajanje, urediti sistem evidentiranja ur svetovanja, izvesti preizkus implementacije učne podpore na daljavo z morebitnimi dodatnimi dopolnitvami ob proučitvi možnosti drugega načina financiranja oz. ovrednotenja obsega dela svetovalca SSU (npr. namesto beleženja dosedanjega števila realiziranih učnih ur udeleženca). Pri tem priporočilu se zavedamo, da je dolgoročnega značaja, če želimo, da ga uresničimo na sistemski ravni, ob ustreznem zagotovitvi strokovne in infrastrukturne podpore.

Priporočilo 5

ACS bo na podlagi opredeljenih temeljnih in specifičnih kompetenc strokovnih delavcev SSU predvidoma v letu 2018 prenovil program temeljnega usposabljanja (TU) za strokovne delavce SSU. V program TU je treba vključiti splošne vsebine za delo z ranljivimi skupinami, specifične vsebine za delo z ranljivimi skupinami pa je treba vključiti v program strokovnega spopolnjevanja. TU za naloge vodenja, svetovanja in informiranja bo zasnovano modularno z možnostjo priznavanja dela ur oz. vsebin v skladu s *Pravilnikom o priznavanju že pridobljenega znanja udeležencem v programih usposabljanja in izpopolnjevanja na ACS (2016)*.

Priporočilo 6

Spremljava in evalvacija učinkov delovanja SSU naj poteka na treh ravneh: letno (letna poročila o delu SSU), petletno (nacionalna, krovna poročila o delu SSU), spremljajoča

(občasna, po potrebi). O lokalnih potrebah se podatki zbirajo in beležijo na ravni SSU, na nacionalni ravni pa prek občasnega anketiranja (npr. odraslih, ki se sicer ne vključujejo v programe OSU, itd.). Glede aplikacije SSU je delovna skupina predlagala:

- imenuje se posebna delovna skupina, ki bo aplikacijo SSU pregledala in posodobila (posodobiti je treba tudi navodila),
- v aplikacijo je treba poskusno dodati vprašanja, s katerimi bomo pridobili informacijo o razmerju med osnovno dejavnostjo in spremljajočimi dejavnostmi, ki se izvajajo v SSU,
- v aplikacijo je treba dodati vprašanja za ugotavljanje potreb udeležencev po vsebinah,
- zagotoviti je treba povezovanje baz podatkov aplikacije SSU in ReNPPIO (neposreden, avtomatiziran prenos podatkov iz aplikacije SSU v ReNPPIO).

Priporočilo 7

Predlagamo tristopenjsko financiranje, ki zajema osnovno dejavnost, financiranje posodabljanja opreme in učnih gradiv ter specifičnih potreb SSU, vezanih na lokalno okolje, v katerem ta delujejo. Ker bo svetovalna dejavnost pri samostojnem učenju po novem ZIO del javne službe, bo v skladu z določili tega zakona tudi urejeno financiranje osnovne dejavnosti (kriteriji financiranja so v pristojnosti ministrstva za izobraževanje, znanost in šport (MIZŠ)), treba pa je uvesti ustrezne ukrepe za dodatna finančna sredstva za:

- zagotavljanje odprtosti središč tudi v popoldanskem času zaradi dostopnosti SSU glede na potrebe ljudi (kjer je v SSU zaposlenih več strokovnih delavcev, naj se ti razporedijo tudi čez popoldanski čas, čas delovanja SSU pa je treba prilagoditi tudi potrebam mobilnih enot);
- več poudarka prijemom »outreacha« in potrebam po dodatni promociji in animaciji;
- posodobitve opreme in gradiv ter priprave novih učnih gradiv;
- zagotavljanje stalne strokovne IKT-podpore računalničarja v SSU za zahtevnejša opravila.

Priporočilo 8

Potrebno je povezovanje SSU na več ravneh, in sicer z različnimi dejavnostmi znotraj institucije, med seboj na nacionalni ravni, medsektorsko z drugimi institucijami in tudi mednarodno. SSU se povezujejo z dejavnostmi, namenjenimi ranljivim skupinam, tudi z dejavnostmi ugotavljanja predhodnega znanja, z ISIO, BZ ipd. SSU se povezuje tudi z dejavnostmi institucij v partnerski mreži, ki delujejo v lokalnem in mednarodnem okolju in ki SSU pomagajo priti do ranljivih skupin. SSU je podporno učno okolje za vse. Strokovni delavec promovira delovanje SSU, pripravlja predstavitve dejavnosti, ki jih ponuja SSU, se predstavlja zunanjemu okolju in zunanjim organizacijam ob tem, ko se zunanjim organizacijam predstavljajo javno veljavni in formalni programi ter dejavnosti izobraževanja in učenja.

Priporočilo 9

Strokovni delavec SSU v izobraževalnih institucijah, ki izvajajo formalne izobraževalne programe, ob začetku izvajanja teh programov predstavi delovanje SSU. Prvi predstavitvi

sledijo nadaljevalni redni sestanki med strokovnimi delavci SSU in učitelji (vsaj enkrat na mesec oz. v skladu z danimi možnostmi) za usklajevanje ustrezne pomoči in učne podpore udeležencem pri samostojnem učenju. Za izvajalsko organizacijo, ki ne izvaja formalnih in/ali drugih programov izobraževanja v svoji ustanovi, je pomembno, da se še bolj intenzivno povezuje z organizacijami v lokalnem okolju, ki te programe izvajajo.

Priporočilo 10

Osnovna dejavnost strokovnih delavcev SSU je podpora udeležencem pri samostojnem učenju. Vsebinska pomoč udeležencem praviloma ni v domeni strokovnega delavca SSU. Ponujanje vsebinske pomoči s strani strokovnega delavca SSU je opsijsko glede na njegovo strokovno znanje. Za zagotavljanje vsebinske pomoči se pridobi zunanja pomoč (mentorji, učitelji).

RAZPRAVA

V evropskem prostoru poznamo različne tipe centrov in institucij, ki ponujajo dejavnost OSU. Zaradi njihove različnosti jih je tudi nekoliko težje primerjati. Razlikujemo jih lahko: (1) glede na ciljno populacijo oz. skupino, za katero so odprti, (2) po načinu financiranja in nosilcu dejavnosti (javni ali nejavni oz. zasebni sektor), (3) po stopnji in obliki podpore strokovnega osebja, ki je na voljo udeležencem SSU (ali strokovno osebje ponuja podporo udeležencu pri OSU ali je ne, in če jo, v kolikšni meri), (4) po širini nabora učnih vsebin, gradiv in IKT, (5) po stopnji razvojnosti in načinu upravljanja, (6) po infrastrukturi, kadrovskih in finančnih zmožnostih, (6) po zakonodajnih pravnoformalnih regulativah in predpisih, ki uokvirjajo njihovo temeljno delovanje OSU, ter po (7) specifičnih potrebah lokalnega okolja in položaju posamezne države, v kateri neki center oz. SSU deluje (Stang, Hesse in Clark, 2006; Garrison, 1997; Guglielmino, 2008; Latchem, 2012).

Zaradi velike fluktuacije pa tudi zaradi potrebe po osveževanju znanja pri stalnih strokovnih delavcih SSU bi bilo treba usposabljanje zagotavljati pogostejše kot doslej. Vloge strokovnih delavcev (vodja, svetovalec, mentor, informator in tehnični administrator), ki so opredeljene v SSU, so še veljavne in potrebne. Te vloge so v teoriji ločene, v praksi pa pogosto združene. V praksi se tako pogosto prepletajo naloge vodje in svetovalca, saj vodja običajno nastopa tudi v vlogi svetovalca. Sam delovni proces v SSU (vključno s fluktuacijo) je pripeljal do tega, da vse vloge pogosto opravlja ena oseba, ki občasno potrebuje pomoč informatorja. Glede na koncept dejavnosti OSU je pomembno oblikovati in redefinirati vloge in naloge strokovnih delavcev SSU, kjer je to potrebno.

Ranljive skupine, ki redkeje prihajajo ali sploh ne prihajajo v SSU, so priseljenci, Romi, odrasli iz azilnih domov, albanske ženske, brezposelni, manj izobraženi starejši zaposleni (45+), osebe z nizkim socialno-ekonomskim statusom in prihodki, ljudje s posebnimi potrebami, posamezniki brez statusa, brezdomci, (bivši) zaporniki. Obseg in profil ranljivih skupin se po SSU in regijah razlikujeta zaradi heterogenosti ciljnih skupin. Dobre prakse (pri vključevanju Romov in priseljencev, udeležencev OŠO, udeležencev Projektnega

učenja mlajših odraslih (PUM-O) idr.) kažejo, da je treba izboljšati promocijo, predvsem pa animacijo ljudi za vključitev v SSU. Dodatno izboljšanje SSU pri pridobivanju in vključevanju ranljivih skupin je povezano z usposobljenostjo osebja SSU (prijaznost, komunikativnost, svetovalne kompetence ipd.), izboljšanjem prostorskih zmogljivosti in prilagodljivosti učnih mest s povezovanjem z zunanjimi ustanovami in organizacijami (kjer se ranljive skupine združujejo in so sistemsko ali prostovoljno vodene), pa tudi s sodelovanjem na odprtih dogodkih, kjer se SSU promovira in daje informacije o možnostih in prednostih tovrstnega učenja. Pri promociji delovanja SSU in animaciji ciljnih skupin so pomembne tudi medsektorske povezave (npr. sodelovanje z MIZŠ, ministrstvom za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti pri razpisih za financiranje programov in projektov za ranljive skupine ipd.).

Z delovanjem SSU zagotavljamo dostop do učenja za pridobitev in/ali obnavljanje znanj in spretnosti ter možnosti za: uresničevanje vseživljenjskega učenja (VŽU), učenje ključnih kompetenc, pridobitev spretnosti in novih priložnosti za krepitev in uporabo IKT ter računalniško in digitalno opismenjevanje, učenje tujih jezikov ter drugih vsebin, brezplačno učenje in izmenjavo znanja ter različnih drugih specialnih znanj, spretnosti in veščin. Podoba potreb in nagibov učečih se, ki se vključuje v dejavnosti SSU, lahko kaže motive in potrebe trenutnega odzivanja populacije mlajših in drugih (tudi starejših) odraslih. Koncept SSU poudarja posameznikovo samostojnost in možnost odločanja o vsebinah učenja, postavljanju učnih ciljev, izbiri načina, virov, tempa in časa za učenje. Motivacija za OSU presega zgolj željo ali namen učiti se, ta posameznika usmerja k smiselnim izobraževalnim ciljem in prizadevanju v osmišljanje lastnih izobraževalnih izkušenj ter spremljanje lastnega napredka (Ayyildiz in Tarhan, 2015). V tem pogledu je še posebej pomembno, da posameznik sam ali s pomočjo druge osebe (npr. strokovnega delavca v SSU) vpne OSU v koncept VŽU. Cilji dejavnosti SSU se prepletajo s cilji doseganja različnih (tudi ranljivih) ciljnih skupin prek različnih pristopov k učenju in izobraževanju ter zagotavljanja najrazličnejših oblik podpore učečim se, še posebej tistim, ki se slabo ali sploh ne vključujejo v VŽU. Zavedati se moramo, da imajo danes ljudje različne vrste ovir pri vključevanju v kakršnekoli oblike učenja in izobraževanja ter usposabljanja, kot so slabo znanje pisanja in sporazumevanja, pomanjkanje motivacije za učenje, nizka raven temeljnih zmožnosti, nezadosten razvoj spretnosti, potrebnih za zaposlitev ter vključevanje v družbeno skupnost ipd. V Sloveniji se s tovrstnimi problemi spopada več kot 20 % populacije, odvisno od geografske umeščenosti, sektorja, v katerem so posamezniki zaposleni, ter drugih razlogov, ki jih potiskajo na rob in v družbeno izključenost. Po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije je bilo v letu 2016 tveganju socialne izključenosti izpostavljenih 371.000 ljudi, pod pragom revščine je bilo 280.000 ljudi, resno materialno prikrajšanih pa je bilo 108.000 (Statistični pregled Slovenije, 2017).

Z SSU udeležencem zagotavljamo brezplačno učno aktivnost in izkoriščanje možnosti, ki jim jih daje IKT, ter kakovostno organizacijo okolja učenja, ob kateri je udeležencem ves čas na voljo tudi učna podpora, ki jo v SSU ponuja za to usposobljen strokovnjak. S ciljno dejavnostjo samostojnega učenja udeleženci SSU krepijo svojo učno naravnost

in uresničujejo učne cilje. SSU jim omogoča brezplačno informiranje in svetovanje o uporabi različnih načinov samostojnega učenja ter utrjevanje uspešnih pristopov k učenju in izobraževanju, zaradi česar so SSU pomembna podpora in dopolnilo tradicionalnemu učenju in izobraževanju.

SSU dajejo udeležencem tudi priložnost ponotranjenja koncepta VŽU, vključno s socialno aktivacijo in integracijo, skozi katero se lahko dogaja tudi medgeneracijsko učenje. V prihodnosti so ohranjanje in posodabljanje delovanja in dejavnosti SSU, ki udeležencem brezplačno omogoča vključenost v VŽU, ter spodbujanje fleksibilnosti, kakovosti in učinkovitosti izobraževanja in učenja bistvenega pomena za razvoj državljanstva, socialne kohezije in zaposlovanja v Sloveniji.

ZAKLJUČEK

Za potrebe ustreznega delovanja SSU je pomembno razviti sistem presojanja in razvijanja kakovosti (spremljanje kazalnikov strateškega načrta, povzemanje rezultatov in učinkov delovanja posameznega SSU in celotne mreže). SSU (na mikro ravni) spremlja potrebe udeležencev in jim skuša ugoditi (ponekod z anketiranjem udeležencev) – npr. z nakupom dodatnih učnih gradiv, organizacijo delavnic, napotitvijo na druge izobraževalne ustanove. Delno se ti podatki zbirajo prek aplikacije SSU. Njena uporaba je lahko koristna tudi za pripravo izobraževalnih programov/projektov na nacionalni ravni: z dodatnim vprašanjem o zadovoljstvu, posebnim anketnim vprašalnikom znotraj aplikacije SSU ali izvedbo nacionalnega anketiranja (ne pretirano obsežno) prek spleta (npr. prek spletnega orodja 1-KA). Ob tem je treba upoštevati, kaj ljudje potrebujejo glede na to, kako živijo. Da bo animacija odraslih za OSU uspešna, moramo izhajati iz njih oz. njihovih potreb, kar so potrdila tudi naša priporočila. Vrednost OSU z vidika spremljanja potreb in možnosti posameznika za priložnostno in aformalno učenje ter neformalno izobraževanje pa je v svojih delih utemeljil že A. Tough (Ayyildiz in Tarhan, 2015), ki je pokazal, da je neformalno izobraževanje in učenje pomembnejši del izobraževanja odraslih, kar je osvetlil s prisposodbo ledene gore, od katere se nad površjem vidi le vrh ali pet do deset odstotkov, preostalo pa je skrito pod površjem in torej tisti, ki presojujejo o človekovem izobraževanju po formalnih merilih, tega znanja ne vidijo in/ali ne priznavajo (Jelenc, 2015). Slednje pa implicira tudi potrebo po občasnem nacionalnem proučevanju potreb odraslih na reprezentativnem vzorcu različnih ciljnih skupin in v sodelovanju z različnimi institucijami, ob katerem bi bilo smiselno aktivno spremljati sam prenos znanj v prakso (ugotoviti, katera znanja, spretnosti in veščine so bolj iskana in uporabna »unovčljiva«) v praksi in v določenem lokalnem okolju), ter pri tem pri analizi izhajati iz proučevanja pomenov in konceptov praks, kakšne so in kako se spreminjajo (pozornost bi namenili tudi proučevanju življenjskih praks sodobnega človeka v slovenskem okolju, »fragmentiranemu« delu, nenehnemu usposabljanju za delo). Tudi prek tega bi lahko izsledili potrebe odraslih v najširšem smislu. Analiza potreb ne sme ostati le pri proučevanju že obstoječih potreb, temveč je treba iz konceptov fluidnega, modernega, nepredvidljivega razvoja, nepredvidljivih potreb po znanju in življenjskih stisk/kriz ljudi razvijati nove koncepte/projekte/

prakse, ki bodo zasnova za inovativne pristope. Pri razvoju SSU je treba upoštevati značilnosti družbenega okolja (raziskave npr. o inovativnih jedrih, mreženju znanja ipd.) in značilnosti posameznika (npr. raziskave o sodobnem delovanju možganov, modelih socialnega učenja in socialnega kapitala). Raziskovanje potreb po samostojnem učenju je odvisno od sistematike zajema podatkov, obdelave in analize, ki so uporabne tudi za načrtovanje neformalnih programov za izobraževanje odraslih. Ciljno usmerjeno raziskovanje zagotavlja usmerjeno in racionalno naravnost razvoja OSU oz. dejavnosti SSU. Z vidika opazovanja trendov je pomembno in nujno na ravni sistema uvesti longitudinalno preverjanje interesa in odločitev ljudi za samostojno učenje, kar je mogoče s pregledom vnosa podatkov v obstoječo bazo za spremljanje dejavnosti SSU in primerjavo teh podatkov z rezultati drugih raziskav in analiz, ne le na področju izobraževanja, ampak tudi širše.

LITERATURA

- Allen, T. D., Finkelstein, L. M. in Poteet, M. L. (2009). *Designing workplace mentoring programs: an evidence based approach*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Aplikacija ReNPIO (2018). Pridobljeno s <https://npio.acs.si/vnos/>.
- Ayyildiz, A. in Tarhan, L. (2015). Development of the self-directed learning skills scale. *International journal of lifelong education*, 34(6), 663–679.
- Beltram, P., Zagmajster, M., Bogataj, N. in Šinko, S. (2014). *Analitične podlage za posodobitev modela središč za samostojno učenje (SSU) in modela borz znanja (BZ)*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno s http://arhiv.acs.si/porocila/Analiticne_podlage_za_posodobitev_modela_SSU_in_modela_BZ.pdf.
- Benedik I., (2001). *Organizirano samostojno učenje odraslih v Sloveniji* (Magistrsko delo). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Brockett, R. G. in Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice*. New York: Routledge.
- Cenčič, M. (2009). *Kako poteka pedagoško raziskovanje: primer kvantitativne empirične neeksperimentalne raziskave*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Corbin, J. in Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Digitalna Slovenija 2020 – strategija razvoja informacijske družbe do leta 2020: digitalizacija Slovenije z intenzivno in inovativno uporabo IKT in interneta v vseh segmentih družbe (2016). Pridobljeno s http://www.mju.gov.si/fileadmin/mju.gov.si/pageuploads/DID/Informacijska_druzba/DSI_2020.pdf.
- Employment and Social Developments in Europe (2016). Pridobljeno s file:///C:/Users/Ustvarjalni%20svet/Downloads/KE-BD-16-001-EN-N.pdf.
- Eurostat (2017). *Statistični podatki za Evropo in Slovenijo: uporaba interneta za izobraževalne aktivnosti prebivalcev*. Pridobljeno s <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- Garrison, R. D. (1997). Self-Directed Learning: Toward a Comprehensive Model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18–33.
- Godshalk, V. M. in Sosik, J. J. (2003). Aiming for career success: the role of learning goal orientation in mentoring relationship. *Journal of vocational behaviour*, 63(2003), 417–437.
- Guglielmino, L. (2008). Why Self-Directed Learning? *International Journal of Self-Directed learning*, 5(1), 1–14.

- Houle, C. O. (1993). *The inquiring mind*. Norman: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
- Huey, L. B in Agyekum, K. S. (1983). Guglielmino's self-directed learning readiness scale: a validation study. *Higher Education*, 12(1), 77–87.
- Jelenc Z. (2001). *Strategija in koncepcija izobraževanja odraslih v Sloveniji*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Jelenc, Z. (2008). Vseživljenjskost učenja in strokovno izrazje v vzgoji in izobraževanju. *Andragoška spoznanja*, 14(3/4), 21–30.
- Jelenc, Z. (2015). Alen Tough – raziskovalec učenja in spreminjanja odraslih ter vizionar. *Andragoška spoznanja*, 21(3), 99–105.
- Jug Došler, A., Zagmajster, M., Žalec, N., Perme, E., Benedik, I., Šinko, S., Bogataj, N., Udovič Kocjančič, K., Peterka, M., Žlof, S., Herzenjak, B. in Radinovič Hajdič, M. (2017). *Priporočila za posodobitev modela Središča za samostojno učenje (SSU) in modela Borze znanja (BZ)*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Kump, S., Jelenc Krašovec, S. in Radovan, M. (2003). Uporaba osebnega izobraževalnega načrta v formalnem izobraževanju odraslih – rezultati evalvacijske študije. *Andragoška spoznanja*, 19(1), 28–44.
- Latchem, C. (2012). *A quality assurance toolkit for open and distance non-formal education*. Vancouver: Commonwealth of Learning.
- Latchem, C. (2014). Informal Learning and Non-Formal Education for Development. *Journal of Learning for Development*, 1(1), 1–13.
- Ljubljana OER action plan (2017). Pridobljeno s https://en.unesco.org/sites/default/files/ljubljana_oer_action_plan_2017.pdf.
- Long, H. B. in Agyekum, K. (1983). Guglielmo's self-directed learning readiness scale: a validation study. *Higher Education*, 12(1), 77–87.
- Memorandum o vseživljenjskem učenju* (2000). Bruselj: Komisija evropske skupnosti.
- Muršak, J., Vidmar, T., Kelava, P., Hozjan, D., Šlander, V., Acceto, M. in Komac, I. (2006). *Neformalno izobraževanje odraslih – nova možnost ali zgolj nova obveznost*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Opening up Education: A Support Framework for Higher Education Institutions (2016). *JRC Science for Policy Report*. Pridobljeno s <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101436/jrc101436.pdf>.
- Partnerski sporazum med Slovenijo in Evropsko komisijo za obdobje 2014–2020* (2014). Pridobljeno s http://www.svrk.gov.si/fileadmin/svrk.gov.si/pageuploads/Dokumenti_za_objavo_na_vstopni_strani/PS_koncna_potrjena_141028.pdf.
- Perme, E. in Hlebec, V. (2005). *Razvoj novih programov za samostojno učenje: raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Zveza ljudskih univerz Slovenije.
- Piskurich, G. M. (1993). *Self-Directed Learning: A Practical Guide to Design, Development, and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Poti izpopolnjevanja: nove priložnosti za odrasle* (2016). Bruselj: Evropska komisija.
- Pravilnik o priznavanju že pridobljenega znanja udeležencem v programih usposabljanja in izpopolnjevanja na ACS* (2016). Pridobljeno s https://izobrazevanje.acs.si/dokumenti/priznavanje/novo_2016/pravilnik_o_priznavanju_znanja_z_obrazci_1.6.16.pdf.
- Priporočilo sveta o vzpostavitvi jamstva za znanja in spretnosti* (2016). Pridobljeno s <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/SL/1-2016-382-SL-F1-1.PDF>.
- Recommendation on adult learning and education* (2015). Pridobljeno s http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=49354&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

- Report of Europe Regional Consultation on Open Educational Resources, OER for Inclusive and Equitable Quality Education: From Commitment to Action* (2017). Pridobljeno s <http://www.oercongress.org/event/353/>.
- Slovenska strategija pametne specializacije* (2015). Pridobljeno s http://www.svrk.gov.si/fileadmin/svrk.gov.si/pageuploads/Dokumenti_za_objavo_na_vstopni_strani/SPS_10_7_2015.pdf.
- Stang, R., Hesse, C. in Clark, A. (2006). *Learning Centres in Europe*. Leicester: NIACE.
- Statistični pregled Slovenije* (2017). Statistični urad RS. Pridobljeno s http://www.stat.si/StatWeb/File/DocSysFile/9743/statopis_2017.pdf.
- 3rd Global Report on Adult Learning and Education: The Impact of Adult Learning and Education on Health and Well-Being; Employment and the Labour Market and Social, Civic and Community Life* (2016). Pridobljeno s <http://uil.unesco.org/system/files/grale-3.pdf>.
- Tough, A. (1979). *Adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Turban, D. B., Dougherty, T. W. in Lee, F. K. (2002). Gender, race and perceived similarity effects in developmental relationship: the moderating role of relationship duration. *Journal of Vocational Behavior*, 61(2002), 240–262. Pridobljeno s https://business.missouri.edu/sites/default/files/publication/turban_dougherty_lee_2002_jvb.pdf.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Winne, P. H., in Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. V D. J. Hacker, J. Dunlosky in A. C. Graesser (ur.), *The educational psychology series. Metacognition in educational theory and practice* (str. 277–304). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Zachary, L. (2005). *Creating a mentoring culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zakon o izobraževanju odraslih (2018). *Uradni list RS*, št. 6 (2. 2. 2018). Pridobljeno s https://www.uradni-list.si/_pdf/2018/Ur/u2018006.pdf.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory and practice*, 41(2), 64–70.



Tanja Miklič

VIDIKI UČENJA TUJIH JEZIKOV NA UNIVERZI ZA TRETJE ŽIVLJENJSKO OBDOBJE

POVZETEK

V prispevku uvodoma predstavljamo teoretska izhodišča učenja tujih jezikov v tretjem življenjskem obdobju. Ukvarjanju z jezikom v poznejših letih se priznava pomembnost, a se ta osredinja pretežno na nejezikovne cilje, kot sta ohranjanje kognitivnih sposobnosti in socialna vključenost. Starejši odrasli in njihovi učitelji so tako nemalokrat prepuščeni lastni iznajdljivosti pri iskanju poti do uspešnega učenja. V empiričnem delu pa so predstavljeni rezultati raziskave, katere namen je bil ugotoviti ustreznost učnega gradiva in oblik ter metod za učenje tujega jezika v tretjem življenjskem obdobju. Raziskava je potekala na Univerzi za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani v februarju 2015 in je vključevala 218 udeležencev¹ različnih jezikovnih tečajev. Iz rezultatov raziskave izhaja, da učno gradivo, struktura učnega procesa ter učne oblike in metode niso zadosti usklajeni z zdravstvenimi omejitvami ciljne skupine ter sodobnimi andragoškimi in gerontološkimi spoznanji. Predlagani so možni ukrepi za odpravo pomanjkljivosti učnega procesa.

Ključne besede: tuji jeziki, učenje odraslih, učne metode in oblike, tretje življenjsko obdobje, starejši odrasli

ASPECTS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT THE THIRD AGE UNIVERSITY - ABSTRACT

In the introductory part of this paper, we present the theoretical aspects of foreign language learning during the third age period. Whilst the importance of learning languages in late adulthood is acknowledged, it is mainly driven by non-language related goals, such as maintaining cognitive functions and social inclusion. Elderly adults and their teachers are often left to their own devices in finding a path to successful learning. The empirical part presents the results of a survey aimed at determining the relevance of learning materials, methods and forms for learning a foreign language in the third age period. The survey was conducted at the Slovenian Third Age University in February 2015 and included 218 participants taking part in various language courses. The analysis revealed that the learning materials, the structure of the learning process and the learning forms and methods are not sufficiently

Tanja Miklič, doktorska študentka Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, tanjamik@hotmail.com

¹ Moške oblike poimenovanj so uporabljene v generičnem smislu kot oblike nezaznamovanega slovnicega spola.

adapted either to the health limitations of the target group, or to the current findings in the fields of andragogy and gerontology. Possible measures are proposed to address the identified shortcomings of the learning process.

Keywords: *foreign languages, adult learning, learning methods and forms, third age, older adults*

UVOD

Starejši odrasli so osebe, stare vsaj 60 let, a kot ugotavljata Kump in Jelenc Krašovec (2010), meja za to oznako ni jasno določena. Če zraven štejemo tudi zaposlene, v to skupino spadajo že petdesetletniki. Kronološke opredelitve tretjega življenjskega obdobja si ni mogoče zamisliti brez upoštevanja pričakovane življenjske dobe v neki družbi, strinjamo pa se lahko, da je tretje življenjsko obdobje povezano s poznejšimi leti človekovega življenja. Knežević in Jelenc Krašovec (2008) omenjata tudi prekrivnost življenjskih obdobj in poudarjata, da »tretje življenjsko obdobje lahko nastopi tudi večkrat v človekovem življenju in ne le samo po upokojitvi, saj gre vse bolj za stanje, ki ima značilnosti tretjega življenjskega obdobja« (prav tam, str. 34). Desetletje prej je Pečjak (1998) zapisal, da je prehod v tretje življenjsko obdobje zahteven, saj takrat večina doživlja prelomne dogodke in z njimi povezan stres. Dejstvo je tudi, da čedalje več ljudi ne le dočaka ta prehod, temveč ima pred seboj še veliko let kakovostnega življenja. Lang, Martin in Pinquart (2012) pišejo, da je večina ljudi relativno zdrava do 75. oz. 80. leta, pozneje pa se zdravje in zmožnosti slabšajo, skokovito se povečajo tudi potrebe po pomoči in negi.

Tudi glede definicije uspešnega staranja ni enotnega mnenja, omenjajo se objektivni kriteriji, kot sta telesna in duševna zmožnost, in tudi subjektivni kriteriji, npr. zadovoljstvo z življenjem (Lang idr., 2012). Uspešno staranje je dejavno staranje, ki krepi pozitivno samopodobo in pometa s predsodki o staranju, s katerimi se srečujejo ljudje v tretjem življenjskem obdobju. Dejavnega staranja ni mogoče misliti brez učenja, saj je ta dejavnost ključna za razumevanje kompleksnosti lastne eksistence in vsega, kar nas obdaja. Tudi Rosenmayr (2000) poudarja, da je ohranjanje učnih sposobnosti nujno za osebni razvoj posameznika. Veliko starejših odraslih pa dvomi o svojih učnih sposobnostih, kar lahko zavira učenje, tudi učenje tujega jezika. Morebitno počasnejše napredovanje ali celo odpor do vključevanja v izobraževalni proces sta lahko povezana prav z nezaupanjem v lastne učne sposobnosti. Pri tem seveda predpostavljamo in zaupamo, da učitelji starejših odraslih verjamejo v sposobnosti svojih študentov.

Možgani starejšega človeka praviloma potrebujejo več časa za obdelavo informacij (Menz, Machanek, Wange, Barthel, Weiß in Liesen, 2003), zato je tudi časovni vložek pri učenju večji. Po drugi strani pa drži, da imajo starejši odrasli za seboj desetletja nabiranja življenjskih in učnih izkušenj ter so posledično razvili kar nekaj strategij za usvajanje novega znanja. Zagata lahko nastane, ko se neka strategija v procesu učenja tujega jezika izkaže za manj uporabno. Zakoreninjeno prepričanje o uspešnosti posamezne strategije kljub nasprotnim dokazom zavira usvajanje primernejših prijemov. Seznanjanje z novimi, uspešnejšimi strategijami in zniževanje statusa lastne subjektivne teorije pa je zlasti

pomembno zaradi zdravstvenih omejitev, s katerimi se prej ali slej sreča vsak starejši odrasli. Kleinspehn-Ammerlahn, Kotter-Grühn in Smith (2008) v svoji raziskavi ugotavljajo, da so s staranjem na splošno bolj zadovoljni udeleženci moškega spola, ljudje z manj boleznimi, večjimi kognitivnimi zmožnostmi in bogatejšimi socialnimi stiki.

A težave z zdravjem praviloma niso napoti ciljem, ki si jih pri učenju tujega jezika zastavljajo starejši odrasli. Ti se zelo zavedajo pomena komunikativne usmerjenosti pouka in osmišljenega načina učenja slovnice. Čeprav jih učenje tujih jezikov veseli, se ne učijo zgolj iz samega veselja do te dejavnosti, temveč se radi tudi veliko naučijo, iz naučenega pa črpajo navdih in moč za nove miselne napore.

UČENJE TUJEGA JEZIKA V TRETJEM ŽIVLJENJSKEM OBDOBJU

Sposobnost učenja v tretjem življenjskem obdobju

Za sposobnost učenja velja, da je odvisna od mnogih dejavnikov, starost je le eden od njih. Kniffka in Siebert-Ott (2007) menita, da je ta dejavnik težko izolirati in določiti njegov vpliv na učenje tujih jezikov. Staranje je proces z individualnim potekom, a z marsikatero skupno značilnostjo, kot je npr. pešanje kratkoročnega spomina (Fournet, Roulin, Vallet, Beaudoin, Agrigoroaei, Paignon, Dantzer in Desrichard, 2012). Delovanje sinaps je z leti manj učinkovito, kar upočasnjuje prenos informacij in miselne procese (Menz idr., 2003). Staranje vsekakor vpliva na učenje, a ga ne onemogoča. Velja pa tudi nasprotno. Zmožnost ohranjanja fizičnih in umskih sposobnosti ter socialnih stikov je odvisna tudi od trajne udeležbe pri učnih in izobraževalnih dejavnostih (Purdie in Boulton-Lewis, 2003). Za učenje tujega jezika je dokazano, da lahko zavira s staranjem povezan upad kognitivnih funkcij (Bak, Nissan, Allerhand in Deary, 2014). Za vsako jezikovno učenje velja, da je uspešno, če z njim izboljšujemo jezikovne zmožnosti, med temi pa najbolj sporazumevalno zmožnost. Za to potrebujemo čutila in motorični aparat, osrednjo vlogo pa imajo brez dvoma možgani, ki so ustvarjeni za učenje. Bolj ko jih izpostavljamo kompleksnim miselnim procesom, kar učenje tujega jezika vsekakor je, bolj ohranjamo njihovo učno sposobnost. Psihološka starost skupaj s preteklimi izkušnjami bolje napoveduje stopnjo pripravljenosti posameznika za učenje kot pa kronološka in biološka starost.

Učna biografija in kompenzacijske strategije

Za doseg učnih ciljev je pomembna stalna raba jezika, torej izpostavljenost tujemu jeziku, in uporaba kompenzacijskih strategij, predvsem pri zapomnitvi besedišča. Starejši odrasli, ki se odločajo za učenje tujega jezika, imajo nemalokrat večjezične izkušnje (Edlinger, 2013), kar med drugim lahko pomeni, da so izoblikovali učne metode in strategije, s katerimi kompenzirajo morebitne s starostjo povezane primanjkljaje. Naloga učiteljev tujih jezikov v skupinah starejših odraslih nikakor ni lahka in zahteva veliko posluha za dinamiko ter razlike v skupini. To so avtonomni študenti, ki si sami postavljajo učne cilje in si znajo ustrezno prilagoditi učne strategije (Bimmel, 2012). Novo znanje nenehno povezujejo s študijskimi, delovnimi in življenjskimi izkušnjami. Avtonomnost študentov pa

še zdaleč ne izključuje aktivne vloge učitelja in njegove zmožnosti za preudarno vpeljavo najnovejših strokovnih in znanstvenih dognanj v učno situacijo z jasnimi in stalnim namenom izboljševanja učnega procesa.

Negativne posledice stresa za učenje tujega jezika

Tujega jezika se ne učimo le zato, da bi ga na koncu uporabljali, ampak je uporaba že glavno sredstvo učenja (Butzkamm, 1993). Pri krepitevi sporazumevalne zmožnosti sta zelo pomembna sproščeno vzdušje in odsotnost strahu. V starosti se izločanje stresnega hormona kortizola poveča, zato naj se učitelji starejših odraslih izogibajo učnim situacijam pod časovnim pritiskom in nalogam, ki ne ustrezajo ravni znanja študentov (Edlinger, 2013). Zahtevnost učnega procesa in pomembnost aktivne vloge posameznika pri doseganju uspeha sta tolikšni, da prihaja do razumljivih nihanj v motivaciji. Pozitivne izkušnje in vsebinska pohvala lahko pomagajo, da se začetna ekstrinzična motivacija (npr. socialni stiki, sporazumevanje z v tujini živečimi sorodniki) preobrazi v intrinzično.

Razlogi za učenje tujih jezikov v pozni odraslosti

Neustrezen odziv učitelja lahko vodi do opustitve učenja. Sodelovanje pa pripomore k ohranjanju zavzetosti za učenje in ustvarjalno prilagajanje razmeram v skupini k sproščnemu vzdušju. Starejši odrasli se zavedajo, da morajo sami poskrbeti za ohranjanje svojih kognitivnih zmožnosti, kar je tudi eden od razlogov, da se odločijo za učenje. Berndt (2003) našteva naslednje razloge za učenje: po upokojitvi je na voljo več časa za ljubezen do tujih jezikov, želja po stalnih stikih z vrstniki, ki jih zanimajo podobne stvari, mobilnost omogoča uporabo tujega jezika v tujini, težnja po nadaljevanju pred leti prekinjenega učenja in želja po samostojnem učenju zunaj pouka.

Struktura učnega procesa in učne oblike

Struktura učnega procesa naj bo usklajena s sodobnimi didaktičnimi spoznanji. Čeprav so se starejši odrasli v mladosti srečevali predvsem s frontalno obliko in gramatikalno-prevodno metodo poučevanja, ju znajo ovrednotiti v luči njune učinkovitosti pri doseganju učnih ciljev. Häussermann in Piepho (1996) menita, da delo v parih in skupinsko delo krepi dobro skupinsko dinamiko, zaupno vzdušje v skupini pa je podlaga za varno okolje, kjer ni treba biti pogumen, da se izpostaviš. Tudi pri starejših odraslih so v ospredju sporazumevalni cilji. Učenja jezika ne smemo enačiti z učenjem slovnice (Butzkamm, 1993). Pri starejših študentih ni odveč pazljivost pri uvajanju sočasnih aktivnosti, saj več nalog hkrati vodi v stresno doživljanje učnega procesa. Zaradi pešanja kratkoročnega spomina besedišče obnavljamo v različnih kontekstih in z različnimi metodami. Človek v povprečju potrebuje 16 stikov z besedo v določenem časovnem obdobju, da si jo zapomni (Nation, 2001, v Tschirner, 2008). Pri sporazumevanju se večkrat kot v mladosti zgodi, da starejši odrasli ne najdejo prave besede. Upoštevamo tudi dejstvo, da pri nekaterih znatno opeša jakost glasu, učni prostor in naloge prilagodimo tudi slabšemu vidu in sluhu. Ker je pisna dejavnost v skoraj vseh učnih tradicijah primarna, se pravila prenašajo neposredno na govorno dejavnost (Fischer, 2012). Ne smemo podcenjevati učnega napredka študenta,

ki poskuša izraziti nekaj, česar se še ni učil, in pri tem dela napake (Brinitzer, Hantschel, Kroemer, Möller-Frorath in Ros, 2013).

Veščine učiteljev starejših odraslih

Nemalokrat se zgodi, da je učitelj starejših odraslih znatno mlajši od svojih študentov. Če razlike oboji razumejo kot nekaj naravnega, lahko to obogati učni proces. Rosenmayr (2000) med drugim piše: pomembno učno snov pospremimo z akustičnimi, vizualnimi in čustvenimi poudarki; študente nagovarjamo tako, da ne prizadenemo njihovega občutka lastne vrednosti; učna snov mora postati del dolgoročnega spomina; zelo pomembno je navezovanje nove snovi na že znano; hitrost učnega procesa prilagodimo zmožnostim starejših odraslih; ponavljanje in utrjevanje naj imata motivacijsko funkcijo; pomembno je ozavestiti dosežene učne cilje; študentu pomagamo krepiti zaupanje in prebroditi negotovost zaradi nove učne snovi. Učitelj uravnava učni proces, spodbuja študentovo avtonomijo, hkrati pa budno spremlja njegov napredek. Zaveda se časa, ki je potreben, da se vnos pri študentu preoblikuje v iznos (Brinitzer idr., 2013).

Vstop v virtualni svet

Učni proces starejših odraslih skorajda ne more potekati mimo sodobnih učnih pripomočkov. Kombinirano učenje (*blended learning*) je kombinacija klasičnega učenja v prostoru z elementi računalniško podprtega (jezikovnega) učenja (Mandl, 2010). Novosti uvajamo tako, da študentov ne preobremenimo. Uporaba digitalnih slovarjev je lahko dober začetek. Pomembno je tudi, da nikogar k ničemur ne silimo. Če študenti ne želijo uporabljati računalnika, njihovo željo brez neumestnih pripomb sprejmemo in jim učno gradivo ponudimo v tiskani obliki.

NAMEN RAZISKAVE

Z raziskavo smo želeli ugotoviti, kaj starejše odrasle motivira, da se začnejo učiti tuji jezik, bodisi od začetka bodisi želijo svoje znanje obnoviti in poglobiti, in s katerimi težavami se pri tem srečujejo. Prav tako smo želeli izvedeti, kakšni so mnenja in pričakovanja starejših odraslih, njihovi razlogi za vztrajanje pri učenju, mnenje o učnih gradivih, metodah ter oblikah, vse z namenom oblikovanja priporočil za uspešnejše učenje in izboljšavo učnega procesa.

Vedno več starejših odraslih se odloča za učenje tujega jezika, ob tem ko je za posebnosti njihovega učnega sloga premalo posluha. Preučevali smo različne vidike učenja v dalj časa obstoječi skupini. Zanimali so nas tudi vloga učitelja in prednosti ter slabosti učenja v pozni odraslosti in njihov vpliv na učni proces in motivacijo za učenje.

Raziskava zajema sedem področij učenja tujega jezika pri starejših odraslih, in sicer motivacijo, učne oblike, sporazumevalno zmožnost, učno gradivo, kognitivne spremembe, učne metode in samostojno izpopolnjevanje. Področja, ki so nas zanimala v raziskavi, smo povezali v tri raziskovalna vprašanja. Najprej smo se spraševali, ali starejši odrasli

črpajo motivacijo za učenje predvsem iz potrebe po socialnih stikih. Kot drugo nas je zanimalo, ali razpoložljivo učno gradivo ustreza potrebam starejših odraslih. Kot tretje pa smo želeli izvedeti, ali so starejšim odraslim ljubše učne metode, ki so jih spoznali pri učenju tujega jezika v mladosti.

METODOLOGIJA

Udeleženci raziskave

V raziskavo smo vključili 218 udeležencev različnih jezikovnih tečajev na Univerzi za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani. Anketiranci so obiskovali tečaje angleščine, nemščine, italijanščine, francoščine, španščine, ruščine in kitajščine na različnih stopnjah. Več kot 80 % anketiranih je bilo ženskega spola, tretjina anketirancev je bila stara med 61 in 65 let.

Instrumentarij in zbiranje podatkov

Podatke smo pridobili z anonimnim anketnim vprašalnikom kombiniranega tipa. Vprašalnik je obsegal 24 vprašanj na petih straneh, in sicer 13 vprašanj polodprtega tipa, devet zaprtih in dve odprti. Udeležence smo pred razdelitvijo vprašalnika osebno nagovorili in jim razložili namen raziskave. Vprašalnik so odnesli domov in izpolnjenega vrnili v škatlo, ki smo jo pustili v tajništvu univerze.

REZULTATI

Motivacija za učenje tujih jezikov

Če želimo, da bo med starejšimi odraslimi več avtonomnega učenja tujega jezika, moramo poskrbeti za ustrezno motiviranost. Berndt (2003) našteva različne motive starejših odraslih za učenje tujih jezikov, vsi so afirmativni in neposredno povezani z učenjem jezika, čeprav omenja tudi željo po ohranjanju socialnih stikov z vrstniki podobnih interesov. V naši raziskavi se to potrjuje, saj so razlogi udeležencev za udeležbo na tečaju (Preglednica 1) povezani s pridobivanjem znanja in ohranjanjem umskih sposobnosti (skupaj 60 %).

Preglednica 1: Razlogi za začetek obiskovanja tečaja

Razlogi	F	f %
Novo znanje	67	31
Ohranjanje umskih sposobnosti	67	31
Nadgradnja znanja	63	29
Za vsakdanje življenje	13	6
Drugo	7	3

Kot pravijo Lang idr. (2012), je izobraževanje eden od petih dejavnikov, ki vplivajo na razvoj kognitivnih sposobnosti v srednji in pozni odraslosti. Iz rezultatov naše raziskave

izhaja, da so tudi starejši odrasli ciljno usmerjeni z močno željo po napredovanju in ohranjanju umskih sposobnosti (31 %). Razlogi za začetek obiskovanja tečaja se dopolnjujejo z razlogi za vztrajanje pri učenju in ohranjanju motivacije (Preglednica 2).

Preglednica 2: Razlogi za vztrajanje pri učenju

Razlogi	f	f %
Veselje do tujega jezika	89	41
Družba vrstnikov	55	25
Dokaz, da zmorem	46	21
Napredek	24	11
Drugo	4	2

Ugotavljamo, da pri starejših odraslih učenje ni več obveza, motivira jih predvsem veselje do tujega jezika (41 %), nezanemarljivo vlogo pa ima tudi družjenje. Starejši odrasli imajo jasne predstave o tem, kaj pričakujejo od izobraževalnega programa, in so avtonomni študenti. Pogosto napačno sklepamo, da starejši odrasli obiskujejo tečaje tujih jezikov predvsem zaradi potrebe po socialnih stikih. Prvo raziskovalno vprašanje, pri katerem smo želeli izvedeti, ali je prevladujoč motiv za učenje potreba po socialnih stikih, potrjuje ugotovitev, do katere sta v svoji raziskavi o tečajih španščine za starejše odrasle prišla že Zavrl in Radovan (2016). Za četrtno sodelujočih v naši raziskavi sicer drži, da je razlog za vztrajanje pri učenju družba vrstnikov, a anketni odgovori veselje do jezika, potrditev lastnih zmožnosti (21 %) in napredek pri učenju (11 %) dokazujejo, da je za vztrajanje pri učenju odločilna intrinzična motivacija.

Preglednica 3: Želje pri usvajanju tujega jezika

Želje	f	f %
Sporazumevalna zmožnost	177	82
Gledanje TV, branje časopisov	19	9
Približek naravnega govorca	13	6
Drugo	7	3

Prisotnost notranje motivacije smo ugotovili tudi v okviru vprašanja o željah pri usvajanju jezika, ki so jasne in realne (Preglednica 3). Le 6 % starejših odraslih bi se v veččinah rado približalo naravnemu govorcu. Pri usvajanju tujega jezika krepimo različne zmožnosti, želja po izboljšanju sporazumevalne zmožnosti je tudi pri starejših odraslih v ospredju (82 %), zato poudarjamo pomen praktične naravnosti pouka. Predpostavka, da si starejši odrasli z obiskovanjem tečajev tujih jezikov zgolj krajšajo čas, ne velja za udeležence tečajev na Univerzi za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani. Ob tem opozarjamo, da so »dosedanje raziskave v Sloveniji pokazale, da imajo starejši odrasli, ki se udeležujejo organiziranega izobraževanja, višjo stopnjo izobrazbe, so bogatejši, pogostejše živijo v

mestih in so zelo verjetno ženske« (Jelenc Krašovec, Radovan, Močilnikar in Šegula, 2014, str. 9). Ker to velja tudi za našo raziskavo, njenih izsledkov ne moremo posplošiti na vse starejše odrasle.

Preglednica 4: Nezainteresiranost za udeležbo na tečaju

Nezainteresiranost	f	f %
Nikoli	113	52
Zelo redko	70	32
Redko	17	8
Občasno	15	7
Pogosto	2	1

Starejši odrasli, ki so odgovarjali na anketna vprašanja, so torej samodisciplinirani in visoko motivirani, zato se ne zgodi (52 %) ali pa se pripeti zelo redko (32 %), da se jim ne bi ljubilo na tečaj (Preglednica 4). Tudi rahla nihanja v motivaciji ne vplivajo na obisk. Udeležbo na tečaju preprečijo le bolezen, družinske obveznosti in potovanja (Preglednica 5).

Preglednica 5: Zadržanost zaradi višje sile ali drugih obveznosti

Zadržanost	F	f %
Zelo redko	130	60
Občasno	34	16
Redko	28	13
Nikoli	24	11
Pogosto	0	0

Učne oblike pri učenju tujih jezikov

Raven motivacije lahko vzdržujemo tudi s primerno učno obliko. Zaradi slabih preteklih izkušenj in odklonilnega odnosa družbe do ambicij starejših marsikateri starejši odrasli dvomi o svojih sposobnostih in zato ne razvija svojih potencialov. Z ustrezno učno obliko lahko omilimo dvome in vrnemo veselje do učenja, ki je človeški naravi imanentno.

Preglednica 6: Najljubša učna oblika

Učna oblika	F	f %
Učenje v skupini	110	53
Samostojno učenje	81	39
Učenje v paru	17	8

V naši raziskavi smo prišli do ugotovitve, da sta samostojno učenje in učenje v skupini za starejše odrasle pomembni učni obliki (Preglednica 6). Samostojno (39 %)

se učijo besede in slovnico, preostala področja pa rajši v skupini (53 %), ker so se prisiljeni hitro odzvati in hitreje pridejo do rešitve. Poudarjamo, da vprašanja o najljubši učni obliki nismo navezali na določeno učno okolje, npr. na učilnico ali na učni prostor doma.

Preglednica 7: Obrazložitev najljubše učne oblike

Obrazložitev učnih oblik	F	f %
V skupini je zabavno, možnost konverzacije in primerjanja	70	48
Samostojno si največ zapomnim, imam mir	65	44
V dialogu preverim znanje	12	8

Brez družbe tečajnikov ni možnosti konverzacije in živahne debate o obravnavani temi (Preglednica 7). Starejši odrasli cenijo takojšnjo povratno informacijo in medsebojno pomoč (48 %), tako je še enkrat ovržena predpostavka o neodzivnosti in zaprtosti ljudi v tretjem življenjskem obdobju. Zavedamo pa se, da še zdaleč ni tako, da bi bilo v organizirano učenje tujih jezikov vključenih veliko starejših odraslih, čeprav je res, da obstajajo tudi taki, ki v določenem obdobju obiskujejo več jezikovnih aktivnosti. Za tiste, ki so vključeni v jezikovno izobraževanje, pa velja, da je negovanje sporazumevalne zmožnosti v tujem jeziku pomemben motivacijski dejavnik.

Sporazumevalna zmožnost pri učenju tujih jezikov

Butzkamm (1993) poudarja, da se tuji jezik naučimo uporabljati kot sporazumevalno sredstvo le, ko ga izrecno in zadostno uporabljamo v tej funkciji. Na vprašanje, ali menijo, da se pri pouku dovolj pogovarjajo v tujem jeziku, je velika večina anketiranih (89 %) odgovorila pritrdilno. Študent (64 let) je zapisal: »Konverzacija je edini test, ali razumem druge in drugi mene.« Starejši odrasli si želijo kakovostnega utrjevanja sporazumevalne zmožnosti, česar pa večina v času institucionalnega izobraževanja v mladosti ni bila deležna.

Preglednica 8: Občutki pri govorjenju pred znano skupino

Občutki	f	f %
Prijetno in varno vzdušje v skupini me spodbuja, da spregovorim	93	44
Bolj malo povem, ker se ne počutim, da dovolj znam	57	27
Z veseljem kaj povem, ker se s tem učim	53	25
Občutim strah, sram in podobna občutja	9	4

Bauer (2005), ki raziskuje povezavo med zrcalnimi nevroni in učenjem, poudarja, da stres in strah slabo vplivata na učne procese. Zrcalni nevroni so po Bauerjevem mnenju odločilen vezni člen med opazovanjem določenega opravila in samostojno izvedbo. Praktična naravnost pouka se pri pouku tujega jezika nujno pokaže tudi v sporazumevanju. Razveseljivi so rezultati raziskave (Preglednica 8), ki kažejo, da prijetno in varno vzdušje

v skupini spodbudno deluje na pripravljenost starejših odraslih govoriti v tujem jeziku (44 %). V znani skupini se starejši odrasli sprostijo in se počutijo domače, zato jim ni težko govoriti o izbrani temi. 25 % vprašanih v možnosti govorjenja vidi priložnost za učenje. Želja po učenju je večja od strahu pred napakami. Ne gre pa spregledati, da dobra četrтина kljub zavetju znane skupine bolj malo govori, ker misli, da ne zna dovolj. Razlogi za to so lahko osebnostne lastnosti in odnos do učenja, ko učenje ni pot, ampak že cilj, ki ne dopušča napak. Poti do znanja tujega jezika pri organiziranem izobraževanju tudi v današnjem času vključujejo učno gradivo.

Učno gradivo za učenje tujih jezikov

Ponudba gradiva za učenje razširjenih tujih jezikov se zdi velika, skoraj nepregledna, pri čemer poudarjamo, da kvantiteta ne pomeni vedno pestrosti in raznovrstnosti. Opažamo, da gre velikokrat zgolj za kopičenje že videnega. Zlasti za ciljno skupino starejših odraslih ugotavljamo, da ponudba zaostaja za potrebami, čeprav iz rezultatov naše raziskave (Preglednica 9) izhaja, da pri učenju starejših odraslih še vedno prevladujeta učbenik in delovni zvezek (73 %). Pomemben delež učnega gradiva so tudi delovni listi (20 %), pri uporabi računalnika pa je še precej manevrskega prostora, saj so le pri štirih % vprašanih vaje na računalniku najpogostejše uporabljeno učno gradivo. Pri tem seveda ne impliciramo, da bi morale vaje na računalniku zasedati prva mesta pri pogostosti uporabe določenega učnega gradiva.

Preglednica 9: Najpogostejše uporabljeno učno gradivo

Uporabljeno učno gradivo	f	f %
Učbenik in delovni zvezek	156	73
Delovni listi	43	20
Vaje na računalniku	9	4
Drugo	6	3

Prav zaradi skope ponudbe ustreznega učnega gradiva so nas v raziskavi zanimale pomanjkljivosti gradiva, ki ga starejši odrasli uporabljajo pri pouku. Rezultati kažejo (Preglednica 10), da je v gradivu premalo pozornosti namenjene utrjevanju, saj je to pomanjkljivost navedlo 26 % vprašanih. 16 % jih meni, da učno gradivo v nezadostni meri zasleduje komunikacijske cilje učenja tujega jezika, 9 % pa jih ni zadovoljnih z oblikovno zasnovo, natančneje z velikostjo pisave. Zgolj 17 % vprašanih pravi, da jih pri gradivu nič ne moti. In to je tudi odgovor na drugo raziskovalno vprašanje o usklajenosti učnega gradiva s potrebami starejših odraslih. Nismo pa raziskovali, ali so tisti starejši odrasli, ki nimajo pripomb h gradivu, resnično zadovoljni ali pa zgolj niso dovolj razmišljali o tem vprašanju, da bi si ustvarili poglobljeno mnenje. Snovalci učnega gradiva morajo v prihodnosti odgovoriti na potrebe trga, začenši z analizo potreb in želja starejših odraslih pri učenju tujega jezika. Potrebe gredo z roko v roki z biološkimi danostmi tega obdobja. Pešanje telesnih zmogljivosti lahko vpliva na učni

proces. Čutila, s katerimi zaznavamo vidne in slušne dražljaje, imajo pomembno vlogo pri usvajanju tujega jezika. V tretjem življenjskem obdobju občutljivost čutil peša. Saup (1993) pri starejših odraslih med drugim poudarja večjo potrebo po svetlobi, slabšo prilagodljivost na močno svetlobo in temo, slabšo ostrino in dojemanje globine, slabše razločevanje barv in zoženje vidnega polja. Pomembno je zavedanje, da telesne omejitve lahko vodijo do povečanega izločanja kortizola, zlasti pri opravljanju nalog, ki niso prilagojene morebitnim telesnim omejitvam. Poudarjamo dominantno vlogo urjenja in utrjevanja in strukturiranost učnega procesa.

Preglednost 10: Pomanjkljivosti učnega gradiva

Pomanjkljivosti učnega gradiva	f	f %
Premalo utrjevanja	51	26
Nič me ne moti	34	17
Premalo govora	32	16
Premajhne črke	18	9
Nerazumljiva navodila	12	6
Starosti neprimerne vsebine	12	6
Preveč podobno šolskemu gradivu	10	5
Preveč slovnice	10	5
Neustrezne vsebine zame	8	4
Drugo	8	4
Premalo slikovnega gradiva	4	2

Ker si vsakdanjega življenja skoraj ne predstavljamo brez uporabe tehnologij, smo želeli preveriti tudi uporabo prenosnega telefona ali tabličnega računalnika pri učenju. Pri tem poudarjamo, da moramo smiselnost uporabe omenjenih pripomočkov tehtati v povezavi z učnimi cilji. Če želimo, da se novo znanje kar najbolje integrira v dolgoročni spomin, se moramo z njim srečati v različnih učnih kontekstih. Stalno ponavljanje enega in istega vodi le v eno in isto doživljanje. Stranski produkt tega početja je sicer lahko uspešna zapomnitev, nikakor pa ne vednost, ki se na nov način poveže z že znanim in ustvarja nove svetove.

Rezultati raziskave kažejo (Preglednica 11), da kar 45 % vprašanih starejših odraslih svojih tehnoloških pripomočkov ne povezuje z učenjem tujega jezika, čeprav skoraj ni takih, ki ne bi imeli dostopa do njih (5 %). Naloga učiteljev je, da nevsiljivo in postopno predstavijo možnosti uporabe novejših tehnologij. Pri tem pa naj ne bo v ospredju splošno informiranje o tem, kaj vse se da, temveč namensko delo s pripomočkom pri doseganju učnega cilja. Tudi tu je pomembno, da delo z novimi tehnologijami ni povezano s stresnim doživljanjem, ampak da vzbuja prijetne občutke in željo po odkrivanju neznanega.

Preglednica 11: Uporaba prenosnega telefona ali tabličnega računalnika pri učenju

Uporaba IT pri učenju	f	f %
Nikoli	97	45
Včasih, če je kaj zanimivega	45	21
Pogosto, pomaga pri napredovanju	26	12
Redko, če mi kdo svetuje in pomaga	17	8
Bi uporabljal, ni sredstev za nakup	11	5
Drugo	11	5
Kjerkoli in kadarkoli	9	4

Kognitivne spremembe pri učenju tujih jezikov

Zanimivo področje so kognitivne spremembe v pozni odraslosti, pri čemer se zavedamo, da v nobenem življenjskem obdobju ne obstaja nekaj, kar bi lahko poimenovali kognitivna stalnost. Najprej so nas zanimale razlike v učenju v pozni odraslosti v primerjavi z mladostjo (Preglednica 12). Predvsem smo želeli ugotoviti razlike v doživljanju učenja. Kar 37 % vprašanih meni, da se v pozni odraslosti učijo bolj sproščeno in brez prisile. Nad tem podatkom bi se morali zamisliti vsi ustvarjalci učnih okolij, saj je nedopustno, da dejavnost, ki je lastna vsakemu človeškemu bitju, vzbuja toliko negativnih občutij.

Preglednica 12: Razlike v učenju v pozni odraslosti v primerjavi z mladostjo

Razlike v učenju	f	f %
Bolj sproščeno, brez prisile	80	37
Učenje me zdaj bolj veseli	39	18
Povezovanje novega znanja z izkušnjami	33	15
Učenje v skupini me spodbuja, si zaupamo	26	12
Več časa za učenje	17	8
Večji uspeh, osebna potrditev	13	6
Drugo	9	4

Ker je učenje vseživljenjsko pomembno in bistveno za razvijanje nevronske mreže, je logično, da se starejši odrasli ne srečujejo zgolj z upadom kognitivnih sposobnosti in fluidne inteligentnosti. Kristalizirana inteligentnost se s starostjo pri ustreznem kognitivnem naporu povečuje. Veelken (2000) poudarja, da učenje, ki težišče preusmerja od fluidne inteligentnosti – avtomatično sprejemanje tudi nerazumljene učne snovi – h kristalizirani inteligentnosti – učenje s prepoznavanjem in razumevanjem povezav, prepletenosti izkušenj in teorije –, ustreza *pomenskemu učenju*.

Zaradi pešanja kratkoročnega spomina ima pomensko učenje veliko vlogo pri uspešni zapomnitvi. Starejši odrasli smiselnost učenja presojujejo v luči pomenov in povezav z obstoječim znanjem, ki med posamezniki v skupini precej variira. Boeckmann (2008)

ugotavlja, da informacijo vrednotimo zelo individualno, zato jo tudi zelo različno shranjujemo v spominu. Raziskava potrjuje (Preglednica 13), da si ljudje, starejši odrasli niso izjema, zapomnimo pogosto uporabljene besede (48 %). Tu opozarjamo na nujnost različnosti kontekstov, v katerih se pojavlja neka beseda, in na spremenljivost komunikacijskih kanalov, po katerih jo sprejemamo. 23 % vprašanih si zapomni predvsem zanimivo snov. Ker ponavljanje samo po sebi ni zanimivo, a je hkrati sestavni del uspešnega učenja tujega jezika, mora učitelj poskrbeti, da ni enolično.

Preglednica 13: Pozabljanje naučene snovi

Pozabljanje	f	f %
Zapomnim si pogosto uporabljene besede	104	48
Zapomnim si predvsem snov, ki me zanima	50	23
Hitreje pozabim zame nepomembno snov	30	14
Drugo	17	8
Znanja na podlagi zgodb ne pozabljam	15	7

Učne metode pri učenju tujih jezikov

Monotonosti se ubranimo tudi s premišljenimi učnimi metodami, ki jih uporabljamo pri uvajanju in utrjevanju učne vsebine. V raziskavi smo ugotovili (Preglednica 14), da največ vprašanih (49 %) nima pripomb k vsebini srečanj. Pri modernem pouku tujega jezika se starejši odrasli srečujejo z metodami, ki jih v času svojega institucionalnega izobraževanja praviloma niso poznali, a to, razveseljivo, ne vodi v nezadovoljstvo s poukom tujega jezika. Odgovor na naše tretje raziskovalno vprašanje, pri katerem nas je zanimala priljubljenost učnih metod iz mladosti, razkriva še eno posebnost učenja tujih jezikov pri starejših odraslih. Starejšim odraslim ni ljubša njim dobro poznana slovnično-prevodna metoda. Če bi bilo slovnične preveč, pouk ne bi ustrezal njihovim potrebam in ciljem učenja.

Preglednica 14: Mnenje o vsebini tečaja

Vsebine tečaja	f	f %
Srečanja mi ustrezajo	96	49
Premalo snovi, ki me najbolj zanima	31	16
Preveč slovnične	25	13
Drugo	17	9
Pretežno zame	16	8
Vse znam – premalo novega	4	2
Ne ustreza mojim potrebam	4	2
Snov se preveč ponavlja	2	1

Ker ni vsebine brez metode, smo želeli preveriti tudi, katere so najpogostejše metode učenja pri organizirani obliki učenja. Če je glavni cilj učenja tujega jezika krepitev sporazumevalne zmožnosti, je pogovor, za katerega 23 % vprašanih meni, da je najpogostejša metoda učenja pri pouku (Preglednica 15), dobra pot in hkrati cilj, a vendarle izražamo skrb, da pri pogovoru niso enakomerno udeleženi vsi udeleženci. Sodelovalno učenje lahko popestrimo s primernimi igrami v skupini, s katerimi utrjujemo tudi zaupanje med udeleženci in v pouk vnašamo sproščeno nepredvidljivost. Razmisliti velja o smiselnosti prepogostega reševanja nalog pri pouku. 21 % jih izjavlja, da je to najpogostejša metoda učenja. Reševanju nalog se starejši odrasli lahko posvetijo med samostojnim učenjem, seveda ob primerni podpori učitelja, prisotnost skupine pa je zaželeno izkoristiti za metode, ki vključujejo delo v parih in skupinsko delo.

Preglednica 15: Najpogostejša metoda učenja na tečaju

Metode	f	f %
Pogovarjamo se	50	23
Beremo besedila	46	21
Rešujemo naloge	46	21
Pišemo sestavke	24	11
Poslušamo dialoge	24	11
Igre v skupini	11	5
Govorna vaja	9	4
Vaje z avdiovizualno tehniko	6	3
Drugo	2	1

Pisanje v tujem jeziku je pomembna produktivna zmožnost. Starejši odrasli imajo lahko nekaj težav s fino motoriko, a to nikakor ni razlog za beg od pisanja. Človek v učnem procesu nenehno razvija individualne učne strategije, s katerimi učinkovito dosega dobre rezultate (Neuner-Anfindsen, 2012). To še posebej velja za učenja vajene osebe z dolgoletnimi izobraževalnimi izkušnjami. Večina starejših odraslih natančno ve, kaj si želi, se pa zgodi, da jim primanjkuje znanja o načinih, kako doseči posamezen jezikovni cilj. Posebnost te starostne skupine pa so tu in tam težko ovrgljiva prepričanja in zakoreninjene napake, ki jih ni lahko odpraviti. Če je starejši odrasli prepričan, da ne zna oz. ne mara pisati, ne bo pisal. Le 5 % tistih, ki jim ta dejavnost ni ljuba, svoj odklonilni odnos pripisuje neustreznim temam (Preglednica 17). 63 % je pomembnejša ustna komunikacija in to naj učitelj spoštuje. Pisalne navade lahko izboljša s krajšimi pisnimi nalogami, ki so stranski produkt domiselne vaje v ustnem sporazumevanju. V zvezi s tistimi starejšimi odraslimi, ki radi pišejo, pa postavljamo v ospredje, da jih 36 % meni, da se med pisanjem porajajo nove miselne povezave in se zato tudi lotijo te aktivnosti.

Preglednica 16: Razlogi za priljubljenost pisanja spisov

Priljubljenost pisanja spisov	F	f %
Vadim pisno izražanje	60	54
Porajajo se nove miselne povezave	40	36
Zelo rad pišem	8	7
Drugo	4	3

Preglednica 17: Razlogi za nepriljubljenost pisanja spisov

Nepriljubljenost pisanja spisov	F	f %
Pomembnejša je ustna komunikacija	65	63
Ne maram pisati	25	24
Drugo	8	8
Teme mi ne ustrezajo	5	5

Sprejemanje starostnih razlik med učitelji tujih jezikov in študenti

Pri pouku starejših odraslih se večkrat srečujemo s situacijo, ko je učitelj mlajši od svojih študentov. V raziskavi smo želeli ugotoviti, kako to dejstvo sprejemajo študenti, saj razlike v kronološki starosti lahko pomenijo težave pri vzpostavljanju avtoritete in nerazumevanje izzivov tretjega življenjskega obdobja (Preglednica 18). 47 % vprašanih kronološki starosti učitelja ne pripisuje pomembnosti, 27 % bi jih v tej vlogi radi videlo mlajšo osebo, 23 % pa osebo svojih let. Zavedamo se košljivosti tega vprašanja, saj je kronološka starost dejavnik, na katerega nimamo vpliva, zato smo želeli ugotoviti razloge za priljubljenost določene starostne skupine. Tisti starejši odrasli, ki jim je vseeno za kronološko starost učitelja, poudarjajo pomen pozitivne naravnosti in strokovnosti učitelja (Preglednica 19). Strokovnost učitelja pomeni tudi pripravljenost na izobraževanje in vpeljavo novih metod poučevanja. Prav sodobne metode poučevanja so razlog za željo po mlajšem učitelju (27 %), razlog za priljubljenost starejšega učitelja pa je razumevanje starejše generacije in izkušnost (26 %). Povzamemo lahko, da imajo tako mlajši kot starejši učitelji svoje prednosti in slabosti, ki niso nekaj statičnega. Ob nedelu in zanemarjanju profesionalnega razvoja je slabosti vedno več, dobre plati pa postanejo manj izrazite.

Preglednica 18: Želje glede kronološke starosti učitelja tujega jezika

Starost učitelja	f	f %
Mi je vseeno	98	47
Mlajša oseba	57	27
Oseba mojih let	48	23
Starejša oseba od mene	6	3

Preglednica 19: Obrazložitev želje glede starosti učitelja tujega jezika

Želje glede starosti učitelja	f	f %
Leta niso pomembna, temveč pozitivna naravnost, strokovnost	80	47
Mlajša oseba ima sodobne metode poučevanja	46	27
Starejša oseba bolj razume mojo starostno skupino, ima več izkušenj	44	26

Samostojno izpopolnjevanje pri učenju tujih jezikov

Samostojno izpopolnjevanje (Preglednica 20) je področje, kjer je učenje najbolj oddaljeno od sistematičnega pridobivanja znanja in pomeni utrjevanje zmožnosti uporabe tujega jezika v konkretni situaciji. Starejši odrasli sporazumevalno zmožnost preverjajo in krepijo na potovanjih in v pogovorih (22 %), stik s tujim jezikom pa negujejo tudi z gledanjem tujih televizijskih programov (26 %) in branjem (23 %).

Preglednica 20: Samostojno izpopolnjevanje

Samostojno izpopolnjevanje	f	f %
Gledanje tujih televizijskih programov	55	26
Branje revij, časopisov, knjig	49	23
Potovanja, pogovori	47	22
Uporaba spleta v tujem jeziku	24	11
Obiski iz tujine	19	9
Tuje radijske oddaje	13	6
Uporaba družbenih omrežij	4	2
Drugo	2	1

Starejši odrasli se zavedajo, da so poti do znanja raznovrstne – najraje gledajo televizijske programe, berejo in potujejo. Odgovornosti za napredek pri učenju ne prelagajo na rame učiteljev. Večina udeležencev tečaja se uči do dve uri na teden (74 %), 14 % tudi več (Preglednica 21). V tem času naredijo domačo nalogo in utrjujejo besedišče.

Preglednica 21: Število ur samostojnega učenja na teden

Ure samostojnega učenja	f	f %
Do dve uri	161	74
Od dve do deset ur	30	14
Nič	15	7
Drugo	11	5

SKLEP

Z inovacijami v vsakdanjem življenju se spreminjajo tudi želje v zvezi z učenjem tujih jezikov, ki jih je treba upoštevati pri načrtovanju poučevanja. Struktura učnega procesa naj bo usklajena s sodobnimi didaktičnimi spoznanji.

Na podlagi rezultatov naše raziskave, ki se povezujejo z rezultati drugih raziskav v slovenskem prostoru (Zavrl in Radovan, 2016) kot tudi v preostalih evropskih državah (npr. Edlinger, 2013), podajamo predloge za izboljšavo učnega procesa. Za ohranjanje motivacije je bistveno spodbujanje pri učenju in razumljivo podajanje snovi. Učitelji morajo ostati kritični, saj so včasih prehitro zadovoljni z odgovorom, zato nekateri starejši odrasli dobijo občutek, da je tečaj zapravljanje časa. Pri učnih oblikah naj poudarimo, da sta stalnost skupine in zaupanje pogoj za sproščeno delo v parih ali v skupini, sploh kadar je v ospredju krepitev sporazumevalne zmožnosti.

Vsaka učna oblika je odslikava realnega življenja. Čeprav so se starejši odrasli v mladosti srečevali predvsem s frontalno obliko in gramatikalno-prevodno metodo, imajo kritičen pogled na poznane oblike in metode ter jih znajo ovrednotiti v luči njihove učinkovitosti pri doseganju učnih ciljev. Samostojno se starejši odrasli najraje učijo doma, na tečaju pa jim je ljubše delo v skupinah. Skupinska oblika dela pozitivno vpliva na psihosocialne odnose v skupini, motivacijo in učni napredek. Ne glede na prejšnje, velikokrat že desetletja stare izkušnje z učenjem tujega jezika je tudi za ciljno skupino starejših odraslih zelo pomembno dosledno upoštevanje načela komunikativne usmerjenosti pouka tujega jezika. To med drugim pomeni, da pouka ni brez sproščenega pogovora o vsakdanjih temah in premišljenega popravljanja napak v izgovoru.

Učni cilji morajo biti jasno in razumljivo opredeljeni, v ospredju naj bo doseganje komunikacijskih učnih ciljev. Sporazumevanje v tujem jeziku ni le cilj, je tudi vsebina in metoda. Pri starejših odraslih moramo biti pazljivi pri uvajanju sočasnih aktivnosti, saj več nalog hkrati lahko vodi v stresno doživljanje učnega procesa. Kljub zadovoljstvu starejših odraslih z učnim gradivom je dejstvo, da je na trgu premalo gradiva za to ciljno skupino. V razpoložljivem gradivu primanjkuje tematik, ki bi nagovarjale to starostno skupino. Prav tako ne ustrezata tipologija vaj in oblikovna podoba gradiva. Prizadevni učitelji to pomanjkljivost kompenzirajo s prirejenimi delovnimi listi in aktualnimi članki, ki ustrezajo interesom skupine. Zaradi kognitivnih razlik v učenju v pozni odraslosti v primerjavi z mladostjo poudarjamo pomembnost načela dominantne vloge urjenja in utrjevanja in povezovanja tujega jezika z maternim. Težje razumljiva navodila naj učitelj pojasni in jih po potrebi prevede. Upoštevati mora, da so na nekaterih področjih starejši odrasli nekoliko počasnejši, a zato ne slabši. Učni proces naj bo prilagojen morebitnim zdravstvenim omejitvam. Zaradi pešanja kratkoročnega spomina besedišče obnavljamo v različnih kontekstih in z različnimi metodami. Ves čas povezujemo novo z že znanim. Pri komunikaciji se večkrat kot v mladosti zgodi, da starejši odrasli ne najdejo prave besede. Upoštevamo tudi dejstvo, da pri nekaterih znatno opeša jakost glasu. Starejši odrasli so med raziskavo večkrat omenili željo po metodi glasnega branja besedil, ki po

težavnostni stopnji ustrezajo njihovi stopnji znanja. Želijo si več iger vlog in enakomerno porazdeljeno aktivno udeležbo vseh. Pri samostojnem izpopolnjevanju poudarjajo pomen praktičnega spoznavanja jezika, nekateri pogrešajo pomoč in spodbudo pri delu s stacionarnim in tabličnim računalnikom. Domačih nalog je lahko več, saj jih večina vestno opravlja, za samostojno učenje pa si nekateri ne vzamejo dovolj časa. Za uspešen priklic in utrjevanje besedišča pa tudi zaradi kompleksnosti samega procesa pisanja in pozitivnega vpliva na kognitivne sposobnosti priporočamo več pisnih sestavkov, ki naj jih učitelj popravi. Starejši odrasli svojo vlogo v učnem procesu jemljejo resno in odgovorno, zato mora učitelj poskrbeti za pravočasne in kakovostne popravke domačih nalog in pisnih sestavkov.

Za vse starostne skupine velja, da je najboljša premišljena uporaba različnih metod učenja glede na dinamiko skupine in zmožnosti posameznika. Starejši odrasli tu niso izjema. Priporočamo stalno izpopolnjevanje učiteljev tujih jezikov za starejše odrasle in krepitev občutka za potrebe te ciljne skupine. Le zrel, prilagodljiv in ustvarjalen strokovnjak bo kos krmarjenju med zastavljenim učnimi cilji in spreminjajočimi se razmerami v skupini, kjer spremembe nemalokrat pomenijo tudi tragične izgube najdražjih življenjskih sopotnikov ali soočenje s težjimi bolezenskimi stanji.

LITERATURA

- Bak, T. H., Nissan, J. J., Allerhand, M. M. in Deary, I. J. (2014). Does Bilingualism influence Cognitive Aging? *Annals of Neurology*, 75(6), 959–963.
- Bauer, J. (2005). *Warum ich fühle, was du fühlst: Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. München: Der Wilhelm Heyne Verlag.
- Berndt, A. (2003). Erwerb von Fremdsprachen im Seniorenalter. V K. Bausch, H. Christ in H. Krumm (ur.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (str. 470–473). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Bimmel, P. (2012). Lernstrategien: Bausteine der Lernautonomie. *Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 46, 3–10.
- Boeckmann, K. (2008). Der Mensch als Sprachwesen – das Gehirn als Sprachorgan. *Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 38, 5–11.
- Brinitzer, M., Hantschel, H., Kroemer, S., Möller-Frorath, M. in Ros, L. (2013). *DaF unterrichten: Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Butzkamm, W. (1993). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Edlinger, A. (2013). *Fremdsprachen im Alter: Dynamiken sozialer, psychologischer und linguistischer Faktoren* (Doktorska disertacija). Karl-Franzens Universität, Graz.
- Fischer, S. (2012). Da wird mir flau im Magen: Sprechhemmungen beim Präsentieren überwinden. *Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 47, 18–32.
- Fournet, N., Roulin, J., Vallet, F., Beaudoin, M., Agrigoroaei, S., Paignon, A., Dantzer, C. in Desrichard, O. (2012). Evaluating short-term and working memory in older adults: French normative data. *Aging & Mental Health*, 16(7), 922–930.
- Häussermann, U. in Piepho, H. (1996). *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium.

- Jelenc Krašovec, S., Radovan, M., Močilnikar, Š. in Šegula, S. (2014). Ali so društva pomembna za učenje starejših v skupnosti? *Andragoška spoznanja*, 20(3), 9–26.
- Kleinspehn-Ammerlahn, A., Kotter-Grühn, D. in Smith, J. (2008). Self-Perceptions of Aging: Do Subjective Age and Satisfaction With Aging Change During Old Age? *Journals of Gerontology-Series B Psychological Sciences and Social Sciences*, 63(6), 377–385.
- Knežević, S. in Jelenc Krašovec, S. (2008). Izobraževanje starejših kot možnost za dejavno staranje in osebno rast. *Andragoška spoznanja*, 14(1/2), 33–42.
- Kniffka, G. in Siebert-Ott, G. (2007). *Deutsch als Zweitsprache: Lehren und Lernen*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Kump, S. in Jelenc Krašovec, S. (2010). *Prestari za učenje?: Vzorci izobraževanja in učenja starejših*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Lang, F., Martin, M. in Pinquart, M. (2012). *Entwicklungspsychologie – Erwachsenenalter*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Mandl, E. (2010). Blended Learning. V H. Barkowski in H. Krumm (ur.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (str. 32). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Menz, C., Machanek, A., Wange, S., Barthel, T., Weiß, M. in Liesen, H. (2003). *Gehirn und Altern*. Pri-
dobljeno s http://vmrz0100.vm.ruhr-uni-bochum.de/spomedial/content/e866/e2442/e8884/e8930/e8943/index_ger.html.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neuner-Anfindsen, S. (2012). Lernstrategien Schritt für Schritt aufbauen. *Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 46, 11–17.
- Pečjak, V. (1998). *Psihologija tretjega življenjskega obdobja*. Bled: Samozaložba; Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Purdie, N. in Boulton-Lewis, G. (2003). The Learning Needs of Older Adults. *Educational Gerontology*, 29(2), 129–149.
- Rosenmayr, L. (2000). Was Hänschen nicht lernt, kann ein alter Hans immer noch lernen. V S. Becker, L. Veelken in K. Wallraven (ur.), *Handbuch Altenbildung: Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft* (str. 445–456). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Saup, W. (1993). *Alter und Umwelt: Eine Einführung in die Ökologische Gerontologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tschirner, E. (2008). *Grund und Aufbauwortschatz: Deutsch als Fremdsprache nach Themen*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Veelken, L. (2000). Geragogik: Das sozialgerontologische Konzept. V L. Veelken (ur.), *Handbuch Altenbildung: Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft* (str. 87–94). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Zavrl, K. in Radovan, M. (2016). Tečaji španščine za starejše odrasle na Univerzi za tretje življenjsko obdobje in v Dnevnihi centrih aktivnosti za starejše. *Andragoška spoznanja*, 22(1), 7–20.



Tanja Vilič Klenovšek

ANDRAGOŠKO SVETOVALNO DELO MED TEORIJ, IZOBRAŽEVALNO POLITIKO IN PRAKSO

POVZETEK

V prispevku najprej na kratko predstavljamo opredelitve svetovalne dejavnosti v izobraževanju odraslih v teoriji ter v nacionalnih in evropskih strateških dokumentih. V ospredje postavljamo ključne cilje in naloge svetovalnega dela v izobraževanju odraslih ter strateške cilje razvoja tega področja v sistemu izobraževanja odraslih. V nadaljevanju opisujemo koncept regionalnih svetovalnih središč za izobraževanje odraslih, poimenovanih tudi središča ISIO, ki v praksi prispevajo k udeležanju strateških in individualnih ciljev izobraževanja in učenja odraslih in delujejo že od leta 2001. Svetovalci središč ISIO izvajajo kompleksne naloge, ki jih uresničujejo tudi z različnimi pristopi svetovalnega dela, med katerimi je tudi terensko delo za lažje doseganje ranljivih skupin odraslih. Z novim Zakonom o izobraževanju odraslih (2018) je svetovalna dejavnost dobila tudi zakonsko podlago za umestitev v javno službo na področju izobraževanja odraslih. Poleg tega je med strokovnimi delavci, ki izvajajo dejavnosti v izobraževanju odraslih, opredeljen tudi svetovalni delavec v izobraževanju, kar krepi njegovo profesionalno vlogo in pomen v sistemu in praksi izobraževanja odraslih.

Ključne besede: andragoško svetovalno delo, svetovalna dejavnost v središčih ISIO, ranljive skupine odraslih, terensko delo

ADULT EDUCATIONAL GUIDANCE BETWEEN THEORY, EDUCATIONAL POLICY AND PRACTICE – ABSTRACT

The article begins with a brief presentation of adult educational guidance in theory and in national and European strategic documents. Next, key goals and tasks of guidance in adult education and strategic goals for guidance development within the system of adult education are outlined. This is followed by a presentation of the concept of regional guidance centres for adult education – ISIO centres –, which contribute to the realization of strategic and individual goals of adult education and learning in practice. They have been in operation since 2001. Counsellors at the ISIO centres perform complex tasks, which they undertake through various approaches of counselling work, including outreach activities to help reach vulnerable groups of adults. With the new Law on Adult Education (2018), guidance now has a legal basis for its implementation in the public network of adult education. Additionally, there is now, among the professional staff in adult education, a newly defined role of the

counselling worker, which strengthens the counsellors' professional role and importance within the system and practice of adult education.

Keywords: *adult educational guidance, guidance in ISIO centres, vulnerable groups of adults, outreach*

UVOD

Svetovalna dejavnost je ena ključnih podpornih dejavnosti v sistemu izobraževanja odraslih, ki pripomore k uresničevanju tako nacionalnih kot individualnih izobraževalnih ciljev odraslega. Strateške nacionalne cilje izobraževanja odraslih v Sloveniji določa Resolucija nacionalnega programa izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji 2013–2020 (2014, str. 40; v nadaljevanju ReNPIO 2013–2020), v kateri so kot štirje ključni cilji zapisani: dvigniti izobrazbeno raven prebivalstva in raven temeljnih zmožnosti, povečati zaposljivost aktivnega prebivalstva, izboljšati možnosti za učenje in vključevanje v izobraževanje, izboljšati splošno izobraženost.

V ReNPIO 2013–2020 smo zapisali, da je naša vizija: »Vsakemu odraslemu prebivalcu Slovenije bomo omogočili enake možnosti za kakovostno izobraževanje v vseh življenjskih obdobjih.« (prav tam, str. 11) Takšna vizija krepi potrebo po razvijanju in izvajanju svetovalne dejavnosti za odrasle prebivalce Slovenije s ciljem, da s svetovalno dejavnostjo približamo odraslim ponudbo izobraževalnih možnosti, ki jim je dostopna v njihovem lokalnem okolju, pa tudi širše, v nacionalnem, in za nekatere tudi v evropskem prostoru. Zagotoviti odraslim enake možnosti za izobraževanje pomeni tudi zagotoviti jim, da dobijo informacije o izobraževalnih možnostih in imajo strokovno podporo pri odločanju, kaj je tisto pravo izobraževanje za posameznika v določenem življenjskem obdobju, izhajajoč iz njegovih potreb in okoliščin. S tem pa bomo tudi s svetovalno dejavnostjo pripomogli k uresničevanju še enega cilja ReNPIO 2013–2020 (krovnega kazalnika), in sicer da se bo v Sloveniji stopnja udeležbe prebivalstva v starosti od 25 do 64 let v vseživljenjskem učenju (v nadaljevanju VŽU) s 14,5 % v letu 2012 zvišala na 19 % v letu 2020 (ciljna vrednost za EU-28 za leto 2020 je 15 %) (prav tam, str. 40). Podatki za leto 2017 kažejo, da je bila v Sloveniji 12-odstotna vključenost odraslih v starosti od 25 do 64 let v VŽU, kar kaže na to, da je do leta 2020 pred nami še velik izziv (Eurostat, 2018).

Strateški pomen svetovalne dejavnosti poudarjajo tudi evropski dokumenti na področju izobraževanja odraslih. V Resoluciji Sveta o prenovljenem evropskem programu za izobraževanje odraslih (2011) je zapisano, da je treba izboljšati možnosti vseh odraslih, da bodo imeli vse življenje dostop do visokokakovostnih priložnosti izobraževanja in učenja za osebni in poklicni razvoj, za krepitev samozavesti, prilagodljivosti, zaposljivosti in dejavnega udejstvovanja v družbi, tudi s spodbujanjem razvoja učinkovitih sistemov za svetovanje v podporo vseživljenjskemu učenju (Resolucija Sveta o prenovljenem ..., 2011, str.3). V novejšem evropskem dokumentu, Poti izpopolnjevanja: nove priložnosti za odrasle (2016), pa je med preostalimi priporočili za pomoč in podporo odraslemu pri učenju zapisano tudi, da naj se: »[...] izvajajo ukrepi za motivacijo in pomoč, ki vključujejo ozaveščanje o prednostih izpopolnjevanja, zagotavljanje informacij o obstoječih podpornih

ukrepih, priložnostih za izpopolnjevanje in pristojnih organih ter zagotavljanje spodbud za tiste, ki so najmanj motivirani za koriščenje teh priložnosti; vzpostavijo storitve svetovanja in/ali mentorstva v podporo napredovanju učečim se na vseh stopnjah procesa izpopolnjevanja« (Poti izpopolnjevanja ..., 2016, str.14).

Ob nacionalnih (in evropskih) strateških ciljih pa niso nič manj pomembni izobraževalni cilji, ki si jih odrasli zastavlja na individualni ravni. Izobraževalni cilji na ravni posameznika so povezani z njegovimi potrebami, željami in okoliščinami, ki določajo vsebino in način njegovega izobraževanja in učenja, bodisi z vidika osebnega, delovnega bodisi družbenega razvoja in delovanja.

OPREDELITVE ANDRAGOŠKEGA SVETOVALNEGA DELA V TEORIJ IN IZOBRAŽEVALNI POLITIKI

Zadnjih 20 let slovensko teorijo in prakso zaznamuje krepitev vloge in pomena svetovalne dejavnosti v izobraževanju odraslih. Ko teoretsko opredeljujemo svetovalno delo v izobraževanju odraslih, govorimo o sintagmi andragoško svetovalno delo, ko smo na polju prakse, govorimo o svetovalni dejavnosti v izobraževanju odraslih, pa tudi o informiranju in svetovanju v izobraževanju odraslih. S slednjim se želi poudariti, da vključuje svetovalno delo več zvrsti svetovalnega dela, od informiranja, nasvetovanja do svetovanja.¹

Razvijanje in zagotavljanje svetovalne dejavnosti v izobraževanju odraslih izhaja iz potreb odraslih po nadaljnjem in vseživljenjskem učenju. Izhajajoč iz potreb odraslih, sta S. Jelenc Krašovec in Z. Jelenc opredelila tri kategorije svetovalne pomoči (2009, str. 24):

- pomoč pri vključevanju v izobraževanje,
- pomoč pri organiziranju izobraževanja,
- pomoč pri učenju in izpeljavi učenja.

Zapisala sta: »Temeljni cilj in funkcija andragoškega svetovalnega dela je: pomagati posamezniku, da uspešno izpelje svoje izobraževanje ali učenje. Ta temeljni cilj, ki označuje celoto, lahko razčlenimo na vrsto posameznih ciljev, kot so:

- uresničevanje posameznikovih ciljev, motivov in vrednot, povezanih z izobraževanjem in učenjem;
- krepitev motivacije, zaupanja vase pri izobraževanju in učenju;
- izbiranje ustreznih možnosti in priložnosti za izobraževanje;
- izbiranje in določanje načinov izpeljave in strategij;
- uspešno organiziranje izpeljave izobraževanja in učenja;
- uspešno in učinkovito učenje;
- razvijanje in krepitev sposobnosti za učenje;
- uporaba, uveljavitev in možnosti uporabe pridobljenega znanja;
- spremljanje aktivnosti izobraževanja in učenja.« (Prav tam, str. 24–25)

¹ V razvoju koncepta dejavnosti svetovalnih središč za izobraževanje odraslih govorimo o informiranju in svetovanju v izobraževanju odraslih, od koder tudi poimenovanje središč za informiranje in svetovanje v izobraževanju odraslih in uveljavljena kratica ISIO, o čemer pišemo v nadaljevanju.

Iz zapisanih ciljev je razvidno, kako kompleksna in raznovrstna je svetovalna pomoč v izobraževanju odraslih. T. Vilič Klenovšek (2011) pa je v okviru koncepta dejavnosti svetovalnih središč za izobraževanje odraslih opredelila cilje svetovalne pomoči v izobraževanju odraslih glede na proces izobraževanja in zapisala, »da moramo svetovalno pomoč zagotoviti v vseh treh fazah poteka procesa izobraževanja in učenja odraslih: pred vključitvijo v izobraževanje ali učenje, med potekom izobraževanja in učenja, ob zaključevanju izobraževanja in učenja« (prav tam, str. 51). Vsaka od teh faz vključuje specifične vsebine svetovalne pomoči, ki so prilagojene individualnim potrebam in izobraževalnim (in/ali učnim) ciljem odraslega. Svetovalec pomaga posamezniku, da se lažje odloči in izbere sebi ustrezno izobraževanje, da je v procesu izobraževanja s svetovalno podporo učinkovitejši in uspešnejši ter da se ob zaključevanju izobraževanja s svetovalno podporo bodisi lažje odloča za nadaljevanje izobraževanja in učenja bodisi za izbiro ali spremembo zaposlitve, razvoj kariere, večjo družbeno vključenost in aktivno delovanje v družbi (Vilič Klenovšek, 2011).

V družbi 21. stoletja se vsebina andragoškega svetovalnega dela v prvi in zadnji fazi izobraževalnega procesa prepleta tudi z vsebinami kariernega svetovalnega dela. Tudi S. Jelenc Krašovec in Z. Jelenc (2009) pišeta, da se za temeljnim ciljem andragoškega svetovalnega dela »bolj ali manj implicitno nahajata dva temu cilju podrejena ali vzporedna cilja, to pa sta:

- optimalen osebnostni razvoj in osebna življenjska pot posameznika ter
- uresničevanje njegovega poklicnega ali delovnega cilja ali poklicne poti.« (prav tam, str. 25).

Prepletenost ciljev andragoškega s cilji kariernega svetovalnega dela se kaže tudi v evropski opredelitvi kariernega svetovalnega dela (»career guidance«): *»Karierno svetovalno delo se v kontekstu vseživljenjskega učenja nanaša na vrsto aktivnosti, ki državljanom v vseh starostnih obdobjih in na katerikoli točki njihovega življenja omogočajo identifikacijo njihovih sposobnosti, kompetenc in interesov za sprejemanje pomembnih odločitev na področju izobraževanja, usposabljanja in izbire poklica. Poleg tega jim omogoča vodenje njihovih življenjskih poti v učenju, delu in drugih okoljih, v katerih se teh kompetenc in sposobnosti naučijo in/ali jih uporabljajo.«* (Council Resolution ..., 2008, str. 2)

Tudi v okviru mednarodnega projekta Erasmus+ GOAL, Svetovanje odraslim v izobraževanju (»Guidance and Orientation for Adult Learners«, 2015–2018), v katerem je sodelovala tudi Slovenija,² je bila ta prepletenost prikazana kot pomemben vidik, ki ga morajo upoštevati svetovalci v izobraževanju odraslih. Ne glede na to pa je bila poudarjena ključna vloga andragoškega svetovalnega dela za odrasle (»Adult educational guidance«), ki s svojimi specifikami pomembno pripomore k večji vključenosti odraslih v VŽU in podpira odraslega, da je na poti izobraževanja in učenja čim uspešnejši in učinkovitejši. Avtorji zaključnega evalvacijskega poročila projekta GOAL so enako, kot

² Nosilec projekta GOAL v Sloveniji je bilo ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, strokovna partnerja pa Andragoški center Slovenije in Center RS za poklicno izobraževanje. Sodelovalo je šest držav. Več o projektu najdete na spletni strani: www.projectgoal.eu.

se uveljavlja v slovenski praksi izobraževanja odraslih, v ospredje postavili tri ključne oblike svetovalne dejavnosti v izobraževanju odraslih (Hooley, 2014, v Carpentieri, Lister, Cara in Popov, 2018, str. 37):

- svetovalna dejavnost pred vključitvijo v izobraževanje (»pre-entry guidance«), ki podpira odrasle pri premisleku, ali se vključiti v VŽU, in o tem, kateri programi izobraževanja bodo primerni zanje;
- svetovalna dejavnost kot integralni del izobraževalnega programa oziroma procesa (»guidance as integral part of adult education programme«), vsebina katere izhaja iz vsebin izobraževalnega programa in potreb posameznika;
- svetovalna dejavnost ob zaključku (»exit guidance«), ki podpira odraslega pri premisleku, kako lahko uporabi v izobraževanju pridobljeno znanje, in pri načrtovanju njegovih nadaljnjih poti v izobraževanju in/ali pri delu.

V projektu GOAL je bil poudarek na razvijanju svetovalne podpore za ranljive skupine odraslih, skupine odraslih, ki imajo zaradi različnih oblik prikrajšanosti težji dostop do izobraževanja in se redko ali nikoli ne vključujejo v VŽU. Izkušnje v projektu GOAL so pokazale, da je pri svetovalnem delu za ranljive skupine odraslih še posebej pomembno, da andragoško svetovalno delo razvijamo in izvajamo tudi v kontekstu osebnega in motivacijskega razvoja posameznika (Carpentieri idr., 2018, str. 36).

SVETOVALNO DELO V PRAKSI IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

V Sloveniji v praksi izobraževanja odraslih pri razvijanju in izvajanju svetovalne dejavnosti v zadnjih 20 letih v ospredje postavljamo tri vidike:

- vzpostavitev mreže regionalnih svetovalnih središč za izobraževanje odraslih – središč ISIO,
- krepitev svetovalne dejavnosti v vsaki izobraževalni organizaciji kot podporne dejavnosti pri izbiri izobraževanja in načrtovanju izobraževalnega procesa,
- krepitev svetovalne dejavnosti (tudi kot mentorstvo, »coaching«, tutorstvo idr.) v procesu izobraževanja (poučevanja in učenja).

V nadaljevanju se bomo osredotočili na predstavitev dejavnosti mreže regionalnih svetovalnih središč za izobraževanje odraslih – središč ISIO ter njihove vloge pri doseganju nacionalnih in individualnih izobraževalnih in učnih ciljev odraslega. Koncept dejavnosti svetovalnih središč za izobraževanje odraslih je nastal na Andragoškem centru Slovenije (v nadaljevanju ACS) konec devetdesetih let 20. stoletja v okviru projekta Informativno-svetovalna dejavnost v izobraževanju odraslih – krajše se je projekt imenoval ISIO, od tod tudi krajše ime za svetovalna središča kot središča ISIO. Koncept so oblikovali na podlagi ugotovitve potreb po bolj organiziranem in celostnem zagotavljanju svetovalne podpore odraslim v izobraževanju in učenju konec devetdesetih let v slovenskem prostoru; temeljil je na opravljeni analizi potreb in možnih rešitev.³

³ Analiza potreb po bolj organiziranem in celostnem zagotavljanju svetovalne podpore odraslim v izobraževanju in učenju je na voljo v dokumentaciji ACS (1998, 1999).

Ugotovljeno je bilo, da izobraževanje odraslih postaja vse bolj kompleksno in hkrati vse bolj potrebno za odrasle tako z vidika nenehnih sprememb v procesu dela kot sprememb v družbenem in osebnem razvoju odraslega. Analiza je pokazala, da bi bilo racionalno in učinkovito, da bi odraslim na enem mestu v regiji omogočili informiranje in svetovanje o možnostih izobraževanja, ki jih ponuja regija ali tudi širše, slovenski in evropski prostor.

Konec devetdesetih let smo na ACS preučili tudi izkušnje drugih evropskih držav, zlasti Anglije in Irske, kako so razvijale in izvajale svetovalno dejavnost za odrasle v izobraževanju, in izkazalo se je, da so vzpostavljali regionalne centre za informiranje in svetovanje, ki so bili večinoma specializirani za andragoško svetovalno delo pred vključitvijo odraslega v izobraževanje in so se večinoma umeščali v že obstoječe izobraževalne organizacije za odrasle. Zato smo se tudi v slovenskem prostoru odločili, da razvijemo koncept »svetovalnega središča za izobraževanje odraslih«, ki bo deloval kot samostojna enota v eni od obstoječih izobraževalnih organizacij v regiji, s ciljem, da se v vsaki regiji ustanovi po eno »svetovalno središče«, ki bo odraslim zagotovilo vse vidike brezplačne svetovalne podpore, ki jo potrebujejo, ko se odločajo za izobraževanje ali ko so že v procesu izobraževanja ali učenja (Vilič Klenovšek in Klemenčič, 2000). Koncept je v letu 2000 podprlo tudi takratno ministrstva za šolstvo in šport, ko je bil tudi prvič objavljen javni razpis za sofinanciranje vzpostavitve prvih petih svetovalnih središč za izobraževanje odraslih. Mreža središč ISIO se je vzpostavljala postopoma, prvih pet središč ISIO je začelo delovati v letu 2001, od leta 2005 do leta 2016 je delovala mreža 14 središč ISIO. Od leta 2017 pa je v mreži 17 središč ISIO,⁴ ki so financirana iz javnih sredstev ministrstva za izobraževanje, znanost in šport, v nekaterih lokalnih okoljih pa jih sofinancirajo tudi lokalne skupnosti, del dejavnosti pa se pokriva tudi iz sredstev Evropskega socialnega sklada, recimo v letih 2016–2022 za svetovanje zaposlenim po Javnem razpisu za financiranje dejavnosti informiranja in svetovanja ter za ugotavljanje in vrednotenje neformalno pridobljenega znanja od 2016 do 2022.

V samem izhodišču opredelitve koncepta središča ISIO sta bila določena dva glavna cilja, ki veljata še danes (Vilič Klenovšek in Klemenčič, 2000):

- vsem odraslim zagotoviti brezplačno kakovostno, strokovno in celostno informiranje ter svetovanje kot podporo njihovem izobraževanju in učenju,
- povezati čim več ponudnikov izobraževalnih in svetovalnih storitev za odrasle v lokalnem okolju v omrežje ter tako zagotoviti kakovostno, celostno in usklajeno delovanje vseh subjektov na področju informiranja in svetovanja v izobraževanju odraslih.

V okviru prvega cilja svetovalna dejavnost obsega podporo pri odločanju in izbiri ustreznega izobraževanja in učenja, pri organizaciji in poteku učenja, pri odpravljanju ovir za uspešno izobraževanje in učenje, pri načrtovanju nadaljnje izobraževalne poti in pri razvoju kariere.

⁴ V petih največjih statističnih regijah delujeta po dve središči ISIO, v treh srednje velikih in štirih manjših statističnih regijah pa po eno središče ISIO.

Svetovalna dejavnost poteka: a) osebno, po telefonu, elektronski pošti, prek pisnih gradiv in sodobnih medijev; b) na sedežu središča ISIO in v drugih krajih ter prostorih, pri partnerskih organizacijah in drugje; c) z mobilno svetovalno službo čim bližje kraju bivanja, dela in druženja odraslih; č) individualno ali v skupini.

Obseg svetovalne dejavnosti v središčih ISIO v letih 2001–2017 v številkah pokaže:⁵

- v svetovalno dejavnost je bilo vključenih več kot 150.000 odraslih (v individualnih in skupinskih oblikah), kar pomeni okrog 10 % odrasle populacije Slovenije v starosti od 25 do 64 let,
- da je letno v povprečju od vseh vključenih okrog 60 % odraslih iz ranljivih skupin (manj izobraženi odrasli, starejši, odrasli z različnimi oblikami oviranosti, zaporniki, Romi, priseljenci idr.),
- za delo v središčih ISIO je bilo usposobljenih 155 svetovalcev,
- središča ISIO so skupaj s partnerji organizirala več kot 80 strokovnih in promocijskih dogodkov, usmerjenih na potrebe lokalnega okolja.

V zadnjih desetih letih se v središčih ISIO krepi tudi terensko delo (»outreach«) svetovalcev s ciljem boljšega in večjega doseganja ranljivih skupin odraslih, ki same ne pridejo v institucije po pomoč in podporo. V strokovni literaturi obstaja več različnih opredelitev aktivnosti terenskega dela, vse pa so si enotne, da se izraz »outreach« razume kot doseganje manj izobraženih in nizko kvalificiranih odraslih na različne načine zunaj formalnih institucionalnih okvirov (na javnih mestih, v prostorih lokalne skupnosti, v neizobraževalnih institucijah, doma ipd.), s katerimi se jih ozavešča ter seznanja s koristmi izobraževanja in učenja (Eurydice report, *Adult Education and Training in Europe*, 2015, str. 98; McGiveny, 2002).

Svetovalna dejavnost v središčih ISIO je namenjena vsem odraslim v okolju, ki ga središče ISIO pokriva. Vsako središče ISIO ima v svojem modelu opredeljeno: »velikost okolja, ki ga pokriva; opis značilnosti okolja, ki ga pokriva (razvoj regije, gospodarski kazalci, demografske značilnosti, brezposelnost, izobrazbena struktura idr.); skupne in specifične cilje. Opredeljene so ciljne skupine, katerim središče ISIO namenja posebno pozornost (to so ranljive skupine odraslih v okolju, ki imajo težji dostop do izobraževanja in se manj pogosto ali sploh ne vključujejo v VŽU).« (Vilič Klenovšek in Dobrovoljc, 2014, str. 13)

Vsako središče ISIO je v skladu z značilnostmi in potrebami lokalnega okolja, v katerem deluje, zavezano, da:

- »razvija različne vrste, oblike in vsebine svetovalnega dela, ki upoštevajo potrebe različnih ciljnih skupin;
- poskrbi za čim večjo časovno in krajevno dostopnost storitev;
- ima zelo usposobljene, profesionalne in objektivne svetovalce;
- skrbi za celostno podporo svetovalni dejavnosti z ažurnimi nacionalnimi in lokalnimi bazami podatkov;

5 Podatki so zbrani v letnih poročilih o spremljanju dejavnosti središč ISIO in so na voljo v dokumentaciji ACS.

- spremlja in razčlenjuje potrebe različnih ciljnih skupin odraslih po informiranju in svetovanju za izobraževanje in učenje ter posebno pozornost namenja ciljnim skupinam odraslih, ki imajo v lokalnem okolju slabši dostop do izobraževanja in učenja,
- seznanja vse odrasle v lokalnem okolju o ciljih in vsebinah svoje dejavnosti ter dostopnosti (razvija raznovrstno informiranje in promocijo dejavnosti središča ISIO, da doseže različne ciljne skupine odraslih svojega lokalnega okolja),
- spremlja, evalvira in nenehno izboljšuje svojo učinkovitost in kakovost.« (Prav tam, str.13–14)

Razmerje med obsegom svetovalne dejavnosti glede na faze poteka izobraževalnega procesa je odvisno od potreb odraslih v lokalnem okolju.⁶ Pomembno pa je, da vodja in svetovalci v svetovalnem središču skrbijo za vse faze ter da za te namene tudi razvijajo vsebino in način izvajanja svetovalne dejavnosti v središču ISIO v svojem okolju.

Delo središč ISIO že od samega začetka strokovno podpira in spremlja ACS. Da bi zagotovili nevtralnost in objektivnost delovanja središča ISIO (znotraj izobraževalne organizacije), skrbi tudi partnerska mreža, ki deluje ob vsakem središču ISIO (drugi cilj delovanja središč ISIO). V svetovalnem omrežju se združujejo izobraževalne in druge ustanove, ki izvajajo različne izobraževalne in svetovalne storitve, ali pa tiste organizacije, ki lahko vplivajo na razvoj svetovalne dejavnosti za izobraževanje odraslih v lokalnem okolju. Svetovalno omrežje povezuje dve vrsti partnerskih organizacij, in sicer strateške partnerje, ki so predstavniki organizacij, ki v regiji soodločajo o razvojnih vprašanjih in tako tudi o izobraževanju odraslih, in strokovne partnerje, ki so predstavniki organizacij, ki se neposredno ukvarjajo s svetovalno dejavnostjo ali izobraževanjem odraslih. Skupne aktivnosti središča ISIO in partnerjev, so:

- »ugotavljanje potreb po svetovalni dejavnosti za odrasle,
- načrtovanje skupnih aktivnosti pri svetovanju odraslim,
- dogovarjanje in doseganje standardov kakovosti dejavnosti,
- dogovarjanje in izpeljevanje skupne svetovalne obravnave posameznikov,
- ugotavljanje potreb po izobraževanju za kakovostno svetovanje in morebitna skupna organizacija izobraževanja,
- oblikovanje skupnih podatkovnih baz,
- zagotavljanje medsebojne informiranosti,
- seznanjanje javnosti, predvsem odraslih, o storitvah svetovalnega omrežja,
- priprava različnih skupnih gradiv,
- skupna promocija.« (Prav tam, str. 39)

V mreži 17 središč ISIO deluje 330 partnerjev, med njimi so izobraževalne organizacije za odrasle (ljudske univerze, srednje šole z enotami za izobraževanje odraslih, zasebne organizacije), nevladne organizacije, ki se ukvarjajo z določenimi ranljivimi skupinami,

⁶ Podatki iz spremljanja dejavnosti središč ISIO za zadnjih šest let pokažejo, da je več informiranja in svetovanja pred vključitvijo v izobraževanje, in sicer povprečno okrog 65 % na ravni mreže vseh središč, medtem ko je informiranja in svetovanja med potekom izobraževanja ali učenja okrog 25 % in po zaključku okrog 10 % (vir: dokumentacija ACS v letih 2012–2017).

območne enote zavodov za zaposlovanje, centri za socialno delo, knjižnice, območne enote gospodarske in obrtno-podjetniške zbornice, regionalne razvojne agencije, občine – oddelki za družbene dejavnosti idr.

Prek partnerskega sodelovanja središče ISIO in njegovi partnerji vplivajo tudi na razvoj izobraževanja odraslih v lokalnem okolju, predvsem pa vsi skupaj odpirajo poti za večji dostop do VŽU vsem skupinam odraslih v lokalnem okolju.

SVETOVALNA DEJAVNOST V NOVEM ZAKONU O IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH IN POGLED NAPREJ

Po večletnih prizadevanjih in ob krepitvi vloge svetovalne dejavnosti v izobraževanju odraslih je slednja dobila ustrežnejše mesto tudi v novem Zakonu o izobraževanju odraslih (v nadaljevanju ZIO-1), sprejetem v januarju 2018. V ZIO-1 je opredeljeno, da je svetovalna dejavnost ena od dejavnosti na področju izobraževanja odraslih, ki zajema svetovanje pri (ZIO-1, 2018, 24. člen):

- vključevanju v program osnovne šole za odrasle in pri nadaljevanju izobraževalne poti, vključevanju v javnovejavne izobraževalne programe za odrasle, po katerih se ne pridobi javnovejavna izobrazba;
- vključevanju v neformalne izobraževalne programe za odrasle;
- ugotavljanju in dokumentiranju znanja, spretnosti in veščin, pridobljenih v neformalnem izobraževanju in priložnostnem učenju na podlagi dokumentacije, in sicer za osebni razvoj, nadaljnje izobraževanje in vključitev na trg dela; ter
- samostojnem učenju.

V tretjem poglavju, ki opredeljuje dejavnosti, je zapisano tudi, da so med strokovnimi delavci, ki izvajajo dejavnosti v izobraževanju odraslih, svetovalni delavci v izobraževanju odraslih, s čimer smo prvič v Sloveniji dobili zakonsko podlago za sistemizacijo delovnega mesta svetovalni delavec v izobraževanju odraslih (prav tam, 26. člen). To bo pomembno pripomoglo k profesionalizaciji vloge svetovalcev v izobraževanju odraslih ter h krepitvi in opolnomočenju strokovnih delavcev v izobraževanju odraslih, ki v okviru svojih delovnih nalog opravljajo svetovalno dejavnost kot večinsko delo.

V četrtem poglavju ZIO-1, ki opredeljuje javno službo⁷ na področju izobraževanja odraslih, pa je pri opredelitvi vsebine javne službe na področju izobraževanja odraslih zapisano, da je v javno službo vključena tudi svetovalna dejavnost, kot je opredeljena zgoraj (prav tam, 52. člen). H konkretni implementaciji in umestitvi svetovalne dejavnosti v javno službo se bo šele pristopilo. Strokovni sodelavci na ACS, ki smo v zadnjih 20 letih

7 Javno službo lahko izvajajo javne organizacije, ki izpolnjujejo naslednje pogoje: so vpisane v razvid za izvajanje programa osnovne šole za odrasle oziroma javnovejavnega izobraževalnega programa za odrasle, imajo zaposlena najmanj dva strokovna delavca za polni delovni čas, od katerih vsaj en izpolnjuje pogoje za strokovnega delavca v dejavnostih, drugi pa izpolnjujejo pogoje za strokovnega delavca v dejavnostih ali za strokovnega delavca v programu osnovne šole za odrasle, in izvajajo svetovalno dejavnost iz 1. točke prvega odstavka 24. člena tega zakona (ZIO-1, 2018).

razvijali svetovalno dejavnost v izobraževanju odraslih, si želimo, da bodo pri tem upoštevani dosedanja strokovna in konceptualna izhodišča ter izkušnje iz prakse dejavnosti središč ISIO, ki so tudi v skladu z novjšimi evropskimi strateškimi dokumenti in strokovnimi priporočili, kar smo opisali zgoraj.

Poudarki v prihodnjem razvoju svetovalne dejavnosti naj bodo na treh stebrih:

- na krepitvi kakovostnega andragoškega svetovalnega dela kot podporne dejavnosti v vseh treh fazah izobraževalnega procesa, pred izobraževanjem in učenjem odraslega, med njunim potekom in ob njunem zaključku;
- na razvijanju različnih pristopov svetovalne dejavnosti za doseganje različnih ciljnih skupin odraslih, še posebej na krepitvi razvoja in izvajanja terenskega dela;
- na krepitvi profesionalizacije vloge svetovalca v izobraževanju odraslih ter stalnem spopolnjevanju in razvijanju kompetenc, ki jih svetovalec potrebuje za izvajanje kompleksnega andragoškega svetovalnega dela.

Končujemo z mislijo, povezano z vizijo ReNPIO 2013–2020: cilj razvijanja in izvajanja svetovalne dejavnosti v izobraževanju odraslih naj bo zagotavljati vsem odraslim enake možnosti za kakovostno izobraževanje v vseh življenjskih obdobjih, s ponujanjem svetovalne podpore v vseh fazah procesa izobraževanja in učenja. Naj bo s svetovanjem za znanje znanje vsem dostopno!

LITERATURA

- Carpentieri, J. D., Lister, J., Cara, O., Popov, J. (2018). *GOAL Final Cross Country Evaluation Report*. London: UCL Institute of Education. Pridobljeno s https://adultguidance.eu/images/Reports/GOAL_final_cross-country_evaluation_report.pdf.
- Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*. (2008). Brussels: Council of the European Union. Pridobljeno s http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/104236.pdf.
- Eurostat*. (2018). Pridobljeno s http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Adult_learning_statistics.
- Eurydice Report. Adult Education and Training in Europe – Widening Access to Learning Opportunities*. (2015). Pridobljeno s http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/179EN.pdf.
- Jelenc Krašovec, S. in Jelenc, Z. (2009). *Andragoško svetovalno delo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- McGivney, V. (2002). *Spreading the word: Reaching Out to New Learners*. Nottingham: NIACE.
- Poti izpopolnjevanja: nove priložnosti za odrasle*. (2016). Pridobljeno s <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-14601-2016-INIT/sl/pdf>.
- Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v RS za obdobje 2013-2020*. (2014). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Resolucija Sveta o prenovljenem evropskem programu za izobraževanje odraslih*. (2011). Pridobljeno s <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:SL:PDF>.
- Vilič Klenovšek, T. in Klemenčič, S. (2000). *Model svetovalnega središča za izobraževanje odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

- Vilič Klenovšek, T., Rupert, J. (ur). (2011). *Svetovalna dejavnost v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Vilič Klenovšek, T. in Dobrovoljc, A. (ur). (2014). *Model regionalnega središča za izobraževanje odraslih – središča ISIO 2014. Dopolnitev prvotnega modela ISIO iz leta 2000, v skladu z razvojem dejavnosti središč ISIO v obdobju 2001–2014 (interno gradivo)*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Vilič Klenovšek, T. in Dobrovoljc, A. (ur.). (2016). *15 let svetovalnih središč za izobraževanje odraslih – središč ISIO*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Zakon o izobraževanju odraslih (ZIO-1, 2018). *Uradni list RS*, št. 6/18.



Polona Klemš

AKTIVNA POLITIKA ZAPOSLOVANJA MLADIH

Jamstvo za mlade

POVZETEK

Kot ukrep Aktivne politike zaposlovanja se je v Sloveniji v letu 2014 začela izvajati shema Jamstvo za mlade, ki jo je Evropska komisija oblikovala za spodbujanje zaposlovanja mladih v državah članicah Evropske unije. S sprejetjem sheme Jamstvo za mlade Slovenija jamči, da bo vsaki mladi osebi v starosti od 15 do 29 let v štirih mesecih po prijavi med brezposelne osebe pri Zavodu Republike Slovenije za zaposlovanje ponujena zaposlitev (tudi s pripravništvom), usposabljanje na delovnem mestu, vključitev v formalno izobraževanje ali drugo usposabljanje, povezano s potrebami delodajalcev. Shema je v obdobju 2014–2015 združevala 36 ukrepov, katerih cilj je bil izboljšati zaposljivost mladih ter jih aktivirati na trgu dela. V prispevku se posvečam analizi uspešnosti sheme v prvem izvedbenem načrtu v obdobju 2014–2015. Na podlagi rezultatov ugotavljam, da shema ni izpolnila ciljev in pričakovanj ter tako ni bistveno pripomogla k izboljšanju stanja brezposelnosti mladih v Sloveniji.

Ključne besede: zaposlovanje mladih, brezposelnost mladih, Aktivna politika zaposlovanja, Jamstvo za mlade

ACTIVE EMPLOYMENT POLICY FOR YOUTH: Youth Guarantee - ABSTRACT

As a measure of the Active Employment Policy in Slovenia, a Youth Guarantee Scheme was launched in 2014. The scheme was designed by the European Commission in order to promote youth employment in European Union member states. By adopting the Youth Guarantee Scheme, Slovenia pledges that every young person between the ages of 15 and 29 will be offered employment, including a traineeship, in-service training, admission to formal education or other training related to the needs of employers within four months after registering in the record of unemployed persons with the Employment Service of Slovenia. In the period between 2014 and 2015, the Youth Guarantee Scheme combined 36 measures with the aim of improving the employability of young people as well as activating them in the labour market. In the following article, I focus on the analysis of the scheme's performance during the first implementation plan. Based on the results, I found out that the scheme did not accomplish its expected goals and I could thus claim that it "solved" the problem of youth employment in Slovenia rather unsuccessfully.

Keywords: youth employment, youth unemployment, active employment policy, Youth Guarantee

UVOD

Brezposelnost mladih je danes pereč problem v večini evropskih držav. Položaj mladih se sicer glede na državo precej razlikuje, vendar je njihov položaj v primerjavi s preostalimi skupinami zaposlenih povečini precej slabši. Prav Slovenija se uvršča med države, kjer je gospodarska kriza mlade najbolj prizadela. Kljub podobnemu stanju v Evropski uniji (EU)-28 je bilo poslabšanje položaja mladih na trgu dela pri nas večje, čeprav je bila brezposelnost mladih v Sloveniji skozi celotno obdobje manjša od povprečja EU-28 (Smernice za izvajanje ukrepov Aktivne politike zaposlovanja za obdobje 2016–2020, 2015, str. 9). Stopnja delovne aktivnosti mladih se je v tem času glede na preostale starostne skupine najbolj znižala, stopnja brezposelnosti pa najbolj povišala. Razlog za tako stanje bi lahko poleg zmanjšane števila prostih delovnih mest med drugim pripisali segmentaciji trga dela glede na tip zaposlitve in velike izpostavljenosti mladih začasnimi oblikam dela (UMAR v prav tam, str. 9). Slovenija s svojimi značilnostmi sicer še ne dosega najbolj prožnih trgov dela v EU, vendar vseeno nekateri njeni deleži oblik prožnega zaposlovanja presegajo povprečje EU (Kanjuro Mrčela in Ignjatović, 2015, str. 361–362). Med njimi je zagotovo delež mladih, ki so zaposleni za določen čas, saj se je Slovenija leta 2014 uvrstila na drugo mesto (69,1 %), takoj za Poljsko (70,0 %) (prav tam, str. 365). Rezultati raziskave *Temporary employment in the EU*, ki jo je opravil Eurostat, pa so pokazali, da je Slovenija v letu 2016 celo prevzela vodstvo (74 %) (*Temporary employment in the EU*, 2017).

Z namenom, da bi se stanje na trgu dela za mlade izboljšalo, sta kot ukrep Aktivne politike zaposlovanja (v nadaljevanju APZ) EU in s tem tudi Slovenija sprejeli strukturno reformo Jamstvo za mlade (v nadaljevanju JZM). Slovensko JZM je v obdobju 2014–2015 sestavljalo 36 ukrepov. Ti so bili razdeljeni na preventivne aktivnosti oziroma na zgodnje ukrepanje in aktivizacijo ter na podporne ukrepe in načrtovane aktivnosti. V prispevku se posvečam predvsem analizi uspešnosti sheme JZM v obdobju 2014–2015 kot konstitutivnemu sestavnemu delu ukrepov APZ.

Politika zaposlovanja se od drugih politik razlikuje po svojem predmetu (Svetlik in Trbanc, 2002, str. 36), vendar je pomembno, da se njeni ukrepi implementirajo skupaj s preostalimi politikami (politikami trga dela, delovnopravno zakonodajo, politikami izobraževanja, ekonomskimi politikami itd.) (Smernice za ..., 2015, str. 3). Programi in ukrepi APZ pomenijo neposreden in selektiven poseg države na trg dela z namenom, da bi se med delovno aktivne (zaposlene in samozaposlene) vključilo oziroma v tem statusu zadržalo čim večje število delovno sposobnega prebivalstva in da bi se preprečila oziroma zmanjšala brezposelnost. Navadno sem sodijo programi zaposlovanja, usposabljanja in ustvarjanja novih delovnih mest. Kot ugotavljata Svetlik in Batič (2002, str. 174), je temeljni namen APZ »zagotavljanje ekonomske aktivnosti in zaposljivosti čim širšemu krogu posameznikov, ne pa da bi jim z drugimi sredstvi blažila neugoden socioekonomski položaj, socialno marginalizacijo, socialno izključenost in druge socialne programe. Cilji APZ so zagotavljanje zaposljivosti in ekonomske aktivnosti čim širšemu krogu posameznikov.« Namen APZ je torej predvsem

usklajevati ponudbo in povpraševanje na trgu dela, zmanjšati brezposelnost in povečati zaposlenost ter okrepiti usposobljenost posameznikov in jim pomagati do zaposlitve (Programi, 2017).

Ukrepi in programi znotraj APZ se osredotočajo na posamezne ciljne skupine, ki so na trgu dela v slabšem položaju. V okviru zaposlovanja in razvoja politik na tem področju so mladi že dlje časa prepoznani kot ranljiva skupina, ki se ji v zadnjem obdobju posveča veliko pozornosti. Za mlade na trgu dela veljajo poleg splošnih problemov zaposlovanja tudi nekatere posebnosti, ki niso značilne za druge družbene skupine na trgu dela. Zato, kot pravi Bakovnik, »zahteva učinkovita politika zaposlovanja pod svojim okriljem obstoj specifične strategije za soočanje s položajem mladih na trgu del. Oblikovanje t. i. politike zaposlovanja mladih tako splošni politiki zaposlovanja ponuja dopolnilo, ki lahko odločilno pripomore k njeni uspešnosti.« (Bakovnik, 2012, str. 88)

Spodbujanje zaposlovanja mladih v okviru politike zaposlovanja z namenom, da bi se izboljšal položaj mladih na trgu dela, se je tako zasedrlo na družbenopolitični agendi mednarodne skupnosti. Na ravni mednarodnih organizacij je možno zaslediti razne smer-nice za oblikovanje politik zaposlovanja. Prav tako se tudi EU s tem področjem ukvarja že dlje časa, saj je zaposlovanje mladih ena od osrednjih mladinskih politik (prav tam). In prav z namenom, da bi se spodbudilo zaposlovanje mladih v članicah EU, je Evropski parlament 16. januarja 2013 sprejel strukturno reformo z imenom *Jamstvo za mlade*, ki se je po vsej EU začela izvajati dober mesec kasneje (Junaki zaposlovanja – Vrnimo si prihodnost ..., 2017, str. 3).

Opredelitev projekta Jamstvo za mlade

Glavni cilj oziroma namen resolucije, ki je postala politični dogovor v članicah EU, je hitra aktivacija mladih, ki po šolanju vstopajo na trg dela, in ponujanje popolnega dostopa do informacij o razpoložljivih storitvah in podpori (prav tam). V večini držav članic je JZM v skladu s priporočilom Sveta EU usmerjeno na osebe, mlajše od 25 let. Ker pa je za Slovenijo značilen velik delež brezposelnih v starosti med 25. in 29. letom (kot posledica velikega vpisa v terciarno izobraževanje), je bilo JZM razširjeno na ciljno skupino mladih do 29. leta (*Jamstvo za mlade: Izvedbeni načrt 2014–2015*, 2014, str. 6).

Shema naj bi zajemala vse tiste mlade, ki niso zaposleni in se ne izobražujejo ali usposabljujejo. Slovenija je šla pri tem nekoliko dlje in je v JZM vključila tudi ukrepe, ki se tičejo zgodnejšega obdobja in aktivacije mladih pred prihodom na trg dela, kar pomeni, da zajema tudi mlade, ki so še vključeni v izobraževanje.

Reforme trga dela, namenjene mladim, je večina držav sprejela v obdobju 2013–2015. Tudi Slovenija se je izvajanja lotila leta 2014. Vlada Republike Slovenije je 30. januarja 2014 sprejela prvi izvedbeni načrt Jamstva za mlade 2014–2015 (Poročilo o izvajanju izvedbenega načrta Jamstva za mlade 2014–2015, 2016, str. 3), maja 2016 pa drugi izvedbeni načrt za obdobje 2016–2020, ki je v teku zdaj (*Jamstvo za mlade*, 2017). Ponudbe JZM se med članicami razlikujejo, vendar v večini primerov vključujejo (Sporočilo

Komisije Evropskemu ..., 2016, str. 7): zaposlitve na odprtem trgu dela (subvencionirane ali ne), samozaposlitve, podprte s subvencijami za zagon podjetja in namenskimi subvencijami; možnosti za izobraževanje, med drugim tudi z delom povezano usposabljanje, ponovno vključevanje v redni izobraževalni sistem, premostitvene tečaje, ki podpirajo to ponovno vključevanje, drugo priložnost za izobraževanje; vajeništvo ter pripravništvo.

Namen, cilji in kazalniki Jamstva za mlade

Evropska komisija si je zastavila visoke cilje pri izvajanju sheme in mladim veliko obljublja. JZM je bilo vzpostavljeno z namenom, da bi se vsem mladim v EU med 15. in 25. letom (v slovenskem in nekaterih drugih primerih do 29. leta) v času štirih mesecev po tem, ko postanejo brezposelni ali se prenehajo formalno izobraževati, zagotovila kakovostna ponudba za zaposlitev, usposabljanje na delovnem mestu, vključitev v formalno izobraževanje ali drugo usposabljanje, povezano s potrebami delodajalcev, vajeništvo ali pripravništvo (Spodbujanje zaposlovanja mladih: Jamstvo za mlade, 2016). S tem naj bi tudi pripomogli k doseganju ciljev strategije Evropa 2020, kot so polna zaposlenost, kakovost in produktivnost na delovnem mestu ter socialna vključenost in vključujoči trg (Pavliha, b. d., str. 1).

V okviru JZM so združeni ukrepi različnih vladnih resorjev, katerih osrednji cilj je izboljšati zaposljivost mladih in jih čim hitreje aktivirati na trgu dela. Glavni cilji so izboljšati prehod iz izobraževanja v zaposlitev, hitrejša aktivacija mladih brezposelnih in zmanjšanje števila brezposelnih mladih (Jamstvo za mlade, 2017). Osnovni kazalniki, ki so jih za spremljanje izvajanja JZM uporabili izvajalci ukrepov in so v nadaljevanju tudi meni služili kot iztočnica za vrednotenje uspešnosti izvajanja sheme ukrepov, so (Jamstvo za mlade: Izvedbeni ..., 2014, str. 28): registrirani brezposelni mladi in njihova izobrazbena struktura, povprečno obdobje brezposelnosti mladih (prijava v evidenci brezposelnih), število mladih, ki so registrirani na Zavodu RS za zaposlovanje (ZRSZ) in so prejeli ponudbo v štirih mesecih po prijavi v evidenco brezposelnih, ter število ponudb mladim v štirih mesecih po prijavi v evidenco brezposelnih.

Ukrepi JZM naj bi bili namenjeni predvsem omogočanju nemotenega prehoda med izobraževanjem in zaposlitvijo, dvigu konkurenčnosti na trgu dela in premagovanju ovir, s katerimi se mladi srečujejo na začetku svoje poklicne poti. Sem sodi predvsem pomanjkanje delovnih izkušenj in nekaterih kompetenc (Poročilo o izvajanju ..., 2016, str. 11). Prav tako je namen programa preprečiti, da bi bili mladi odrinjeni na rob družbe, kjer bi ostali neaktivni in zapostavljeni. Z olajšanjem prehoda iz izobraževanja v zaposlitev in vlaganjem v zaposlitev mladih se želi predvsem preprečiti izguba potenciala rasti zaradi razvrednotenja strokovnega znanja, izguba socialne kohezije in izstop s trga dela, kar bi lahko močno prizadelo evropsko gospodarstvo, zlasti v času hitrega staranja prebivalstva (Sporočilo Komisije Evropskemu ..., 2016, str. 3).

METODOLOGIJA

Namen raziskave in raziskovalna vprašanja

Temeljni namen raziskave je ugotoviti uspešnost Slovenije pri izvedbi prvega izvedbenega načrta JZM v obdobju 2014–2015. V prispevku odgovarjam predvsem na dve raziskovalni vprašanji: kakšni so rezultati uresničevanja izvedbenega načrta ukrepov JZM 2014–15 in ali shema ukrepov JZM glede na osnovne kazalnike spremljanja izvajanja uresničuje svoje cilje in tako izboljšuje položaj mladih na trgu dela.

Glede na raziskovalni problem sem za pridobitev podatkov, potrebnih za analizo, izbrala kvalitativni pristop raziskovanja z uporabo primarnih in sekundarnih virov. Gre za študijo primera programa APZ, ki temelji na uporabi in analizi primarnih in sekundarnih virov. Študija primera »je opis in analiza posamezne zadeve oziroma primera [...] bodisi z namenom, da bi odkrili variable, strukture, obrazce interakcij in zakonitosti interakcije med sodelujočimi v problemu (teoretični namen), bodisi z namenom, da bi ocenili uspešnost dela ali napredek v razvoju (praktični namen)« (Mesec, 1998, str. 383). Konkretno se raziskava posveča predvsem oceni uspešnosti izvedbe JZM v določenem obdobju, zato bi jo natančneje lahko uvrstila med interpretativno in ocenjevalno študijo primera (McDonough in McDonough, 1997 v Zainal, 2007, str. 3), saj gre za interpretacijo podatkov na podlagi razvijanja konceptualnih kategorij ter na podlagi podpiranja in zavračanja določenih predpostavk. Glede na dobljene podatke pa je dodana tudi sodba in ocena o samem predmetu raziskovanja (prav tam).

Zbiranje in analiza podatkov

Pri analizi ukrepov sem izhajala predvsem iz naslednjih dokumentov: izvedbenega načrta Jamstva za mlade 2014–2015 in 2016–2020 (Jamstvo za mlade: Izvedbeni ..., 2014, 2016), Komentarja mladinskega sektorja na Izvedbeni načrt Jamstva za mlade 2014–2015 (2016), Poročila o izvajanju izvedbenega načrta Jamstva za mlade 2014–2015 (2016), Jamstva za mlade – predlogi Sindikata Mladi plus za obdobje 2016–2020 (2016), predlogov in komentarjev Mladinskega sveta Slovenije in Študentske organizacije Slovenije (2016) ter iz Predstavitev rezultatov analize ankete: Zadovoljstvo mladih s programom Jamstvo za mlade (Zorko, 2016).

Aktivnosti so bile v prvem izvedbenem načrtu JZM razdeljene na preventivne aktivnosti oziroma na zgodnje ukrepanje in aktivacijo ter na podporne ukrepe in načrtovane aktivnosti. Prve so bile namenjene večini mladih, vključenih v izobraževanje, druge pa spodbujanju vključevanja mladih na trg dela. Pri vrednotenju učinkovitosti ukrepov sem izhajala iz osnovnih kazalnikov spremljanja izvajanja sheme in zastavljenih ciljev. Ukrepe sem razdelila v tri skupine glede na realizacijo: neizvedeni ukrepi, izvedeni ukrepi in delno izvedeni ukrepi.

REZULTATI

Izvedeni, neizvedeni in delno izvedeni ukrepi Jamstva za mlade

Izvedbeni načrt JZM 2014–2015 je zajemal 36 ukrepov. Po podatkih iz Poročila o izvajanju izvedbenega načrta Jamstva za mlade 2014–2015 (2016, str. 12) od tega šest ukrepov ni bilo izvedenih, pet ukrepov pa delno, se pravi v manjšem obsegu, kot je bilo sprva predvideno. Sama sem ob pregledu in analizi tabele realizacije ukrepov 2014–2015 (prav tam, str. 30–36) prišla do nekoliko drugačnih rezultatov. Preglednica 1 prikazuje vse ukrepe izvedbenega načrta Jamstva za mlade 2014–2015, kot izhajajo iz moje analize glede na doseženo realizacijo.

Preglednica 1: Tabela ukrepov sheme Jamstvo za mlade glede na doseženo realizacijo – neizvedeni, izvedeni in delno izvedeni ukrepi¹²

ZGODNJE UKREPANJE IN AKTIVACIJA	
Karierna orientacija	Izveden ukrep
Napovedovanje bodočih potreb na trgu dela	Izveden ukrep
Sistem beleženja in priznavanja neformalno pridobljenih znanj	Neizveden ukrep
Praktično usposabljanje pri delodajalcu v času izobraževanja in vajeništvo	Delno izveden ukrep
Metode za spodbujanje UPI ¹ – za učitelje	Izveden ukrep
Obšolske dejavnosti za spodbujanje UPI v srednjih šolah	Izveden ukrep
Spodbujanje UPI med študenti	Delno izveden ukrep
Pridobivanje dodatnih znanj na področju kulturnih dejavnosti v okviru JSKD ²	Neizveden ukrep
PUM – Projektno učenje za mlajše odrasle	Delno izveden ukrep
Štipendije – kadrovske	Izveden ukrep
Štipendije – deficitarne	Izveden ukrep
Štipendije – Ad futura	Izveden ukrep
Štipendije za specializirane in deficitarne poklice v kulturi	Delno izveden ukrep

PODPORNI UKREPI	
Zakon o študentskem delu	Izveden ukrep
Krepitev svetovalnega dela z mladimi na ZRSZ (svetovalci za mlade)	Izveden ukrep
EURES	Neizveden ukrep

1 Ustvarjalnost, podjetnost in inovativnost

2 Javni sklad Republike Slovenije za kulturne dejavnosti

Projekt za podporo podjetništvu – skupna platforma za podjetništvo	Delno izveden ukrep
YEI: prvi izziv in pripravnštva	Delno izveden ukrep
Podjetno v svet podjetništva in spodbujanje samozaposlovanja	Delno izveden ukrep
Delovni preizkus	Delno izveden ukrep
Krajše oblike usposabljanja brezposelnih oseb	Izveden ukrep
Nacionalne poklicne kvalifikacije	Izveden ukrep
Usposabljanje mladih na delovnem mestu	Izveden ukrep
Usposabljanje mladih ustvarjalcev in zaposlenih v kulturi pod mentorstvom	Neizveden ukrep
Zaposlovanje in usposabljanje mladih na področju kulture (za delo s pripadniki ranljivih skupin)	Neizveden ukrep
Oprostitev plačila prispevkov delodajalca	Delno izveden ukrep
Spodbude za zaposlovanje mladih v organizacijah v mladinskem sektorju	Delno izveden ukrep
Spodbude za zaposlovanje ranljivih skupin na trgu dela in podpora socialnemu podjetništvu	Delno izveden ukrep
Pripravnštva	Delno izveden ukrep
Mentorske sheme za mlade	Delno izveden ukrep
Spodbude za zaposlovanje mladih na regionalni in lokalni ravni	Izveden ukrep
Razvoj novih pristopov zaposlovanja in samozaposlovanja mladih kot odgovor na družbene izzive	Neizveden ukrep
Boljše zaposlitvene in samozaposlitvene možnosti na vseh področjih kulture, s poudarkom na mladih ustvarjalcih	Neizveden ukrep
Spodbujanje zaposlovanj mladih raziskovalcev v gospodarstvu	Izveden ukrep
Univerzitetni inkubatorji	Izveden ukrep
Program za zagon inovativnih podjetij	Izveden ukrep

Vir: Poročilo o izvajanju ..., 2016, str. 31–37

Neizvedeni ukrepi JZM

Po opravljeni analizi sem ugotovila, da v obdobju 2014–15 ni bilo izvedenih sedem ukrepov: štirje s področja kulture, ukrep Beleženje in priznavanje neformalno pridobljenih znanj, EURES ter Razvoj novih pristopov zaposlovanja in samozaposlovanja mladih kot odgovor na družbene izzive. Glavni razlog za neizvedbo je v vseh primerih zamik pri črpanju sredstev Evropske kohezijske politike (v nadaljevanju EKP) 2014–2015. Razen za dva od naštetih ukrepov s področja kulture (Usposabljanje mladih v kulturi pod mentorstvom ter Zaposlovanje in usposabljanje mladih na področju kulture za delo s pripadniki ranljivih skupin) je izvedba predvidena v zdajšnjem programskem obdobju, vendar ob pregledu izvedbenega načrta 2016–2020 ugotavljam, da ni povsem tako.

Ukrep Pridobivanje dodatnih znanj na področju kulturnih dejavnosti v okviru JSKD ter EURES sta vključena v aktualni izvedbeni načrt 2016–2020. Prav tako sem ukrep Razvoj novih pristopov zaposlovanja in samozaposlovanja mladih kot odgovor na družbene izzive prepoznala v drugače poimenovanih ukrepih, kot so Žensko podjetništvo, Spodbujanje podjetništva, Spodbujanje zaposlovanja mladih v nevladnih organizacijah, Prva zaposlitev na področju vzgoje in izobraževanja 2017 idr. Ukrepa Sistem beleženja in priznavanja neformalno pridobljenih znanj ter Boljše zaposlitvene in samozaposlitvene možnosti na vseh področjih kulture, s poudarkom na mladih ustvarjalcih nista predvidena (Jamstvo za mlade: Izvedbeni ..., 2016), vendar sem prvega ob pregledu izvedbenega načrta 2016–2020 prepoznala kot del vsebine ukrepa Vseživljenjska karierna orientacija (Jamstvo za mlade: Izvedbeni ..., 2016, str. 14).

Izvedeni ukrepi JZM

Ukrepe, ki so jih v Poročilu o izvajanju izvedbenega načrta Jamstva za mlade 2014–2015 (2016) uvrstili med izvedene, je bilo kar 25. Sama sem prišla do drugačnih rezultatov; naštejala sem jih 16, čeprav sem za presojanje izvedbe uporabila enake kriterije. Ukrep se šteje za uspešnega, če je bil izveden v popolnosti in če izpolnjuje eno od naštetih ponudb JZM, kar pomeni, da ni povsem nujno, da bodo ukrepi takoj pripomogli k večji zaposlenosti mladih.

Pri ocenjevanju realizacije ukrepov v Poročilu o izvajanju izvedbenega načrta Jamstva za mlade 2014–2015 (2016) ni povsem razvidno, kakšen je sistem vrednotenja izvedenih ukrepov; se je določen ukrep presodil za uspešnega le na podlagi števila udeležencev (ali podobno), ki so bili vključeni vanj (pri čemer ni nujno, da je to privedlo tudi do izpolnitve cilja oziroma namena ukrepa), ali se je pri tem upošteval tudi rezultat, ki ga je ukrep imel za ciljno skupino? Glede na to, da se na podlagi Poročila o izvajanju izvedbenega načrta 2014–2015 (2016, str. 30–35) šteje za uresničene kar 25 ukrepov, sklepam, da so pri presojanju uspešnosti izhajali le iz števila (ali podobno) udeležencev v projektu oziroma ukrepu. Prav tako v tabeli realizacije ukrepov niso navedeni dejanski podatki o rezultatih, ki so jih ukrepi prinesli ciljni skupini (na primer število mladih, ki so se v roku šestih mesecev po ukrepu zaposlili), temveč le število vključitev v primerjavi s predvidenim načrtom in porabljena sredstva glede na predvidena sredstva za vsako leto posebej. Do teh podatkov za večino ukrepov tudi nikjer drugje ni bilo mogoče dostopati. V mnogih primerih lahko tako govorimo le o uspešnosti udeležbe oziroma o realizaciji vključitve v določen ukrep, ne pa o dejanskem prispevku ukrepa k izboljšanju položaja mladih glede na glavni namen JZM.

Med realizirane programe (ne pa nujno uspešne) sem tako uvrstila tiste, ki so izpolnili kriterij, ki je bil ob začetku določen za merjenje spremembe pri posameznem ukrepu. V večini primerov je bil ta kriterij število mladih, ki so se v letih 2014 in 2015 vključili v ukrep. Ponekod je bilo v določenem letu vključenih več oseb na račun drugega leta. Pomemben kazalnik so seveda tudi porabljena sredstva glede na predvidena, vendar ga v popolnosti nisem mogla upoštevati, saj so bili nekateri ukrepi v polnem obsegu realizirani tudi z manj sredstvi.

Med ukrepe, ki sem jih uvrstila med izvedene, tako sodijo tisti, ki so se izvajali v letih 2014 in 2015 ter so zajeli predvideno število vključitev. To so Karierna orientacija, Napovedovanje bodočih potreb na trgu dela, Štipendije – kadrovske, deficitarne, Ad futura, Krajše oblike usposabljanja brezposelnih oseb, Nacionalne poklicne kvalifikacije, Spodbuda za zaposlovanje mladih na regionalni in lokalni ravni, Usposabljanje mladih na delovnem mestu, Spodbujanje zaposlovanja mladih raziskovalcev v gospodarstvu, Zakon o študentskem delu, Krepitev svetovalnega dela z mladimi na ZRSZ, Metode za spodbujanje ustvarjalnosti, podjetnosti in inovativnosti (v nadaljevanju UPI) – za učitelje, Obštudijske dejavnosti za spodbujanje UPI v srednjih šolah, Univerzitetni inkubatorji ter Program za zagon inovativnih podjetij.

Delno izvedeni ukrepi JZM

Med vsemi ukrepi je bilo glede na postavljene kriterije 13 takih, ki so bili izvedeni delno, čeprav je v Poročilu o izvajanju izvedbenega načrta Jamstva za mlade (2016, str. 12) zapisano, da je bilo takih le pet. Med te uvrščajo YEI: prvi izziv in pripravnosti, Pripravnosti – Iz faksa takoj praksa, Spodbude za zaposlovanje ranljivih skupin na trgu dela in podpora socialnemu podjetništvu, Štipendije za specializirane in deficitarne poklice v kulturi ter Praktično usposabljanje pri delodajalcu v času izobraževanja in vajeništvo. Sama pa sem na podlagi prej omenjenih kriterijev med delno izvedene ukrepe uvrstila še Delovni preizkus, Spodbude za zaposlovanje mladih v organizacijah v mladinskem sektorju, Mentorske sheme za mlade, Spodbujanje UPI med študenti, Podjetno v svet podjetništva in spodbujanje samozaposlovanja, Projekt za podporo podjetništvu, Oprostitev plačila prispevkov delodajalca (interventni zakon) ter Projektno učenje mlajših odraslih – PUM.

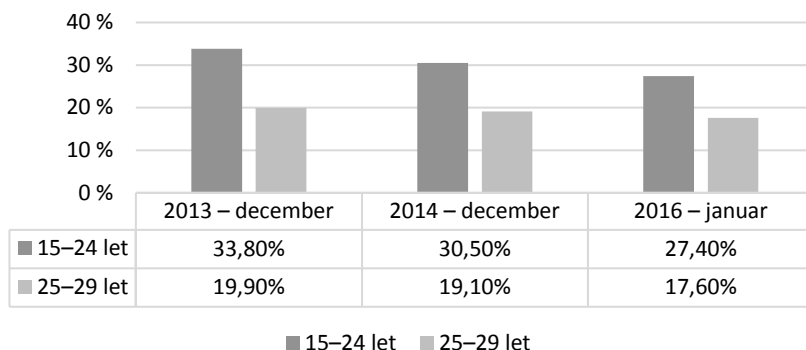
Kazalniki in ocena uspešnosti izvajanja ukrepov Jamstva za mlade

Izvajanje ukrepov JZM v obdobju 2014–2015 sem ocenjevala glede na štiri kazalnike uspešnosti: stopnjo registrirane brezposelnosti mladih in njihovo izobrazbeno strukturo, povprečno obdobje brezposelnosti mladih, število mladih, ki so registrirani na ZRSZ in so prejeli ponudbo v prvih štirih mesecih po prijavi v evidenco brezposelnih oseb, ter število ponudb mladim v tem obdobju.

Graf 1 prikazuje stopnjo registrirane brezposelnosti mladih v starostnih skupinah 15–24 in 25–29 let. Kot je razvidno iz grafa, je bila v decembru 2013 stopnja brezposelnosti v skupini 15–24 let 33,80 % (12.507 mladih), v januarju 2016 pa 27,4 % (10.403). Za isti obdobji za starostno skupino 25–29 let je stopnja znašala najprej 19,9 % (20.016 mladih), v januarju 2016 pa 17,6 % (16.860) (Delovno aktivno prebivalstvo, registrirano ..., 2017). Kakor vidimo, se stopnja registrirane brezposelnosti ni pomembno znižala. Večje znižanje je sicer bilo doseženo v starostni skupini do 24 let, vendar je to predvsem posledica manjšega števila oseb v tej skupini kakor v skupini 24–29 let. V tem obdobju torej zaznamo nižje stopnje brezposelnosti, vendar tega ne morem pripisovati zgolj izvajanju JZM. V tem času so se tudi gospodarske razmere v državi izboljšale, kar je med drugim vodilo v nižje stopnje brezposelnosti. Stopnja brezposelnosti mladih pa je še vedno skoraj dvakrat

višja kakor splošna brezposelnost, torej se v tem obdobju razmerja niso spremenila. Podatki ZRSZ (Poročilo o izvajanju ..., 2016, str. 7) kažejo, da je med dolgotrajno brezposelnimi največ tistih z osnovnošolsko izobrazbo, vendar pa je žal med njimi tudi veliko terciarno izobraženih oseb. Izobrazba torej pomembno vpliva na možnosti zaposlitve in trajanje brezposelnosti, ne pa v celoti.

Graf 1: Stopnja registrirane brezposelnosti mladih v starostnih skupinah 15–24 in 25–29 let



Vir: Delovno aktivno prebivalstvo, registrirano ..., 2017

Drugi kazalnik prikazuje povprečno obdobje brezposelnosti mladih; to je za mlade med 15. in 29. letom leta 2012 znašalo 10,65 meseca (15–24 let: 8,75 meseca, 25–29 let: 11,79 meseca). Ciljna vrednost oziroma obdobje brezposelnosti za leto 2016 pa naj bi bilo 9,5 meseca (15–24 let: 8 mesecev, 25–29 let: 11 mesecev). Žal se v tem času povprečno obdobje brezposelnosti ni skrajšalo, temveč se je v obeh skupinah celo podaljšalo. V letu 2015 je za skupino 15–24 let trajalo 9,6 meseca, za skupino 25–29 let pa 12,6 meseca, torej za obe skupini skupaj 11,5 meseca (Poročilo o izvajanju ..., 2016, str. 8). Mladinske organizacije opozarjajo, da so bili mladi v času izvajanja JZM v povprečju brezposelni več kakor leto dni (12,9 meseca), v starostni skupini 25–29 let pa še dlje (Komentar mladinskega sektorja ..., 2016, str. 3).

Preglednica 2 prikazuje število dolgotrajno brezposelnih oseb v obeh starostnih skupinah za leta 2013, 2014 in 2015 (do marca). Opazimo lahko, da se je število dolgotrajno brezposelnih iz leta v leto povečevalo.

Preglednica 2: Število dolgotrajno brezposelnih v letih 2013–2015 glede na starostno skupino

Starostna skupina	2013	2014	2015 (do marca)
15–24 let	2414	2847	2989
25–29 let	5231	6123	6555

Vir: Dolgotrajno brezposelne osebe, 2015, str. 13

Tretji kazalnik je meril število mladih, ki so bili registrirani na ZRSZ in so prejeli ponudbo v prvih štirih mesecih po prijavi v evidenco brezposelnih oseb, četrti pa število ponudb mladim v tem obdobju. Po podatkih Poročila o izvajanju ... (2016, str. 10–11) se je med brezposelne osebe v času izvajanja JZM prijavilo 72.574 mladih v starosti 15–29 let. V letu 2014 je v prvih štirih mesecih od prijave vsaj eno ponudbo aktivnosti³ prejelo 87 % mladih (v povprečju 3,9 ponudbe na osebo), v letu 2015 pa manj, in sicer 84,9 %, s tem da je bilo število ponudb na osebo večje (povprečno 4,6 ponudbe na osebo) (prav tam).

Podatki iz Ankete o zadovoljstvu z JZM pa kažejo drugačno sliko (Zorko, 2016, str. 14). Od 4974 vprašanih kar 37 % anketiranih ni dobilo ponudbe za vključitev v ukrepe JZM, 16 % je na ponudbo čakalo manj kot mesec dni, 23 % je ponudbo prejelo v času dveh do štirih mesecev, 11 % je čakalo več kakor štiri mesece, 16 % pa celo več kakor pol leta. Prehodov v zaposlitev je bilo v letu 2014 34,8 %, v letu 2015 pa 33,1 %, kar je le nekaj več kot v letu 2013 – 32 % (prav tam). Ugotavljam, da se rezultati iz anket bolj ujemajo z rezultati vključevanja mladih v ponudbe v skladu z definicijo EMCO, ki med uspešne rezultate šteje le izhod v zaposlitev, nadaljevanje izobraževanja, vajeništvo ali pripravništvo, in sicer za mlade, stare 15–24 let, z možnostjo širitve starostnega obdobja do 29. leta. V letu 2014 je ponudbo v prvih štirih mesecih brezposelnosti tako prejelo 49,5 %, v letu 2015 pa 42,3 % mladih (Poročilo o izvajanju ..., 2016, str. 11). Ta rezultat se nekoliko bolj, ne pa popolnoma, ujema z mnenjem anketiranih mladih, ki znaša le 38 % (Zorko, 2016, str. 14).

Prva opredelitev ponudb s strani deležnikov izvajanja JZM v bistvu prikazuje le vključevanje mladih v ukrepe, ki so ali niso bili učinkoviti glede na namen JZM. Kakor ugotavljam, je bila učinkovita le približno polovica ponudb, ki so sledile namenu JZM, da se vsaki mladi osebi v prvih štirih mesecih ponudi zaposlitev, pripravništvo, vajeništvo, vrnitev v izobraževanje ali nadaljnje usposabljanje. Poleg tega se pripravništvo in vajeništvo nista izvajala oziroma sta se izvajala v zelo okrnjeni obliki, kar pomeni, da so se omenjene ponudbe nanašale v večini le na nove zaposlitve ter na vrnitev v izobraževanje ali nadaljnje usposabljanje. Prehodov v novo zaposlitev je bilo le 9,3 %, od tega je bila večina zaposlitev za določen čas (Komentar mladinskega sektorja ..., 2016, str. 3), kar je po mojem mnenju predvsem posledica premajhnega števila ukrepov, ki so omogočali zaposlitve, še dodatno pa se vsi sploh niso izvajali oziroma niso bili izvedeni v celoti.

Pri udeležbi v ukrepih, ki so mladim omogočali sodelovanje z delodajalci in tako posredno ali neposredno vodili v zaposlitev, je dobilo zaposlitev 33 % mladih; 40 % za nedoločen čas, na kar je vplival predvsem ukrep Oprostitev plačila prispevkov pri zaposlitvi za nedoločen čas, 60 % pa za določen čas. Dve tretjini (oziroma 67 %) udeleženih zaposlitve ni dobilo in so se vrnili na ZRSZ, vključili v kakšen drug ukrep ali pridobili kakšen drug status (Zorko, 2016, str. 35–36). Prav tako je bilo premalo ukrepov, ki bi ustvarjali nova delovna mesta za mlade. Tak je le ukrep Okrepitev svetovalnega dela z mladimi na ZRSZ, kjer gre za načrtno neposredno ustvarjanje novih delovnih mest, kar se je izkazalo za pozitivno. Veliko ponudbe JZM potemtakem ni prineslo zelenih rezultatov, kar se kaže tudi

3 Več o teh v Poročilo o izvajanju ..., 2016, str. 10.

v skromnem znižanju stopnje brezposelnosti in v podaljšanem obdobju brezposelnosti mladih.

Na podlagi kazalnikov sem preverila še uspešnost doseganja treh ključnih ciljev JZM in ugotovila naslednje. Doseganje prvega cilja (izboljšati prehod iz izobraževanja v zaposlitev) se ni bistveno izboljšalo; vajeništvo se v tem obdobju še ni začelo izvajati, pripravništvo je bilo izvedeno le v okrnjeni obliki, brez sistemskih ureditev. Prav tako ni bil uresničen drugi cilj (hitrejša aktivacija mladih brezposelnih); do hitrejše aktivacije mladih ni prišlo, nasprotno, obdobje brezposelnosti mladih se je celo podaljšalo v obeh starostnih skupinah, kar je nerazumljivo glede na to, da naj bi JZM omogočalo hitro aktivacijo – v štirih mesecih po prijavi na ZRSZ. Povečalo se je tudi število dolgotrajno brezposelnih mladih v obeh starostnih skupinah. Glede tretjega cilja (zmanjšanje števila brezposelnih mladih) lahko ugotovimo, da se je število brezposelnih res zmanjšalo, vendar le za nekaj odstotkov. Poleg tega izboljšanja razmer na trgu dela ne moremo pripisovati zgolj izvajanju JZM. Večji upad se je zgodil v starostni skupini 15–24 let, s tem da je to predvsem posledica manj številnih generacij.

Problemi izvajanja Jamstva za mlade

Glede na kazalnike in zastavljene cilje rezultati izvedbenega načrta JZM 2014–2015 niso dosegli pričakovanj iz več razlogov. Prvič, sistem vrednotenja uspešnosti ukrepov je nejasen. Kot ugotavljam, lahko v mnogih primerih govorimo le o uspešnosti udeležbe oziroma o realizaciji vključitve v posamezen ukrep, ne pa o dejanskem prispevku ukrepa k izboljšanju položaja mladih glede na glavni namen JZM. Realizirani ukrepi torej ne pomenijo nujno, da so bili ti tudi uspešni. Drugič, ugotovila sem, da je bilo v nasprotju z navedenimi uspešno izvedenimi 25 ukrepi od skupno 36 (Poročilo o izvajanju ..., 2016, str. 12) dejansko v celoti izvedenih 16 ukrepov, 13 delno, sedem pa jih je sploh ni bilo izvedenih. Razlog za delno izvedbo ali neizvedbo ukrepov je predvsem v financiranju iz evropskih sredstev, tega v nekaterih primerih ni bilo ali pa je prihajalo do zamud. Čakanje na evropska sredstva se je tako izkazalo kot precej problematično pri izvedbi JZM, zato bi bilo bolje, če bi bili ti ukrepi financirani iz integralnega proračuna (gl. Komentar mladinskega sektorja..., 2016, str. 3). Tretjič, 36 ukrepov je veliko, kar shemo po eni strani dela nepregledno, po drugi strani pa shema vključuje tudi ukrepe, ki se le posredno nanašajo na položaj brezposelnih mladih (sistemski, preventivni ukrepi itd.). Bolje bi bilo, če bi se ukrepi omejili le na tiste, ki konkretno rešujejo situacijo mladih (z zaposlitvijo, pripravništvom ali nadaljnjim izobraževanjem) (gl. Jamstvo za mlade – predlogi ..., 2016, str. 1). Četrto, v izvedbenem načrtu JZM 2014–2015 je velik poudarek na medresorskem sodelovanju, a do dobrega medresorskega sodelovanja žal ni prišlo (Komentar mladinskega sektorja ..., 2016, str. 2). Petič, težavo pomeni tako zelo slaba prepoznavnost JZM med mladimi, kar preseneča glede na njihov položaj na trgu dela (Zorko, 2016, str. 10), kakor tudi med delodajalci. Z namenom boljše promocije se v okviru izvedbenega načrta JZM 2016–2020 izvaja tudi ukrep Informiranje in obveščanje o JZM (Jamstvo za mlade: Izvedbeni ..., 2016, str. 16), vendar menim, da take aktivnosti ne sodijo med ukrepe JZM, ampak bi se morale izvajati posebej. Šestič, obljuba Evropske komisije in s tem tudi

Slovenije, da bo z JZM mladim omogočena kakovostna zaposlitev, se ni uresničila, saj se je večina mladih vrnila med brezposelne ali med neaktivne še v času izvajanja JZM. Od vseh ukrepov, ki so omogočali zaposlovanje, je bil le Oprostitev plačila prispevkov delodajalca (interventni zakon) tak, ki je omogočal zaposlitve za nedoločen čas, kar potrjuje, da je bila večina ukrepov naravnana kratkotrajno in ne dolgoročno, kar ne rešuje problema brezposelnosti mladih, ampak še dodatno spodbuja prekarnost med mladimi (gl. Jamstvo za mlade – predlogi ..., 2016, str. 2). Menim, da bi bilo treba nekatere izmed ukrepov (npr. Mentorstvo za mlade, PUM) uvesti kot stalno ali vsaj daljšo prakso, saj lahko le njihova daljša implementacija pokaže pozitivne učinke, za katere ocenjujem, da bi jih omenjeni ukrepi JZM lahko imeli. Sedmič, v shemo so vključeni nekateri ukrepi, ki vanjo po mojem mnenju ne sodijo, npr. Napovedovanje bodočih potreb na trgu dela, vsi ukrepi, ki spodbujajo kompetence ustvarjalnosti, podjetnosti in inovativnosti, vsi ukrepi, namenjeni štipendiranju, ter Nacionalna poklicna kvalifikacija. S tem seveda ne mislim, da ti ukrepi niso učinkoviti in dobri, saj so tudi ti nujno potrebni, vendar ne v okviru JZM.

In, ne nazadnje, ukrepi, ki po mojem mnenju niso bili primerni, so bili predvsem tisti, ki naj bi spodbujali samozaposlovanje, saj se mladi velikokrat srečujejo s prisilnim samozaposlovanjem (gl. Jamstvo za mlade – predlogi ..., 2016, str. 5), zato so taki ukrepi, vsaj v Sloveniji, odveč. Kot izredno pozitivne pa bi omenila ukrepe Usposabljanje na delovnem mestu, Krepitev svetovalnega dela na ZRSZ, Prvi izziv, Zakon o študentskem delu, Mentorstvo za mlade, Iz faksa takoj praksa, Oprostitev plačila prispevkov ter PUM. Vsi ti ukrepi so namreč prinesli dobre rezultate.

SKLEP

Na podlagi rezultatov lahko sklenem, da shema Jamstvo za mlade v obdobju 2014–2015 glede na kazalnike spremljanja ni izpolnila pričakovanj in ni dovolj pripomogla k zmanjšanju brezposelnosti mladih v Sloveniji. Stopnja registriranih brezposelnih mladih se je glede na pričakovanja premalo znižala. Povprečno obdobje brezposelnosti se ni skrajšalo, temveč celo podaljšalo. Poleg tega pa je v prvih štirih mesecih od prijave na ZRSZ v letu 2014 ponudbo prejela le slaba polovica mladih, v letu 2015 je bil ta delež še manjši. To tudi potrjuje ugotovitev, da je shema dokaj neuspešno reševala problematiko zaposlovanja mladih, saj mnoge ponudbe niso prinesle želenih rezultatov, kar se tudi kaže v skromnem znižanju stopnje brezposelnosti in v podaljšanem obdobju brezposelnosti mladih.

Na podlagi vsega tega tudi ne morem trditi, da JZM uspešno uresničuje zastavljene cilje. Slovenija glede na rezultate neupravičeno jamči, da bo vsaki mladi osebi med 15. in 29. letom v štirih mesecih po prijavi v evidenco brezposelnih ponujena zaposlitev (tudi s pripravništvom), usposabljanje na delovnem mestu, vključitev v formalno izobraževanje ali drugo usposabljanje, povezano s potrebami delodajalcev. Nekaj ukrepov je sicer pomembno pripomoglo k pridobivanju novih izkušenj in kompetenc med mladimi, vendar ocenjujem, da shema ni bistveno pripomogla k dvigu njihove konkurenčnosti na trgu dela ter izboljšanju nemotenega prehoda med izobraževanjem in zaposlitvijo.

Glede na prvi izvedbeni načrt prav tako ni mogoče prepoznati nobene dolgoročne vizije projekta; še več, s kratkoročnimi rešitvami in zaposlitvami se le še dodatno pogloblja problem prekarnosti med mladimi. Glede na to, da se Slovenija po deležu mladih, ki so zaposleni za določen čas, uvršča na drugo (Kanjuo Mrčela in Ignjatović, 2015, str. 365) oziroma celo na prvo mesto v EU (Temporary employment in the EU, 2017), bi se bilo treba zamisliti in se resno lotiti tega problema. Zaposlitev za nedoločen čas pa je med 36 ukrepi spodbujal zgolj eden, kar je premalo. V prihodnosti bo tako gotovo treba več pozornosti nameniti povečanju števila kakovostnih zaposlitev, ne pa prekarnih oblik dela (npr. samozaposlovanja mladih).

Za konec naj navedem še nekaj predlogov, ki bi po mojem prepričanju lahko vodili k zmanjšanju brezposelnosti mladih v Sloveniji: treba bi se bilo bolje povezovati z delodajalci in ustvariti nova delovna mesta, ki jih bodo zasedali mladi; izboljšati bi morali medresorsko sodelovanje; več pozornosti bi bilo treba nameniti populaciji NEET, ki velja za bolj ranljivo skupino; izboljšati bi morali sistem vrednotenja JZM in v shemo vključiti le tiste ukrepe, ki se neposredno nanašajo na izboljšanje položaja mladih na trgu dela; ukrepe s področja podjetništva bi bilo treba oblikovati nekoliko bolj sistemsko in na daljši rok ter zagotoviti stabilno financiranje.

LITERATURA

- Bakovnik, N. (2012). Politika zaposlovanja. V I. Ranc (ur.), *Lokalna mladinska politika* (str. 86–131). Ljubljana: Zveza ŠKIS.
- Delovno aktivno prebivalstvo, registrirano brezposelne osebe in stopnje registrirane brezposelnosti po starostnih skupinah, kohezijskih in statističnih regijah prebivališča, Slovenija, letni podatki do 2016.* (2017). Statistični urad Republike Slovenije. Podatkovni portal SI-STAT. Pridobljeno s http://pxweb.stat.si/pxweb/Dialog/varval.asp?ma=0775390S&ti=&path=../Database/Dem_soc/07_trg_dela/90_arhivski_podatki/03_akt_preb_let_arhiv/&lang=2.
- Dolgotrajno brezposelne osebe.* (2015). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje. Pridobljeno s https://www.ess.gov.si/_files/7100/Analiza_DBO.pdf.
- Jamstvo za mlade.* (2017). Ljubljana: Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti. Pridobljeno s http://www.mddsz.gov.si/si/delovna_podrocja/trg_dela_in_zaposlovanje/jamstvo_za_mlade/.
- Jamstvo za mlade: Izvedbeni načrt 2014–2015.* (2014). Ljubljana: Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti. Pridobljeno s http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/zaposlovanje/Jamstvo_za_mlade.pdf.
- Jamstvo za mlade: Izvedbeni načrt 2016–2020.* (2016). Ljubljana: Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti. Pridobljeno s http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/zaposlovanje/JAMSTVO_ZA_MLADE_2016_2020.pdf.
- Jamstvo za mlade – predlogi Sindikata Mladi plus.* (2016). Pridobljeno s http://mlad.si/wp-content/uploads/2015/07/JAMSTVO-ZA-MLADE-predlogi2016-2020SM-_osnutek-za-razpravo.pdf.
- Junaki zaposlovanja – Vrnimo si prihodnost. Priročnik za Junake zaposlovanja za organizacijo dogodkov: Usposabljanje za ambasadorje.* (2017). Ljubljana: Zveza svobodnih sindikatov Slovenije in Evropska komisija.
- Kanjuo Mrčela, A. in Ignjatović, M. (2015). Od prožnosti do prekarnosti dela: stopnjevanje negativnih sprememb na začetku 21. stoletja. *Teorija in praksa*, 53(3), 350–381.

- Komentar mladinskega sektorja na IN JZM 2014–2015.* (2016). Mladinska mreža MaMa, Mladinski svet Slovenije, Sindikat Mladi plus in Študentska organizacija Slovenije. Pridobljeno s https://www.mladiplus.si/wp-content/uploads/2016/12/Jamstvo_za_mlade__skupni_odziv-mladinskega_sektorja31.3.2016.pdf.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Pavliha, M. (b. d.). *Brezposelnost in socialna izključenost: Strategija boljših zaposlitev za vse je v inovacijah in znanju*. Pridobljeno s www.delavska-participacija.com/priloge/ID040209.doc.
- Poročilo o izvajanju izvedbenega načrta Jamstva za mlade 2014–2015.* (2016). Ljubljana: Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti. Pridobljeno s http://www.mddsz.gov.si/si/delovna_podrocja/trg_dela_in_zaposlovanje/jamstvo_za_mlade/.
- Predlogi in komentarji Mladinskega sveta Slovenije in Študentske organizacije Slovenije. Osnutek št.3 Izvedbenega načrta Jamstva za mlade 2016–2020.* (2016). Ljubljana: Mladinski svet Slovenije in Študentska organizacija Slovenije. Pridobljeno s http://www.mss.si/datoteke/dokumenti/MSS-16-001_Osnutek%20JzM%202016-20-st-3_Odziv_MSS-SOS.pdf.
- Programi.* (2017). Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje. Pridobljeno s https://www.ess.gov.si/iskalci_zaposlitve/programi.
- Smernice za izvajanje ukrepov aktivne politike zaposlovanja za obdobje 2016–2020.* (2015). Ljubljana: Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti. Pridobljeno s http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/zaposlovanje/Smernice_APZ_2016_2020__final.pdf.
- Spodbujanje zaposlovanja mladih: Jamstvo za mlade.* (2016). Pridobljeno s <http://www.consilium.europa.eu/sl/policies/youth-employment/youth-guarantee/>.
- Sporočilo Komisije Evropskemu parlamentu, Evropskemu svetu, Evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in Odboru regij. Jamstvo za mlade in pobuda za zaposlovanje mladih: Po treh letih izvajanja.* (2016). Bruselj: Evropska komisija. Pridobljeno s <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-12749-2016-INIT/sl/pdf>.
- Svetlik, I. in Batič, M. (2002). Aktivna politika zaposlovanja. V J. Glazer, A. Kajzer, I. Svetlik in M. Trbanc (ur.), *Politika zaposlovanja* (str. 174–200). Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Svetlik, I. in Trbanc, M. (2002). Oblikovanje, izvajanje in evalvacija politike zaposlovanja. V J. Glazer, A. Kajzer, I. Svetlik in M. Trbanc (ur.), *Politika zaposlovanja* (str. 34–57). Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Temporary employment in the EU.* (2017). Eurostat. Pridobljeno s <http://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/DDN-20170502-1?inheritRedirect=true&redirect=%2Feurostat%2F>.
- Zainal, Z. (2007). Case study as a research method. *Jurnal Kemanusiaan* 9, 1–6. Pridobljeno s <http://www.management.utm.my/download/jurnal-kemanusiaan/bil-09-jun-2007/48-case-study-as-a-research-method/file.html>.
- Zorko, M. (2016). *Predstavitev rezultatov analize ankete: Zadovoljstvo mladih s programom Jamstvo za mlade*. Ljubljana: Mladinski svet Slovenije. Pridobljeno s <http://www.pozitivke.net/slike/Predstavitev%20rezultatov%20analize%20ankete%20o%20zadovoljstvu%20mladih%20s%20programom%20Jamstvo%20za%20mlade.pdf>.



Mihaela Drobnič, Maruša Grilj

PROBLEM PREVZEMANJA BESEDIŠČA POD VPLIVOM GLOBALIZACIJE

POVZETEK

V današnjem času zaradi globalizacije občutimo velik pritisk besed, ki prihajajo v slovenščino iz tujih jezikov, predvsem iz angleščine. Že prej si je morala slovenščina ustvariti svoj prostor med jeziki z veliko več govorci. Danes se ob hitrem razvoju tehnologije in nastajanju novih ved pojavljajo novi globalni izrazi, za katere težko najdemo domače ustreznice, preden se uveljavijo tuje besede. Mnogi odrasli ne dohajajo hitrega širjenja informacij in ne razumejo najboljše novega besedišča, ki se uveljavlja na spletnih straneh in družbenih omrežjih. Razumejo kontekst, v katerem se izraz pojavi, vendar ne poznajo njegovega natančnega pomena. V skrbi za svoj jezik bi se morali kljub močnim pritiskom globalizacije več izražati s slovenskimi izrazi, ki so Slovencem še vedno najbolj razumljivi.

Ključne besede: odrasli, angleščina, besedišče, prevzete besede, razumevanje

THE PROBLEM OF WORD ACQUISITION UNDER THE INFLUENCE OF GLOBALISATION - ABSTRACT

Nowadays we are feeling the pressure of words that migrate from foreign languages into Slovene, especially from English. Even in earlier times, Slovene had to find its place among various languages with a significantly larger number of speakers. With the progress of science and technology we are faced with new global phrases, which are hard to find corresponding native words for to take the place of foreign ones. Many adults are not familiar with the fast expansion of information, nor do they quite understand the new vocabulary being established on the internet and social media. Adults are familiar with the context in which an expression appears, but not with its deeper meaning. In concern for the native language, we should be expressing ourselves more with Slovene words that are still more understandable to our nation.

Keywords: adults, English, vocabulary, loanwords (incorporated words), understanding

UVOD

Ljudje se vse življenje učimo novih besed. Na pojavljanje novih besed vplivajo na primer družbenopolitični in gospodarski sistem ter sredstva javnega obveščanja. Slovenija je vključena v družbene modele zahodnega tipa – v kapitalistično gospodarstvo – tudi z rabo ustreznih poimenovanj (Humar, 2004). V članku je predstavljena raziskava o poznavanju nekaterih sodobnih prevzetih besed, ki so del aktualne in pogoste rabe med mladimi. Zanimalo nas je, kako te prevzete besede poznajo in razumejo odrasli med 35. in 75. letom; ali jih prepoznajo samo v kontekstu (na podlagi sobesedila) ali jih znajo tudi posamično razložiti.

POJAV NEOLOGIZMOV IN PREVZETE BESEDE

Neologizmi so besede, ki jih govorci zaznavajo kot mlade tvorbe in se navadno pojavijo ob nastanku nove vede ali s poglobljanjem znanja že obstoječe. Nato se postopoma vključujejo v jezikovni sistem. Poleg neologizmov, ki so nastali v slovenščini, z globalizacijo v jezik priteka tok prevzetih besed, predvsem z anglosaških območij. Prevzete besede se pojavljajo zlasti v novih tehnologijah, se širijo z uporabo interneta in pametnih telefonov, se množično uporabljajo na družbenih omrežjih in postajajo del govornega slovenskega jezika do te stopnje, da se prepletejo s knjižno slovenščino. Slovenski jezik je pod pritiskom nasprotovanj med tujim in domačim – naj še naprej razvijamo terminologijo v domačem jeziku ali se prilagodimo globalizaciji z uporabo (predvsem) angleških terminov (Humar, 2004, str. 21)?

To ni prvič, ko smo Slovenci pod vplivom tujega jezika, ki ima več govorcev in je posledično bolj razširjen in uveljavljen od slovenščine. V 19. stoletju so v programu Zedinjena Slovenija zahtevali tudi enakopravnost slovenskega jezika, ki ga je takrat v habsburški monarhiji za(s)tiral nemščina. Ljudje so hrepeneli po tem, da bi bil domači jezik suvereno in zakonito zastopan v vseh javnih ustanovah, denimo v šolah in uradih (Novak, 2007). Komaj se je končalo pritiskanje nemščine, že se je začelo obdobje vpliva južnoslovanskih jezikov. Danes je slovenščina uradni in delovni jezik institucij Evropske unije, še vedno pa doživlja zunanje vplive, tokrat vplive *globalizacije*.

Precejšnja vpetost prevzetih besed v slovenščino lahko (in velikokrat zares) pomeni velik problem pri razumevanju, predvsem ljudem, ki so svoje otroštvo, mladost in zgodnjo odraslost preživeli brez interneta, pred obdobjem intenzivne globalizacije. Glede uporabe prevzetih besed se krešejo mnenja, vsekakor pa slovenščina ne daje več vtisa, da je povsem avtohton jezik ob tolikšni količini prevzetih besed. Avtohtone besede so namreč neprevzete besede, ki so praslovanska dediščina ali pa so nastale pozneje v slovenskem jeziku (Toporišič, 2004, str. 131). Veliko prevzetih besed je tudi v besednjakih različnih strok, ker so ti izrazi bolj specifični od avtohtonih. Težava se pojavi, ko neka veda ali strokovno področje tako zmanjša število avtohtonih izrazov, da se slovenščina skozi to stroko ne razvija več, ampak samo še prevzema. Tudi slovenščina ponuja možnost, da se skozi izrazi specifičnost, ne da pa se vedno najti že obstoječe ustreznice, posebej takrat, ko je prevzeti termin že uveljavljen. To se ob vplivu globalizacije pogosto zgodi. V raziskavi

smo se osredotočili na sposojenke in tujke,¹ ki so prišle iz angleščine, nekatere pa tudi iz drugih jezikov. Te besede so se že zakoreninile v govorjenem in pisanem jeziku.

UPORABA SLOVENŠČINE IN ANGLEŠČINE

Večina prevzetih besed, ki prihajajo z globalizacijo, je iz angleščine. Angleščina se v virtualnem prostoru uporablja kot glavni jezik, kar 51,3 %² spletnih strani je v angleščini. Če upoštevamo, da je naslednja ruščina s 6,7 %, tretja pa japonščina s 5,6 %, za vse preostale jezike preostane 36,4 %. Po teh deležih lahko hitro vidimo izjemno prednost angleščine v virtualnem prostoru.

Nada Šabec v članku z naslovom *Raba slovenščine in angleščine v fizičnem in virtualnem prostoru* ugotavlja, »da se elementi virtualne komunikacije vedno intenzivneje prenašajo v fizični svet in ponekod celo izpodrivajo tradicionalne načine sporazumevanja« (Šabec, 2014). Še več, že samo po načinu govora in izbiri besed ter postavljanja stavčnih struktur se lahko ugotovi, ali ima posameznik aktivno digitalno življenje. Jezik pa ne posnema samo rabe s spletnih strani, ampak se razvija z dopisovanjem in komunikacijo, ugotavlja Gamble (2007). Tako je tudi s slovenščino na družbenih omrežjih, forumih in klepetalnicah. Tam doživlja svoj razvoj, vendar ne v smeri nastajanja domačih izrazov, ampak v prevzemanju angleških besed in posnemanju stavčnih struktur. Poglejmo si dva primera. Prvi je s strani Igre 123 pod rubriko »chat« (tj. klepetalnica, sposojenka se je tu že uveljavila), drugi z največjega slovenskega računalniškega portala, Slo-Tech.

guess: »dnara ni nkol dost zdj«

Lea: »nikol ga ni prevec«

Rexx: »skoz o kešu mislite«

(Igre 123: Chat. Zadnji ogled 20. 9. 2017)

(To napako lahko pojasnimo tako, da na uporabnika družbenih omrežij vpliva struktura iz angleščine – »think about«, dobesedno »misliti o«. *Misliti* se v slovenščini praviloma veže z »na«, razen v pomenu »imeti pozitiven ali negativen odnos do koga, česa« – misliti slabo o meni.)

blackbfm: »Znanka je kljub mojim opozorilom nabavila tri low budget ssd celetron laptope za delo (web, mail, google drive), z mislijo 'saj bo dovolj'

Long story short zadeva ni za nikamor.

Zdej je v procesu nabave proper laptopov« (17. 8. 2017)

(Forum Slo-Tech. Dajarra: *Laptop + Windowsi*. Kaj kupiti 17. 8. 2017. Zadnji ogled 20. 9. 2017)

1 Podskupini prevzetih besed sta *sposojenke* in *tujke*. Sposojenke so prevzete besede, ki so se slovenščini prilagodile po zapisu, pregibanju, skladnji in izgovoru (masaža, avtomat). Tujke so zapisane tako kot v izvornem jeziku (gentleman) ali pa so delno prilagojene (jazz, piano) (Toporišič, 2004, str. 131).

2 Podatek s spletne strani W3Techs, tehnologije za zbiranje in analizo statističnih podatkov, velja za leto 2017 (https://w3techs.com/technologies/overview/content_language/all).

(SSD – tip diska, Celeron – znamka procesorja, low budget – poceni, laptop – prenosni računalnik, make a long story short – angleški idiom, ki pomeni povedati na kratko, proper – primeren).

Prenašanje tuje strukture se vidi že pri preprostem primeru, ko se predstavimo. Angleško »my name is« (enaka struktura obstaja v nemščini) dobesedno prenesemo v »moje ime je«. V slovenščini je bolj običajno, da se predstavimo z besedami »jaz sem, ime mi je«. Tovrstno kalkiranje ni nič neobičajnega, primer je naslov filma, prevedenega kot »Moje ime je Sam«.³

Take in podobne primere srečujemo povsod po internetu, kjer uporabniki pišejo v slovenščini. Uporabo prevzetih besed pa ne spodbuja samo internet, ampak tudi mediji. Prenašanja angleških struktur skorajda ne opazimo, večjo težavo pomeni razumevanje prevzetih besed. V časopisih in revijah se pojavljajo angleške besede, ki niso več posebej označene ali razložene (flash mob, feed-back, photoshooting). Ali to pomeni, da se pričakuje pismenost bralcev v angleščini? Problem je tudi, če gre za strokovne izraze, ki jih uporablja le malo ljudi, in sicer samo v svoji stroki (izrazi v povezavi s tehnologijo – overclock, platforma, webdesign, custom, opensource idr.).

RAZISKOVANJE STOPNJE RAZUMEVANJA PREVZETIH BESED

To stanje nas je spodbudilo, da smo se odločili preveriti pri odraslih, v kolikšni meri razumejo pojavljajoče se prevzete besede. Kot orodje za zbiranje podatkov pri raziskovanju smo uporabili anonimni anketni vprašalnik. Osnovna množica so slovenski državljani, starejši od 35 in mlajših od 75 let. Spraševali smo jih, ali poznajo izbrane prevzete besede in kakšen je njihov pomen. Vprašalnike so morali reševati brez pripomočkov in drugih oseb. Spletno anketiranje smo opravili v letu 2016, v obdelavo je bilo vključenih 59 vrnjenih vprašalnikov.

Izbrali smo 30 besed oziroma besednih zvez, ki so se nam zdele pogoste, a morebiti nekaterim odraslim neznane. Oblikovali smo tabelo in prosili anketirance, da poleg vsakega izraza napišejo svojo razlago. Podatki, ki smo jih dobili, so zanimivi. Predstavljeni so v spodnji tabeli (Tabela 1). V vsakem polju sta navedena število in delež odgovorov.

³ Gre za prevod naslova »I am Sam«, ki v izvirniku sploh nima strukture »my name is«. Prevajalci so jo torej uporabili sami od sebe, brez »spodbude« tujega naslova. Film je iz leta 2001, pri nas se je predvajal leta 2002. Spletna stran: Kolosej. *Moje ime je Sam*, 2002. (Zadnji ogled 20. 9. 2017).

Pregled obravnavanih pojmov in prikaz razumevanja na podlagi anket

Tabela 1: Seznam prevzetih besed, tujk in razlage, ki so jih pisali sodelujoči odrasli

Beseda	Razlaga pomena			
	Ni odg.	Napačna razlaga	Delno pravilna razlaga	Pravilna razlaga
<i>inteligenca</i>	1 (1,69 %)	moškost (1; 1,69 %)	IQ (2; 3,39 %)	pamet; pametnost; skupina ljudi, ki so inteligentni ... (55; 93,22 %)
<i>natura</i>	4 (6,78 %)	voda (1; 1,69 %)	naravno ... (8; 13,56 %)	narava ... (46; 77,97 %)
<i>hecker</i>	9 (15,25 %)	hekanje; heker ... (6; 10,17 %)	vdiranje ... (3; 5,08 %)	računalniški mojster negativno; vdira v programe ... (41; 69,49 %)
<i>feed-back</i>	12 (20,34 %)	stopala; nazaj; feedback ... (4; 6,78 %)	povratni odmev; vrnitev občutka ... (5; 8,47 %)	povratna informacija; odziv ... (38; 64,41 %)
<i>drive-in</i>	13 (22,03 %)	voznja; voznik ... (18; 30,51 %)	McDonald's; ogled filma v avtu ... (11; 18,64 %)	zapelješ se do restavracije, kjer ti postrežejo še, ko si v avtu ... (17; 28,81 %)
<i>server</i>	15 (25,42 %)	serviser; računalnik; tisti, ki ti streže ... (9; 15,25 %)	nekaj v zvezi z računalnikom ... (6; 10,17 %)	strežnik ... (29; 49,15 %)
<i>kancerogen</i>	16 (27,12 %)	rakav izvor; rakasto tkivo ... (19; 32,20 %)	tak, ki povzroča raka ... (3; 5,08 %)	rakotvoren ... (21; 35,59 %)
<i>rentabilen</i>	16 (27,12 %)	se splača; da se te da najeti ... (7; 11,86 %)	spособen kaj odplačati; nekaj, kar je v plusu ... (3; 5,08 %)	donosen; dobičkonosen ... (33; 55,93 %)
<i>gambling</i>	17 (28,81 %)	0; 0,00 %	za igrice igrat; preigravanje ... (8; 13,56 %)	kockanje; igranje iger na srečo; hazardiranje ... (34; 57,63 %)
<i>klišé</i>	18 (30,51 %)	lepo; manjša vrednost ... (8; 13,56 %)	model; predsodek ... (13; 22,03 %)	nekaj ponavljajočega se, izrabljenega; navada ... (20; 33,90 %)

Beseda		Razlaga pomena		
<i>lobist</i>	18 (30,51 %)	nekdo, ki mu nič ne moreš; malo tu, malo tam ... (8; 13,56 %)	zastopnik za neko organizacijo ... (5; 8,47 %)	tisti, ki lobira; poskuša prepričati določene vplivne ljudi ... (28; 47,46 %)
<i>timeline</i>	19 (32,20 %)	ko čas poteče; povezava s časom; rok ... (4; 6,78 %)	0; 0 %	časovnica; časovna linija ... (36; 61,02 %)
<i>pacemaker</i>	21 (35,59 %)	oddajnik; meditator; mirovnik ... (15; 25,42 %)	spodbujevalec ... (3; 5,08 %)	srčni spodbujevalec ... (20; 33,90 %)
<i>post</i> (npr. »post-aj na FB«)	21 (35,59 %)	nekaj po; pisati ... (14; 23,73 %)	zapisek; sporočilo ... (5; 8,47 %)	objava; nekaj objaviš na družabnih omrežjih ... (19; 32,20 %)
<i>blackout</i>	22 (37,29 %)	vrnitev; izgubiti razsodnost; nekoga odpišeš ... (10; 16,95 %)	ni mogel razmišljati (1; 1,69 %)	trenutna izguba spomina; omedleti, mrk misli ... (26; 44,07 %)
<i>spoiler</i>	22 (37,29 %)	tisti, ki spaja ... (11; 18,64 %)	za boljšo aerodinamiko; odbijač ... (3; 5,08 %)	del pri avtu; dodatek pri avtu; nekdo uniči neko presenečenje ... (23; 38,98 %)
<i>rebel/ rebelde</i>	31 (52,54 %)	odpadnik (1; 1,69 %)	uporniški; upornišvo; glasbena skupina; nadaljevanka ... (7; 11,86 %)	upornik ... (20; 33,90 %)
<i>sekvenca</i>	34 (57,63 %)	delček; del nečesa; odsek ... (13; 22,03 %)	posledica (2; 3,39 %)	zaporedje; sosledje ... (10; 16,95 %)
<i>spanglish</i>	35 (59,32 %)	španščina; slaba angleščina ... (2; 3,39 %)	popačena angleščina (1; 1,69 %)	mešanica španščine in angleščine ... (21; 35,59 %)
<i>random</i>	36 (61,02 %)	nekaj vmesnega; redko ... (6; 10,17 %)	0; 0,00 %	slučajno; naključno; ne po vrsti ... (17; 28,81 %)
<i>mindblow</i>	37 (62,71 %)	sok; nekaj v zvezi z možgani ... (5; 8,47 %)	izražanje misli; da se ti odtrga ... (2; 3,39 %)	da te šokira; neverjetno dobro ... (15; 25,42 %)

Beseda		Razlaga pomena		
<i>fanfiction/fanfic</i>	40 (67,80 %)	obsedenost s pevci; iluzija; idealist ... (13; 22,03 %)	ljubitelj romanov; fantastika ... (4; 6,78 %)	fikijsko pisateljstvo, pišejo ga oboževalci ... (2; 3,39 %)
<i>sexting</i>	42 (71,19 %)	seks čas; objavljane golih fotk; seksizem ... (4; 6,78 %)	pošiljanje sporočil (1; 1,69 %)	sporočila s spolno obarvano vsebino; seks prek kamere telefona ... (12; 20,34 %)
<i>stalker</i>	42 (71,19 %)	kradljivec ... (2; 3,39 %)	nekdo, ki te spremlja (1; 1,69 %)	nekdo, ki zasleduje; zasledovalec; zalezovalec ... (14; 23,73 %)
<i>vlogger</i>	43 (72,88 %)	ta, ki piše nekaj po računalniku ... (3; 5,08 %)	tisti, ki snema (1; 1,69 %)	ta, ki dela video bloge; človek, ki snema svoj vsakdan ... (12; 20,34 %)
<i>flash mob</i>	45 (76,27 %)	trenutna zaustavitev; svetilka na telefonu ... (4; 6,78 %)	nepričakovana predstava presenečenja (2; 3,39 %)	nenadna plesna predstava na javnem mestu ... (8; 13,56 %)
<i>BAE</i>	48 (81,36 %)	izrazi za poslavljanje (3; 5,08 %)	ljubezen; before anyone else; fant; ljubica; ženska ... (6; 10,17 %)	ljubezenski vzdevek; before anything else (2; 3,39 %)
<i>mop</i>	51 (86,44 %)	ministrstvo za okolje in prostor; pes ... (3; 5,08 %)	omelo (1; 1,69 %)	čistilna metla za mokro čiščenje tal (4; 6,78 %)
<i>poliamorija</i>	53 (89,83 %)	več; množični morilec ... (3; 5,08 %)	poligamija; zaljubljenost v več oseb (2; 3,39 %)	javno živeti v ljubezenskem odnosu z več osebami (1; 1,69 %)
<i>pidžin</i>	55 (93,22 %)	pritlikavec; mladič (2; 3,39 %)	golob (2; 3,39 %)	0; 0,00 %

Besede so razvrščene tako, da v drugem stolpcu narašča število oseb, ki niso dale odgovora. Besede z najmanj odgovori so *flash mob*, *BAE*, *mop*, *poliamorija* in *pidžin*. Pet besed, ki so anketirancem nasploh povzročale največ težav z razumevanjem, pa je: *mop* (93,2 % brez odgovora ali z nepravilno razlago), *BAE* (96,6 % brez odgovora ali z nepravilno razlago), *fanfiction/fanfic* (96,6 % brez odgovora ali z nepravilno razlago), *poliamorija* (98,3 % brez odgovora ali z nepravilno razlago) in *pidžin* (nihče ni pravilno razložil).

besede). Pri tem smo delno pravilno razlago uvrstili med nepravilno, saj bi iste razlage lahko pripisali še drugim, nesopomenskim besedam.

NAJVEČ TEŽAV

Izrazi, kot so *BAE*, *fanfiction* in *poliamorija*, so nastali v moderni dobi, hkrati s pojavom interneta in globalizacije. Kratica *BAE* se uporablja kot vzdevek za svojega (lahko pravega ali pa skorajšnjega) partnerja ali nekoga, ki nam zelo veliko pomeni in do njega gojimo prijateljska ali ljubezenska čustva. Prihaja iz Amerike in se je v naš jezik začela vključevati nedavno. Večinoma se uporablja v pisnem jeziku, od tam pa se je že prenesla tudi v govorjenega. Domnevamo, da mladi večinoma vedo, v kakšnih pomenih se uporablja, ne vedo pa natančno, katero besedno zvezo nadomešča. Glede na pozen nastanek izraza je bilo pričakovano, da je veliko odraslih anketirancev ne bo poznalo. Poleg tega se je *BAE* razvil na spletu, predvsem na družbenih omrežjih. Resda podatek za ZDA že za leto 2013 kaže, da je 72 % odraslih, ki so aktivni na internetu, prisotni tudi na družbenih omrežjih.⁴ Odvisno pa je seveda, koga na teh omrežjih spremljamo – je to mladina, odrasli prijatelji, razni mediji? Ni nujno, da odrasli tovrstne besede res zaznajo, tudi če so aktivni uporabniki.

Za *fanfiction* velja podobno kot za *BAE*, le da se beseda med Slovenci še ni toliko uveljavila. Pri nas bi preprosto rekli, da je *fanfic* človek, oboževalec neke knjige, ki je zaradi navdiha začel poustvarjati zgodbo v svoji novi literarni zgodbi. To je kar dolg opis, saj beseda v slovenščini nima ustreznice, ki bi zajela ves pomen. Rekli bi mu lahko »poustvarjalec«. Tudi njegovega dela pri nas verjetno ne bi poimenovali *fanfic* – to bi storili le tisti poznavalci, ki spremljajo *fanfiction*. Lahko rečemo, da se izraz v Sloveniji ni uveljavil še niti med mlado populacijo, kaj šele pri odraslih v zrelih letih.

Mop je po SSKJ »omelo, ki ima namesto ščetin dolge bombažne ali sintetične rese«.⁵ Poleg omela (čistilca, brisalca) z resami ima lahko *mop* na koncu tudi gobo. Glede na to, da se izraz ni prvotno pojavil na družbenih omrežjih, ampak prek uvažanja in trgovanja, bi težko rekli, da so odrasli pri poznavanju te besede v primerjavi z mladimi prikrajšani. Vzrok za precejšnje nepoznavanje te besede je verjetno različno poimenovanje (tudi regionalno) za tovrsten pripomoček. Uporabniki ga verjetno poimenujejo z narečnimi ali domačimi izrazi, kar je po našem mnenju bolje od prevzemanja angleškega poimenovanja. Morda je pri tem še največja težava, da nimamo poenotenega slovenskega izraza za »čistilec z gobo«, »omelo z resami«, temveč vsak uporabnik prilagaja uporabo teh izrazov svojem poznavanju in navajenosti.

Flash mob sicer ni bil med izrazi z največ težavami, nas je pa rezultat presenetil, ker smo pričakovali bolj množično poznavanje. Uveljavil se je kot izraz za ples presenečenja na

4 Podatek s spletne strani: Pew Research Center, Internet & Technology. *72% of Online Adults are Social Networking Site Users*. Dostopno na spletu, zadnji ogled 20. 9. 2017.

5 Pridobljeno na spletišču Fran (www.fran.si).

javnem mestu, plesalci pa so zanj dogovorjeni in pripravljeni. Teh plesov se po navadi udeležujejo plesalci in člani raznih organizacij, zato verjetno precej ljudi ne pozna pomena izraza. Besedna zveza *flash mob* se lahko velikokrat sliši po televiziji, prebere v časopisih in na spletnih straneh (24 ur, Dnevnik) ali na spletnem kanalu YouTube, kjer se čedalje pogosteje pojavljajo posnetki *flash mobov*, posebej v obliki načrtovanega plesa presenečenja, ki se spremeni v zaroko. *Flash mob* se prireja na zabavah, slavnostnih dogodkih ali kar sredi ulice ali trga. Namen je izražanje umetniškega duha, strasti in sodelovanje javnosti.

Veliko vprašanih je vedelo, kaj besedna zveza pomeni, nekateri od njih je niso znali prav razložiti, drugi so polje pustili prazno. Pričakovali smo, da bo izraz razložila vsaj polovica anketirancev, predvsem zaradi vpliva televizije in svetovnih medijev, zato nas je rezultat presenetil. Ta rezultat še ne pomeni, da med anketiranci ni takih, ki bi ga poznali – veliko jih je vedelo, kaj pojem pomeni in kje se uporablja, niso pa znali pomena razložiti.

Pri izrazih *poliamorija* in *pidžin* se je okoli 90 % anketirancev zmotilo pri razlagi ali pa je sploh niso napisali. Natančnega pojasnila, zakaj se je to zgodilo, ne moremo dati, ker imamo premalo podatkov o anketirancih. Glede na naravo pojma in izsledke iz ankete lahko sklepamo na precejšnje nepoznavanje teh dveh pojmov.

Pidžin je pomožni sporazumevalni (umetni) jezik, tudi »lingua franca«, ki običajno obsega le malo besed, besednih zvez, in sicer take, ki so nujne za praktično sporazumevanje, povezuje pa jih zelo skromna slovnica. To je razširjen jezik, ki ni vezan na noben narod. Uporabljajo ga večinoma trgovci in poslovni sodelavci, ki izvirno ne govorijo istega jezika, ampak želijo sodelovati. Sestavljen je iz angleščine, francoščine in jezikov drugih evropskih kolonialnih sil. Izraz je, kot večina, angleškega izvora (*pidgin*). Za nerazumevanje v anketi je bilo delno krivo nepoznavanje specifičnih izrazov določenega področja v splošni javnosti, kar pa ni značilno samo za odrasle, ampak tudi za mlade. V anketi se je pojavila težava pri fonološki podobi besede, ki je podobna drugi angleški besedi (*pigeon* = golob). Anketiranci so morda sklepali, da je v anketi s prevzetimi izrazi beseda »pigeon« fonetizirana in jih je zato veliko napisalo, da *pidžin* pomeni golob. Gotovo niso poznali pomena besede *pidžin* in so se oprli na najbližji pomen, ki so ga povezali z njo.

Poliamorija označuje več intimnih razmerij, ki obstajajo v soglasju vseh udeležencev razmerij. Več anketirancev je takoj pomislilo na poligamijo, ki je bolj specifičen izraz za mnogomoštvo ali mnogoženstvo (ali poliginijo in poliandrijo). *Poliamorija* se od poligamije razlikuje v tem, da ne gre nujno za zakonsko zvezo, temveč za spolne in neprikrite romantične odnose med več osebami. Izraz izhaja iz grščine (*poli* – več) in latinščine (*amor* – ljubezen). Veliko anketirancev je izraz tudi razstavilo na ti dve komponenti in skušalo ugotoviti pomen; povezali so ju v razlago »več ljubezni; več ljubezenskih partnerjev« ali ju nadomestili z besedo »poligamija«. Več kot 90 % ni poznalo natančnega pomena. Krivo je verjetno predvsem mešanje z izrazom *poligamija*, s katerim sta si po tematskem polju zelo podobna, a vendar različna. Izraz *poliamorija* očitno še ni tako

uveljavljen, saj je veliko mlajši od *poligamije*, in tudi taka oblika ljubezni, ki vključuje več intimnih odnosov, ki niso prikriti, še ni množično prepoznavna.

Zadnji pojem, kjer so nas rezultati spet presenetili, je *kancerogen*. Veliko odgovorov je delno nakazalo na poznavanje pojma, pa vendar jih je samo 35,6 % odgovorilo »rakotvoren«. *Kancerogen* (iz *kancer* – rak ali s sopomenko »karcinogen«, ki pride iz *karcinom* – tumor, rak) označuje povzročitelja tvorbe raka oziroma snov/dejavnik, ki zelo poveča možnost za obolenost. Veliko odgovorov je bilo tipa: »da je nekaj rakavo; da je tkivo rakavo«, vendar ti odgovori napeljujejo na tkivo, ne na povzročitelja. Celo na spletni strani prevajalske agencije Leemeta⁶ je ta beseda na seznamu 10 najpogostejših napak v črkovanju, pogosto se namreč spremeni v »karcinogen«, ki je mešanica med *karcino-* in *kancerogen*. Ta pojem je recimo primeren za preverjanje splošne razgledanosti pri poznavanju pojmov, veliko se namreč uporablja v razpravah o zdravstvenih vprašanjih.

Sodelujoči so imeli po razlaganju prevzetih besed tudi prostor, da zapišejo svoje mnenje o temi, kjer so pisali predvsem o vsiljevanju angleščine v slovenski jezik. Kot so zapisali, je angleščina globalni jezik, ki mu je težko uiti. Čedalje več angleških izrazov postaja nekaj običajnega v našem besednem zakladu. Naše besedišče se bogati predvsem z internetom, tehnologijo in družbenimi omrežji, s katerimi odrasli praviloma nimajo toliko stika kot mladi, zato težko sledijo govorici mladine.

SKLEPNA MISEL: JE RAZUMEVANJE PREVZETIH BESED RES TAKO SLABO, KOT SE ZDI?

Globalizacija ima velik vpliv tudi na oblikovanje jezika, pa vendar to ne spreminja dejstva, da je avtohtono besedišče populaciji na nekem območju še vedno najbolj razumljivo. Prevzete besede počasi dopolnjujejo besedni zaklad slovenščine, razvijajo se v okviru različnih strok in zasedajo specifične pomene. Služijo ravno temu, čemur slovenščina ne more zadostiti – prinašajo pomenske odtenke. Čeprav imajo v tem smislu pozitivno vlogo, pa ne smemo pozabiti na razvoj avtohtonega jezika in avtohtonih besed. Za lažje razumevanje in ohranjanje slovenskega besednega zaklada bi bilo treba število prevzetih besed zmanjševati in jih zamenjevati z domačimi izrazi, posebno če že imamo na voljo slovensko ustreznico. Precej več bi se lahko izražali v slovenščini, če bi za nove prevzete besede dovolj hitro iskali slovenske ustreznice, za določena poimenovanja pa celo oblikovali novotvorjenke (iz korenov domačih, tudi narečnih in slengovskih besed, denimo namesto »partybreaker« bi lahko bil »kvarižur«). Razširile bi se s pomočjo medijev, interneta in družbenih omrežij, saj so to najmočnejši dejavniki, ki v dobi globalizacije hitro prenašajo sporočila in narekujejo jezikovno kulturo. Dobro bi bilo tudi, da bi mediji ob uporabi modernejših prevzetih besed (flash mob, stand-up komik itd.) še vedno dodali tudi čim bolj razumljivo slovensko različico. Tako bomo lažje sledili spremembam v jeziku, ki se jim težko izognemo. Kot ugotavlja Nada Šabec (2014), na jezikovno rabo vplivajo hiter tempo

⁶ Stran je dostopna na spletnem naslovu www.leemeta.si – Blog: jezikovne dileme (21. 9. 2012). 10 najpogostejših napak pri črkovanju v slovenščini (zadnji ogled 20. 9. 2017).

življenja, komercializacija in stanje fluidnosti, ki sicer nižajo nekatere standarde, druge pa odpirajo vrata potencialnim spremembam.

LITERATURA

- Gamble, J. M. (2007). Holding Environment as Home: Maintaining a Seamless Blend across the Virtual/Physical Divide. *M/C Journal*, 10(4). Pridobljeno s <http://journal.media-culture.org.au/0708/11-gamble.php>.
- Humar, M. (2004). *Terminologija v času globalizacije: zbornik prispevkov s simpozija Terminologija v času globalizacije*. Ljubljana: ZRC SAZU.
- Igre 123: Chat (2017). Pridobljeno s www.igre123.com/chat.
- Novak, N. (2007). Slovenski pravni in pravniški jezik 2. pol. 19. stoletja. *Slavistična revija*, 55(4), 625–637.
- Pogačnik, A. (2003). Prevzemanje besed v slovenščini. *Slavistična revija* 48(6), 25–48.
- Slo-Tech. Dajarra: Laptop + Windowsi. *Kaj kupiti* (2017). Pridobljeno s <https://slo-tech.com/forum/t705821>.
- Šabec, N. (2014). Raba slovenščine in angleščine v fizičnem in virtualnem prostoru. *Slavistična revija*, 62(3), 395–409.
- Tivadar, H. (2003). Aktualna vprašanja slovenskega pravorečja. V S. Gajda in A. V. Muha (ur.), *Sodobni jezikovni položaj na Poljskem in v Sloveniji* (str. 281–299). Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Toporišič, J. (2004). *Slovenska slovnica*. Maribor: Obzorja.



Ida Srebotnik

GRADIMO MOSTOVE V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

*»Od vsega, kar človek dela,
ni ničesar bolj pomembnega kot gradnja mostov.«*

– Ivo Andrić

Pred razpadom Jugoslavije in tragično vojno smo uspešno sodelovali pedagogi in andragogi iz vse nekdanje skupne države, na srečanjih izmenjavali znanja in izkušnje, razpravljali o novostih, se drug od drugega učili. Andragoško društvo Slovenije je bilo takrat povezovalni člen, podobna društva in zveze so namreč v tistem času delovali v vseh nekdanjih republikah. Zelo dobre stike so imeli tudi fakultete in inštituti ter raziskovalne ustanove za pedagogiko in andragogiko. V Andragoškem društvu Slovenije se je tako pred štirimi leti porodila ideja, da pripravimo srečanje, kjer bi se zbrali tisti, ki se v državah naslednicah nekdanjih republik Jugoslavije ukvarjamo z izobraževanjem odraslih. Skeptiki so dvomili, da nam bo uspelo, nekateri so omenjali celo, da gre za »jugonostalgijo«. Kljub pomislekom smo v sodelovanju z Andragoškim centrom Slovenije ter nekaterimi sorodnimi zvezami in društvi decembra 2015 organizirali prvo konferenco v Ljubljani.

V vseh državah naslednicah so se navdušeno odzvali na naše vabilo. Z delegacijami iz Srbije, Hrvaške, Bosne in Hercegovine, Makedonije, Kosova in Črne gore so na prvo srečanje v Ljubljano prišli strokovnjaki s področja izobraževanja odraslih, pedagogi in andragogi, univerzitetni profesorji s fakultet in inštitutov. Teoretiki in praktiki smo razpravljali o izkušnjah, razvoju, slabih in dobrih praksah v izobraževanju odraslih, zakonodaji, problemih in rešitvah. Dva dneva sta bila skoraj premalo za vse, kar smo si imeli povedati, ko smo drug drugega seznanjali z dosežki, spoznanji, predpisi in sistemskimi rešitvami, načrti in projekti ... Plenarnim predstavitvam dosežkov v izobraževanju odraslih v posameznih državah so sledile zelo zanimive delavnice s poudarkom na skupnih težavah in iskanju rešitev v priznavanju formalnega in neformalnega izobraževanja, na vlogi države in lokalnih skupnosti v izobraževanju ... Ugotovili smo, da imamo v izobraževanju odraslih veliko skupnega in da mora postati srečanje andragogov in izobraževalcev odraslih iz držav naslednic nekdanje skupne države tradicionalno in vsakoletna priložnost za ponovno sodelovanje, izmenjavo znanj in skupne projekte.

Simbolika mostov, ki povezujejo, ne pa razdvajajo, je za leto 2016 spontano pripeljala do dogovora, da bo organizator naslednjega srečanja iz Mostarja v Bosni in Hercegovini.

Ideja Andragoškega društva Slovenije je tako padla na plodna tla in oktobra 2016 smo ponovno vse delegacije nazdravljale s koktajlom dobrodošlice v muzeju Stari most v Mostarju na drugi konferenci Gradimo mostove v izobraževanju odraslih. Prireditve so odlično organizirali v centru Emaus za izobraževanje odraslih iz Mostarja. Glede na dokaj zapleteno kantonsko razdeljenost Bosne in Hercegovine je bilo zanimivo, da so bili ves čas srečanja navzoči tudi ministri, pristojni za izobraževanje, iz vseh sedmih kantonov in minister za civilne posle Bosne in Hercegovine. V petčlanski slovenski delegaciji sva bili dve članici iz Andragoškega društva in trije zaposleni, vključno z direktorjem, iz Andragoškega centra Slovenije (ACS). Tokrat smo Slovenci na posvetu predstavili izsledke raziskave PIAAC ter pripravo strategije razvoja in uporabe spretnosti, ki je potekala v Sloveniji pod okriljem OECD (Andrej Sotošek iz ACS). Kot že ob prvem srečanju v Ljubljani je imela odličen prispevek prof. dr. Katarina Popović iz Srbije, generalna sekretarka ICAE (International Council for Adult Education). Zamislili smo se ob njenem kritičnem in strokovnem globalnem pogledu na probleme in izzive v izobraževanju odraslih. Menila je, da je OECD obsedla agenda z veščinami (skills) in da smo v nevarnosti, da se ujamemo v zanko merjenj in prevlade stališča, da izobražujemo zgolj za trg dela, pozabljamo pa na bolj pomembno, to je človečnost in demokracijo. Tudi sicer prevladuje pri načrtovanju izobraževanja odraslih v vseh državah udeleženkah skrb za znanja in veščine, ki zagotavljajo zaposljivost in zadovoljujejo potrebe trga dela. Preveč energije in časa se posveča sistemskim bitkam za boljši status izobraževanja odraslih in zakonodaji. Dosedanja srečanja skoraj preveč izpostavljajo in hvalijo tudi dosežke v izobraževanju odraslih v Sloveniji, čeprav tisti, ki se v Sloveniji že leta ukvarjamo z izobraževanjem odraslih, menimo drugače. Mnogi zelo dobri prispevki na dosedanjih konferencah so nas namreč prepričali, da nas marsikje prehitujejo, tudi v zakonodaji in pametnih rešitvah v izobraževanju odraslih.

Zgodba z gradnjo mostov v izobraževanju odraslih se je nadaljevala tudi prejšnje in letošnje leto. Lani so zdaj že tradicionalno konferenco organizirali Makedonci v Skopju. Naša delegacija je bila tokrat sedemčlanska. Ponovno so se zvrstile predstavitve aktualnega dogajanja v izobraževanju odraslih v vseh državah udeleženkah. Slovenci smo predstavili prenovljeni Zakon o izobraževanju odraslih in projekt ESS, ki zadeva problematiko svetovanja in informiranja, vrednotenja in pismenosti ter socialne interakcije. Tudi tokrat je bilo najbolj pestro na delavnicah, kjer smo v slovenski delegaciji s prispevkom, ki so ga pripravili v ACS (Peter Beltram), spodbudili razpravo o orodjih za snovanje strategij ter spremljanje in vrednotenje njihovega uresničevanja. Predstavnica Univerze v Sarajevu dr. Lejla Turčilo nam je na delavnici dala napotke za učinkovito komuniciranje z različnimi mediji, navdušila je tudi delavnica o vlogi univerze v vseživljenjskem učenju, ki sta jo pripravili profesorici s katedre za andragogiko in pedagogiko Filozofske fakultete v Beogradu dr. Violeta Orlović in Aleksandra Pejović.

Skopska konferenca je bila namenjena tudi proslavitvi 20-letnice delovanja inštituta DDV International v Makedoniji. DDV je v preteklosti, skupaj z drugimi uradi DDV v večini držav nekdanje Jugoslavije, pomembno pripomogel k razvoju izobraževanja mladih in odraslih v posameznih regijah. Z njihovo finančno podporo so tako v Makedoniji kot Bosni

in Hercegovini lahko organizirali tudi konferenco Gradimo mostove v izobraževanju odraslih. Obisk Makedonije in Skopja pa je bil nekaj posebnega tudi zaradi megalomanskih poskusov gradnje in monumentalnih skulptur v mestnem središču, ki naj bi Skopju vtisnile pečat »velemesta«, kar pa na drugi strani ne more zabrisati širjenja vpliva albanske manjšine, ki daje podobi mesta drugačno noto.

Četrto srečanje Gradimo mostove v izobraževanju odraslih je bilo letos v organizaciji Hrvaške in je bilo maja v Biogradu na moru. Veselili smo se vnovičnega srečanja, novih tem in pričakovali nadgradnjo dosedanje strukture. Organizator, Agencija za strokovno izobraževanje odraslih, je srečanje združil z mednarodnim andragoškim simpozijem z nosilno temo vseživljenjsko profesionalno svetovanje odraslim udeležencem izobraževanja. Rdeča nit konference Gradimo mostove v izobraževanju odraslih pa je bila informacijska tehnologija in njena uporaba v izobraževanju odraslih. Predstavniki iz vseh držav udeleženk so znova predstavili dosežke v izobraževanju odraslih, pobude in rešitve ter nove projekte, s katerimi se ukvarjajo. Zanimivo je, da imajo v Bosni in Hercegovini kar deset zakonov o izobraževanju odraslih, čeprav do leta 2009 niso imeli niti enega, saj izobraževanje urejajo posamezni kantoni. V primerjavi s Slovenijo imajo zelo nizko stopnjo visoko izobraženega prebivalstva (9,6 %) in kar 2,82 % nepismenih. V Srbiji je poudarek na priznavanju predhodnega učenja ter kariernem vodenju in svetovanju. V pripravi so tudi programi o motivaciji in individualizaciji v izobraževanju in pri učenju odraslih. V letu 2017 je bilo tudi sprejetih kar nekaj pomembnih zakonskih podlag, ki urejajo izobraževanje odraslih. Predstavnica Bosne in Hercegovine se je v svojem prispevku osredotočila na izzive informacijsko-komunikacijske tehnologije v izobraževanju odraslih in poudarila, da je kljub nekaterim negativnim učinkom v 21. stoletju svet tehnologije in komunikacije naš svet. Zanimiv prispevek je imela predstavnica Kosova, ki je govorila o peti ravni kvalifikacij in poudarila, da bi morali v izobraževanju iskati možnosti in ne ovir, čeprav so prve in druge naša realnost. Predstavnici Slovenije pa sta govorili o dveh povsem nasprotnih temah. Katja Kragelj iz ACS je predstavila kriterije za ocenjevanje veščin, Maja Povše iz Andragoškega društva pa zanimiv izobraževalni program Inkluzija odraslih s posebnimi potrebami v izobraževanje. Ponovno so navzoče navdušili obetajoči statistični podatki o dosežkih v izobraževanju v Sloveniji, ki jih je predstavil direktor ACS Andrej Sotošek. Osrednje teme pogovorov so bile znova kompetence, svetovanje, priznavanje predhodno pridobljenega znanja, kvalifikacije, programi formalnega in neformalnega izobraževanja ter zakonodajne rešitve.

Organizacija tokratne konference je morda malce razočarala, ker je bil večji poudarek na vzporednem poteku prej omenjenega simpozija kot na tematiki konference. Prihodnje leto je dogovorjeni organizator konference Gradimo mostove v izobraževanju odraslih Srbija. Razumemo, da je med težavami organizacije zlasti zagotavljanje finančnih sredstev, ki jih je dosedanjim organizatorjem prispevala predvsem mednarodna organizacija DDV.

V Sloveniji upamo, da bo ideja ostala in živela tudi v prihodnje ter da se bo našemu društvu in Andragoškemu centru Slovenije pri organizaciji, podpori in udeležbi na teh srečanjih ter prečkanju mostov pridružila še katera od zvez ali društev za izobraževanje

odraslih. Pogrešamo tudi spodbude, prispevke in večjo udeležbo s katedre za pedagogiko in andragogiko na Filozofski fakulteti v Ljubljani in si želimo, da bo tudi v prihodnje smiselnost tovrstnih povezav in sodelovanja podpiralo tudi naše ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Zaključujem z mislijo iz govora Susanne Matis, predstavnice veleposlaništva ZR Nemčije v Bosni in Hercegovini: »... nekateri mostovi so iz kamna, drugi iz betona, so pa tudi mostovi, ki so iz idej, projektov in sodelovanja ...«



Käpplinger, B., Robak, S., Fleige, M., Hippel, A., Gieseke, W. (ur.)

**CULTURES OF PROGRAM PLANNING
IN ADULT EDUCATION**
Concepts, Research Results and Archives
Frankfurt am Main, Peter Lang, 2017

Načrtovanje in oblikovanje izobraževalnih programov za odrasle je ena od jedrnih dejavnosti andragoga. Dobro pripravljene izobraževalni programi so rezultat mnogih profesionalnih kompetenc, ki se mrežno povezujejo in interaktivno uresničujejo. Kljub temu pa imamo razmeroma malo raziskav s področja načrtovanja izobraževalnih programov za odrasle, zato je delo *Cultures of Program Planning in Adult Education* zelo dobrodošlo tako za razvoj teorije kot za premislek obstoječe prakse. Izšlo je v zbirki *Studies in pedagogy, andragogy and gerontology* lansko leto.

Uredniki in urednice prihajajo z različnih nemških univerz in z Nemškega inštituta za izobraževanje odraslih, 27 avtorjev in avtoric besedil pa iz različnih držav in generacij raziskovalcev. Med njimi so znana imena, kot sta Cervero in Knox, in tudi mlajši avtorji. Naj omenimo Sylwio Słowiński – med drugim tudi avtorico članka v prejšnji številki *Andragoških spoznanj* (1/2018) –, ki v monografiji s soavtoricami Gieseke, Solarczyk in Stock primerja načrtovanje programov v Poljski in Nemčiji.

Besedila so razdeljena v tri dele: koncepti, primerjalne študije med državami in študije iz posameznih držav ter arhivi programov ali programoteke, ki zbirajo različne programe. Razprave so nanizane tako, da lahko prek njih spoznavamo različne strategije, politike, inovacije, raziskovalne pristope. Prek teh elementov prikazujejo razvoj izobraževanja odraslih v različnih okoljih sveta. V prvem delu so zbrani razmisleki o konceptih in teoretskih izhodiščih. W. Gieseke, zaslužna profesorica s Humboldtove univerze v Berlinu, primerja razvoj programov z metaforo rizomskega razvoja, sledeč Deleuzu in Guattariju, saj meni, da je njuna teorija o kompleksnih socialnih procesih brez hierarhične strukture primeren okvir za raziskovanje načrtovanja programov. Prav zaradi nepredvidljivih povezav postajata analiza rezultatov in ocenjevanje rezultatov programov vse pomembnejše področje v kontekstu razvoja in raziskovanja načrtovanja programov. Gre za razpravo o odnosih med cilji programov in učinki v praksi, zato je implicitno z vsemi razpravami povezana tudi razprava o evalvaciji. Načrtovanje izobraževalnih programov je del zelo heterogenega področja, kjer nastajajo omrežja med različnimi skupinami in organizacijami, za katere je značilno nehierarhično

povezovanje, pri katerem na vozliščih (informacij, praks, disciplin idr.) vznikajo nove forme izobraževanja.

Profesionalna dejavnost načrtovanja izobraževalnih programov vključuje vse, kar je potrebno za razvoj programa ali posameznih izobraževalnih projektov: opredelitve področij, oblikovanje ponudbe, konstrukcija vsebinskih načrtov, načrtovanje izvedbe in evalvacije. Zajema družbene in kulturne vplive, vse elemente kurikularne strukture in vse podporne dejavnosti, npr. svetovanje in spremljanje. Tudi raziskovanje vključuje vsa omenjena področja in uporablja temu primerno raziskovalno metodologijo.

Načrtovanje programov na različnih področjih (npr. delo, zdravje, kultura, jeziki, temeljno izobraževanje) sledi razvojnim značilnostim na teh področjih, zato je potrebno stalno posodabljanje programov, ki naj bi bili fleksibilni, torej ne preseneča vprašanje, kako se programi pojavljajo, kaj so vodilne teoretične in didaktične premise, katere so ključne teoretske intepretacije, kakšni so nameni izobraževalnih aktivnosti znotraj političnih interesov v različnih državah.

Primerjalne študije se običajno osredotočajo na primerjave med državami, vendar pa jih je mogoče razumeti tudi širše, kot primerjave med regijami ali pa med transnacionalnimi praksami. V drugem delu monografije so predstavljene različne primerjave (Kanada, Nemčija, Poljska idr.), temu sledijo prikazi praks iz posameznih držav: Kitajska, Nemčija, Rusija, Južna Koreja, ZDA. Oboje omogoča vpogled v razlike in novosti, npr. nove institucionalne oblike izobraževanja odraslih, ki vplivajo na načrtovanje izobraževalnih programov. Diferenciacija programov je zelo velika, saj se odziva na potrebe populacije vseh odraslih in hkrati odseva možnosti različnih ponudnikov, zato prakso najlažje interpretiramo skozi teorijo odprtih sistemov, skozi analizo kulture, ki omogoča kreativne prostore za družbeno ustvarjanje. Program za izobraževanje odraslih je vedno izraz historičnih, socialnih, ekonomskih, teoretičnih in strokovnih dejavnikov. Po mnenju avtorjev je program »ekspresija socialnih procesov, ki je transformirana v izobraževalno ponudbo« (Gieseke, str. 30).

Monografija je tako pomemben prispevek k razvoju načrtovanja izobraževalnih programov za odrasle. Spodbuda za nastanek dela je bila mednarodna konferenca *Cultures of program planning in adult education: policies, autonomy, and innovation*, ki je potekala v Hannovru leta 2015 in je z različnih zornih kotov osvetlila raziskovanje načrtovanja izobraževalnih programov. Avtorji in avtorice so nato v svojih prispevkih v monografiji poglobili razmišljanja in ustvarili okvir za nadaljnje raziskovanje področja, ki je bilo doslej prepoznavno predvsem v Nemčiji in ZDA, v sodobnosti pa se zelo hitro širi tudi v drugih kulturnih okoljih, še posebej na Kitajskem.

Danijela Makovec

NAVODILA AVTORJEM

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

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

Revija je namenjena objavi izvirnih znanstvenih člankov (raziskave, razprave, analize), poročil, razmišljanj o strokovni terminologiji in knjižnih ocen predvsem s področja humanistike in družboslovja, ki obravnavajo različne vidike učenja in izobraževanja v odraslosti in starosti ter s tem povezane pojave. Zaželeni so tudi prispevki s področja drugih znanstvenih disciplin, perspektiv in tradicij, ki se povezujejo s področjem učenja in izobraževanja odraslih.

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

Članke sprejemamo vse leto na naslov uredništva:

as@ff.uni-lj.si.

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

Obseg prispevkov

Znanstveni prispevki naj ne presegajo 6.000-7.000 besed, strokovni pa 3.000 besed. Prispevki v drugih rubrikah (poročila o dogodkih, zgodbe o učenju, napovedi novosti, recenzije knjig) naj ne presegajo 1.500 besed.

Oblikovanje prispevkov

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

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

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

Reference v besedilu

Reference naj bodo navedene skladno s slogom navajanja APA. Navodila so dostopna na spletni strani revije.

INSTRUCTIONS FOR THE AUTHORS

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

The Studies in Adult Education and Learning is a scientific journal that publishes scientific papers in the field of adult education and learning in both Slovene and English. All papers are anonymously peer-reviewed.

The journal publishes original scientific articles (research, discussions, analyses), reports, considerations on terminology and book reviews, especially in the fields of social sciences and humanities, which deal with various aspects concerning education and learning in adulthood and old age, as well as related phenomena. The journal also welcomes contributions from other scientific disciplines, perspectives and traditions related to adult education and learning.

The papers are available in printed format as well as on the journal's website: <http://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja>.

Articles may be submitted throughout the year via email to: as@ff.uni-lj.si.

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

Paper Length

Scientific papers should not exceed 6,000-7,000 words. Contributions in other segments (reports on events, stories about learning, introducing innovations, book reviews) should not exceed 1,500 words.

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

The text must be introduced by an intelligible title, followed by an abstract of 100 to 150 words, with four to five keywords in English.

Contribution must be accompanied by the following: author's first and last name, academic or professional title, the name of the affiliated institution, in addition to the author's e-mail address, and phone number.

References

References should be formatted according to the APA style sheet. Instructions are accessible on the journal's website.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License. / To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca



Univerza v Ljubljani
FILOZOFSKA
FAKULTETA